

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE TECNOLOGIA
MESTRADO EM TECNOLOGIA

Patrícia Mariana da Costa Santana

Projetos de Educação Ambiental na Rede Municipal de
Ensino de Mogi Mirim:
Desafios à Prática Pedagógica

Limeira, 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE TECNOLOGIA
MESTRADO EM TECNOLOGIA

Patrícia Mariana da Costa Santana

Projetos de Educação Ambiental na Rede Municipal de
Ensino de Mogi Mirim:
Desafios à Prática Pedagógica

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Tecnologia (FT) da Universidade Estadual de Campinas, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Tecnologia.

Área de concentração: Tecnologia e Inovação

Orientador: Prof. Dr. Sandro Tonso

Limeira, 2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR VANESSA EVELYN COSTA CRB-8/8295
BIBLIOTECA UNIFICADA FT/CTL
UNICAMP

Santana, Patrícia Mariana da Costa, 1980-
Sa59p Projetos de educação ambiental na rede municipal de
ensino de Mogi Mirim: desafios à prática pedagógica / Patrícia
Mariana da Costa Santana. -
Limeira, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Sandro Tonso.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Tecnologia.

1. Educação ambiental. 2. Projetos. 3. Transversalidade.
I. Tonso, Sandro. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Tecnologia. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Environmental education projects at the municipal schools of Mogi
Mirim: challenges for teaching practice.

Palavras-chave em inglês (Keywords):

- 1- Environmental education
- 2- Projects
- 3- Transversality

Área de concentração: Tecnologia e Inovação

Titulação: Mestra em Tecnologia

Banca examinadora: Sandro Tonso, Maria Isabel Gonçalves Correa Franco, Luiz
Antônio Ferraro Júnior.

Data da Defesa: 27-02-2013

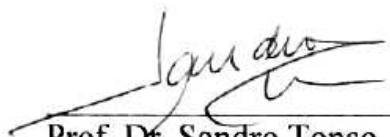
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM TECNOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

Projetos de Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de Mogi Mirim:

Desafios à Prática Pedagógica

Autor: Patrícia Mariana da Costa Santana



Prof. Dr. Sandro Tonso, Presidente.
FT/UNICAMP



Prof. Dra. Maria Isabel Gonçalves Correa Franco
ISle - Instituto de Sustentabilidade, Inovação e Ensino



Prof. Dr. Luiz Antônio Ferraro Júnior
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

Limeira, 27 de fevereiro de 2013.

Agradecimentos

Neste momento, quando começo a refletir um pouco mais sobre os caminhos que trilhei até chegar a este ponto de minha vida acadêmica, muitas lembranças chegam até mim. Pessoas que conheci, professores que, com extrema sensibilidade, contribuíram para a realização desta pesquisa... Obras que li e reli a partir das minhas inquietações.

Hoje, vejo que passei por estradas tortuosas, andei por várias direções, por vezes sem rumo, mas reconheço que aprendi muito. Esse processo, embora não tenha sido nada tranquilo, fez-me amadurecer, tanto pessoalmente quanto profissionalmente.

Agradeço a todas as pessoas que, com carinho, disponibilidade e dedicação, souberam me ouvir, entender minhas ausências e, principalmente, “balançar” minhas certezas quando elas pareciam estar em mim sedimentadas.

Em especial, agradeço:

Primeiramente a Deus, por mais essa vitória e antecipadamente agradecendo a outras que certamente virão.

Aos participantes desta pesquisa: professores, funcionários, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, que prontamente aceitaram participar, contando um pouco de suas experiências e contribuindo sobremaneira para a realização deste estudo. Foram eles que deram cor e voz ao trabalho, para o qual a pesquisa de campo era fundamental.

Aos funcionários do Departamento de Educação do município, pelas importantes informações prestadas e pela autorização para meu livre acesso às unidades escolares.

À Universidade Estadual de Campinas, por ter-me aberto as portas e me dar a oportunidade de acesso a um universo de conhecimento até antes desconhecido para mim.

Ao professor Sandro Tonso, orientador deste trabalho, por ter-me aceitado como sua orientanda, e por sua abertura para tratar da Educação Ambiental no âmbito formal. Obrigada por sua paciência e pelas contribuições valiosas, e principalmente por desconstruir em mim pensamentos já cristalizados.

Não posso deixar de agradecer a duas grandes amigas: Valéria Rodrigues de Souza e Silva, que desde o início acreditou no meu potencial e me incentivou a dar mais este importante passo em minha vida profissional; e Ellen Maria Pestili de Almeida, pessoa de extrema

sensibilidade e que me serve de exemplo em todos os aspectos. Serão sempre lembradas como pessoas especiais.

Aos professores Maria Isabel Gonçalves Correa Franco e Marco Malagodi (Japi), pelas preciosas contribuições durante a qualificação. Aquele momento foi, certamente, um dos mais produtivos e prazerosos que tive durante o mestrado, abrindo horizontes.

À minha família, que sempre acreditou em mim e vibrou com minhas conquistas, estando ao meu lado nos momentos mais difíceis que tive nestes últimos anos. Espero poder algum dia retribuir tudo o que fizeram por mim e demonstrar-lhes o quanto são importantes na minha vida. Em especial ao meu pai José, que não está mais entre nós, mas sei que estaria orgulhoso por mais esta conquista de sua filha mais velha. Estará para sempre em minhas lembranças e em minhas orações.

Agradeço também a todas as pessoas importantes que passaram por minha vida e que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste grande sonho.

Levo comigo a certeza de que nada acontece por acaso. Nenhum encontro, nenhuma marca, nenhuma história. É o meu corpo que fala, que conta tudo o que vivi. Reconheço que muito ainda poderia ser feito, mas sei que fiz o mestrado possível.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que fazem parte da minha vida, e por me deixarem participar das suas.

Patrícia Mariana
Verão de 2013

RESUMO

É no universo da educação ambiental formal que se insere o presente trabalho. Uma vez considerados de relevância para a abordagem do tema meio ambiente, os projetos que consideram o mesmo como área transversal às demais disciplinas devem estar em constante avaliação para lograr uma das premissas da educação ambiental: o aprendizado contínuo e permanente.

Neste trabalho, buscou-se diagnosticar a forma como a Educação Ambiental está inserida no currículo escolar no município de Mogi Mirim – SP, enfatizando o trabalho com projetos.

Fez-se necessário, para melhor entendimento e contextualização do leitor, um panorama geral das origens do campo da Educação Ambiental e suas diferentes perspectivas, abrangendo questões históricas, geográficas, biológicas, culturais e humanas, bem como fatos que contribuíram direta ou indiretamente para que a mesma tivesse sua devida importância. Buscou-se também caracterizar a Educação Ambiental no âmbito formal e as principais iniciativas do poder público que a influenciaram. Em seguida, abordou-se a importância dos projetos, dentro das escolas, como uma das formas de se garantir a transversalidade do tema Meio Ambiente. Dentre as estratégias de avaliação, podemos citar o diálogo como facilitador do processo avaliativo dos projetos de educação ambiental no universo escolar.

A metodologia empregada neste estudo teve como base a pesquisa qualitativa, mais especificamente a pesquisa observação participante, por meio da qual foi possível estabelecer uma aproximação real da problemática estudada.

Palavras-chave: Educação Ambiental, projetos, transversalidade.

ABSTRACT

It is in the universe of formal environmental education that fits the present work. Once considered relevant for addressing the environmental theme, the projects that consider the same cross sectional area as the other disciplines should be constantly reviewed to achieve one of the premises of environmental education: learning continuous and permanent.

In this study, we attempted to diagnose how environmental education is embedded in the school curriculum in the city of Mogi Mirim - SP, emphasizing the project work.

It was necessary for better understanding and contextualizing the reader an overview of the origins of the field of environmental education and their different perspectives, covering issues of history, geography, biological, cultural and humanities, as well as facts that contributed directly or indirectly to it had its due importance. It also sought to characterize the environmental education within formal and key initiatives of government that influenced. Then addressed the importance of projects within the schools, as a way of ensuring the mainstreaming of the theme Environment. Among the strategies for assessment, we can quote the dialogue as a facilitator of the evaluation process of environmental education projects in the school universe.

The methodology used in this study was based on qualitative research, specifically research participant observation, whereby it was possible to establish an approximation of the real problem studied.

Keywords: Environmental Education, projects, transversality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	
1.1 – Motivações para a escolha do tema – Educação Ambiental.....	5
1.2 – Motivações para a escolha do tema – O trabalho com Projetos	6
1.3 – (Re)Conhecendo o território – o município de Mogi Mirim.....	10
1.3.1 – Mogi Mirim: dados gerais e socioambientais	10
1.3.2 – A educação no município.....	12
1.3.3 – A Educação Ambiental no município de Mogi Mirim.....	12
1.4 – Objetivos	17
CAPÍTULO 2 – AMPLIANDO PERSPECTIVAS TEÓRICAS	
2.1 – Arcabouço Conceitual – considerações sobre o histórico da Educação Ambiental	19
2.2 – Educação Ambiental no contexto escolar.....	24
2.3 – Afinal, de quais “Educações Ambientais” estamos falando?	26
2.4 – Breve panorama sobre a Educação Ambiental nas escolas brasileiras.....	30
2.5 – Os professores e a Educação Ambiental	33
2.6 – Educação Ambiental e o trabalho com projetos	35
2.6.1 – Projetos Políticos Pedagógicos e Educação Ambiental	40
2.6.2 – Educação Ambiental, projetos e avaliação.....	42
2.6.2.1 – O diálogo no processo avaliativo	43
2.6.3 – Estratégias para a implantação de projetos de Educação Ambiental no âmbito formal.....	44
CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS	
3.1 – Natureza da pesquisa	47
3.2 – Instrumentos e etapas da pesquisa.....	48
3.3 – Tratamento dos dados.....	52
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
4.1 – Inserção da EA no cotidiano escolar	58
4.2 – Elaboração dos projetos	68
4.3 – Objetivos e concepções de EA nas escolas	70
4.4 – Principais temas abordados	72
4.5 – Participação e envolvimento da comunidade escolar nos projetos.....	76
4.5.1 – Participação.....	77
4.5.2 – Envolvimento	79
4.6 – Parcerias	83
4.6.1 – Parcerias X Funções dos diferentes setores.....	84
4.6.2 – Parcerias X Empresas.....	85
4.6.3 – Parcerias X Coletas	86
4.7 – Educação Ambiental e Formação de Professores.....	89
CAPÍTULO 5 – INICIANDO ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES	
5.1 – Primeiros passos.....	93
5.2 – Para (pouco) concluir	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS.....	111

INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema desta pesquisa está intimamente ligada à minha vivência, durante vários anos, nos ambientes escolares. Por considerar o contexto escolar como um potencial agente transformador da realidade, e as inúmeras experiências que tive nessa trajetória, algumas indagações surgiram e me inquietaram. Como contribuir para a reflexão sobre os problemas ambientais? Qual nosso papel enquanto educadores e possibilitadores de formação de opiniões? As ações empreendidas nas escolas são realmente efetivas, ou se encerram em si mesmas?

Como bióloga e pedagoga, muito me interessava saber como as práticas em Educação Ambiental estavam (ou não) acontecendo, e quais fatores contribuíam (ou não) para que isso acontecesse.

Ao exercer minha função de educadora, e na troca com meus pares, fui percebendo que muitas ações em Educação Ambiental empreendidas nas escolas tinham caráter pontual, eram isoladas e ocorriam em datas alusivas ao tema. De certa forma, os educadores empreendiam essas ações porque “tinham que fazê-lo”, porque estavam previstas no regimento escolar e/ou porque havia certa exigência por parte das equipes diretivas das escolas. Descontextualizadas e desconectadas, essas ações geravam grandes movimentações durante sua execução. Mas, passado o momento, não se falava mais sobre o assunto.

Nesse cenário, o trabalho por meio de projetos motivou essa busca ao ensino contextualizado e significativo. Entendo que, para que o ensino tenha realmente sentido, faz-se necessário considerar os interesses e necessidades daquela determinada comunidade e que isso, dificilmente, estaria nos livros didáticos ou nos conteúdos programados para a série/ano. A metodologia de trabalho por projetos prevê uma integração maior entre as disciplinas (TASSARA et al, 2001), contribuindo para o aprendizado contínuo e permanente, uma das premissas da Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Dessa forma, buscou-se identificar os desafios que se impõem aos educadores que se arriscam a trilhar esse caminho. Sem dúvida, é mais fácil seguir os conteúdos presentes no livro didático, conteúdos estes que se repetem ano após ano. Mas a pergunta é: serão aprendizados realmente significativos?

A metodologia da pesquisa observação participante possibilitou uma aproximação real da problemática estudada. Por meio de uma abordagem qualitativa, foi possível compreender as concepções de pessoas intimamente ligadas à Educação Ambiental nas escolas. Pessoas estas que, voluntariamente, se propuseram a contribuir com seus pontos de vista sobre o assunto.

Foram realizadas entrevistas com professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores (indicadas por números e/ou referências às suas funções, a fim de preservar suas identidades), das 19 unidades escolares do município de Mogi Mirim – SP.

Conversando com essas pessoas, pude perceber que minha ideia inicial era um tanto quanto superficial. Alguns pressupostos que tinha inicialmente foram confirmados, enquanto outros questionamentos foram surgindo ao longo destes três anos de pesquisa. Aspectos que até então não haviam sido pensados foram aflorando à medida que o estudo foi sendo realizado. Isso me motivou ainda mais para a realização desta pesquisa, pois percebi que esse é um assunto que requer muito estudo e aprofundamento, dado a sua importância para a Educação Ambiental no contexto escolar.

Ao discorrer sobre o assunto, busquei no Capítulo 1 “Apresentação e Contextualização do Estudo”, situar o leitor no contexto que me inspirou a estudar mais aprofundadamente sobre o tema, na localidade e nas particularidades do ambiente escolar, foco deste trabalho.

No Capítulo 2, “Ampliando Perspectivas Teóricas” buscou-se fundamentar, historicamente, os estudos e avanços acerca da temática ambiental, bem como as iniciativas de políticas públicas instituídas para que as discussões sobre os temas ambientais tivessem sua devida importância.

O Capítulo 3 traz os referenciais metodológicos desse trabalho de pesquisa, de abordagem essencialmente qualitativa. Discorre sobre a pesquisa observação participante, que embasou a realização da coleta de dados e posterior análise dos mesmos.

Na análise e discussão dos resultados, realizada no Capítulo 4 do presente estudo, buscou-se realizar um paralelo entre as falas de nossos (muitos) participantes, à luz dos referenciais teóricos que fundamentaram este trabalho.

No Capítulo 5, trago algumas contribuições pessoais para o trabalho com a Educação Ambiental nas escolas, referenciais e materiais de pesquisa para quem deseja abordar de maneira

significativa os temas ambientais nas salas de aula e na formação de professores. Buscou-se também, traçar algumas considerações dessa trajetória, retomando hipóteses e questionamentos do início da narrativa, bem como realizando alguns outros questionamentos para possíveis estudos posteriores.

Aliás, posso afirmar que o presente estudo apresenta muito mais perguntas do que respostas prontas, acabadas. Muitas de minhas indagações ainda não foram respondidas por completo, e acredito firmemente que, por mais que busque as respostas, outras ainda surgirão e me inquietarão. Isso talvez seja o que me move para novas descobertas.

As considerações aqui apresentadas constituem, dentre tantas outras possíveis, apenas uma possibilidade de olhar sobre a realidade da Educação Ambiental nas escolas. Busquei incessantemente uma abordagem que aproximasse a realidade acadêmica da realidade da sala de aula, pois acredito firmemente que ambas precisam estar intimamente ligadas se desejamos um real avanço na qualidade do ensino de nossas escolas.

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

*DAS UTOPIAS
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
Mário Quintana*

1.1 – Motivações para a escolha do tema - Educação Ambiental

Falar sobre o que me motivou a trabalhar e me apaixonar pela Educação Ambiental me remete a lembranças de minha infância. Desde muito pequena era muito interessada em assuntos relacionados à natureza. Viajava durante as férias escolares para o sítio do meu avô, tirava leite da vaca, pescava no rio, caminhava pela mata com meu pai... achava tudo aquilo maravilhoso.

Minha avó materna também me ensinou lições preciosas que levarei para toda a vida. Seu carinho pelas plantas, pelos animais que criava... Eu passava horas brincando, fazendo piquenique à sombra da goiabeira... Assim cresci, rodeada de estímulos que fortaleciam meus elos com a natureza.

Durante minha vida escolar, tive alguns professores que despertavam em mim o desejo de aprender mais sobre a vida, os animais, as plantas. Ao terminar o ensino médio, já tinha em mente o que queria estudar: Biologia. Durante os quatro anos da graduação, pouco se falou sobre Educação Ambiental, tampouco sobre os aspectos políticos, culturais e sociais envolvidos. Sentia que faltava um aprofundamento sobre o assunto.

A essa altura já exercia a função de professora, e precisei fazer uma complementação pedagógica para continuar exercendo a profissão. Desta forma, concluí mais uma etapa de minha vida acadêmica: formei-me em Pedagogia.

Sendo assim, ao terminar minha segunda graduação, questões povoavam meus pensamentos: “Como unir minhas duas formações? De que forma posso contribuir com as duas áreas? Como não privilegiar uma formação em detrimento de outra?” Foi assim que a Educação Ambiental entrou em minha vida.

Passei a estudar mais sobre o assunto. Especializei-me em Educação Ambiental e em Metodologias de Ensino, a fim de me aprofundar mais conceitualmente e metodologicamente.

Em meu trabalho, procurava sempre abordar temas referentes às questões ambientais, porém percebia que pareciam “ideias soltas no ar”, pois não tinham uma conexão umas às outras. Por mais que me esforçasse, apresentavam um aspecto pontual e desconexo à realidade da sala de aula. Essas ações aconteciam paralelamente às datas comemorativas, geravam grande movimentação nas escolas, confeccionávamos inúmeros cartazes, mas passada a data, nada mais se falava sobre o assunto. E isso, como bióloga e professora, muito me incomodava. Em meus devaneios pedagógicos, refletia: “O que isso tem trazido como reflexão para meus alunos? O que levam realmente para suas vidas? Por que tanto fazemos e parece que não se reflete positivamente em nossos alunos?”.

Mesmo para mim, o ensino da EA nas escolas ficava limitado ao ensino de conceitos, de comportamentos do que se tinham como “politicamente corretos”, mesmo porque, o ensino da EA “tinha que ser feito”. Mas, como? Ensinando quanto tempo demora a se decompor determinado resíduo? Falando de EA somente nas aulas de Ciências? Estaria a EA limitada a isso? Sentia que isso era muito pouco, superficial...

Em minha inquietude, procurei encontrar formas de contextualizar mais o ensino, e a levar mais em consideração o que os estudantes já sabiam. Nesta caminhada, minhas leituras de Paulo Freire vieram contribuir para uma visão que, para alguns, ainda é utópica. Entender que a criança traz consigo um universo de conhecimento e que pode (e precisa) ser aproveitado e explorado, ouvir o que tem a dizer, são tarefas essenciais para um bom aprendizado. E foi neste anseio de contextualizar o ensino é que conheci a metodologia de trabalho com projetos.

1.2 – Motivações para a escolha do tema – O trabalho com projetos

Quando comecei a ministrar aulas, minhas colegas de trabalho mais experientes diziam que “*não gostavam de trabalhar com projetos, porque davam muito trabalho*”. Particularmente, nem entendia muito bem a dinâmica de um projeto. Para mim, o projeto era um apanhado de atividades que tinham um tema/assunto em comum e que, ao final, era feita uma exposição ou algo parecido.

Foi em 2007, ao cursar o “Letra e Vida” (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), que tive maior aprofundamento sobre a metodologia de projetos. Nossa tarefa

final era e elaboração e execução de um projeto. De início, não sabia por onde começar, mas ao desenrolar do projeto fui percebendo que havia um “fio condutor” que direcionava o trabalho. Percebi também que as crianças se mostravam mais motivadas em aprender. Depois de muitas pesquisas, leituras, preparação de materiais, apresentamos um seminário para as outras salas. Foi incrível ver a participação das crianças, o sentimento de valorização das mesmas, pois elas estavam ensinando o que aprenderam para outras que visitavam a exposição. Entendi o quanto o projeto tornava significativo o aprendizado.

Por meio desta metodologia de trabalho, é possível estimular a participação e criatividade dos estudantes, partir de temas de interesse da localidade/região, sempre considerando o conhecimento e o interesse dos alunos. Os projetos podem propiciar ao estudante se tornar sujeito de sua aprendizagem.

Ao realizar projetos, percebi que em muito se aproximavam de meus ideais pedagógicos. Se desejava que meus alunos estabelecessem relações entre o que estavam aprendendo e que levassem isso para suas vidas dentro e fora da escola, tornando significativo o aprendizado, por que não realizar projetos em Educação Ambiental? Ampliar a visão, tanto de quem educa, quanto dos educandos (e aqui, não quero dizer que quem educa é necessariamente, o professor ou o adulto, para com os educandos, as crianças) dos propósitos a que vêm a EA. Mais do que conhecer e gostar da natureza, dos animais e plantas, busca a EA compreender e atuar sobre esta complexa teia de relações entre meio ambiente, ser humano e todas as tessituras culturais que permeiam essas relações.

De acordo com as diretrizes do MEC, a Educação Ambiental é abordada por intermédio de três modalidades principais: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas (LOUREIRO & COSSÍO, 2007). Por acreditar que, dentre estas três modalidades apresentadas, os projetos eram os que mais se aproximavam de minhas concepções e ideais de ensino-aprendizagem, optei por focá-los para a realização deste trabalho.

Leciono há dez anos na rede municipal de ensino de Mogi Mirim. Como educadora, me preocupo com a qualidade de ensino de nossas escolas, especialmente das escolas públicas. Durante estes anos de profissão, pude compreender melhor a dinâmica escolar, “sentir na pele” as dificuldades muitas vezes relatadas pelos profissionais da educação. Penso que, para melhorarmos a qualidade no ensino de nosso país, é necessário que nós, educadores, nos

mobilizemos no sentido de revermos nossas práticas pedagógicas, nos qualificando, estabelecendo parcerias com universidades, quebrando paradigmas e buscando novas utopias. Deixarmos a segurança do usual, do já conhecido, e partirmos para novas descobertas.

Profissionalmente, preocupa-me como a educação ambiental vem sendo abordada no âmbito escolar. É intrigante ter conhecimento de que, de acordo com o Censo Escolar do INEP, em 2004, 94% das escolas brasileiras dizem fazer Educação Ambiental, mas que isso parece não estar se refletindo positivamente nas ações empreendidas pela comunidade escolar (VEIGA, AMORIM & BLANCO, 2005).

A Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 10º, afirma que *“A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”*. Mas, como desenvolver uma prática educativa que seja realmente integrada? O que entendemos por práticas “contínuas” e “permanentes”? Ser contínua e permanente garante realmente que os propósitos a que vêm a Educação Ambiental, sejam alcançados?

No âmbito formal, resta saber como é feita esta “Educação Ambiental”: “De qual (quais) Educação (educações) Ambiental (ambientais) estamos falando? Como está inserida no currículo? Está presente no Projeto Político Pedagógico¹ escolar? Há continuidade nas ações empreendidas, ou são apenas pontuais? Os conhecimentos prévios, os problemas locais são levados em consideração no planejamento dos projetos? Os assuntos abordados têm conexão com a vida dos alunos?”. Questões como essas precisam ser consideradas se pretendemos avaliar as ações empreendidas pelas escolas no que diz respeito à Educação Ambiental.

Para responder a estas e outras questões, faz-se necessário um estudo detalhado sobre como a Educação Ambiental vem sendo abordada no âmbito formal, isto é, dentro das escolas, a qualidade dos projetos e a continuidade dos mesmos.

Pela minha proximidade ao ambiente escolar, posso afirmar que a EA praticada nas Unidades Escolares ainda precisa de muitas contribuições. A maioria de suas ações educacionais se resume ao trabalho com temas como reciclagem, economia de água, horta e jardim. Ocorrem

¹ Sobre Projeto Político Pedagógico (PPP), veja página 40.

em datas específicas ou para se cumprir propostas advindas “de fora”, e não “de dentro” das escolas. Vários trabalhos realizados com EA nas escolas têm caráter pontual, muitas atividades e conteúdos são desarticulados.

No Relatório Final do Encontro Nacional das Secretarias Estaduais de Educação de Educação Ambiental, realizado pelo Ministério da Educação (MEC, 2000) são apontadas lacunas perceptíveis da EA nas escolas, tais como: professores que ainda não conhecem a temática/repertório sobre questões ambientais; a falta de pesquisa de informações disponíveis; dificuldade de trabalhar o tema de forma integrada às diferentes áreas; descontinuidade dos projetos de educação ambiental; dificuldade de elaborar projetos educativos integrados e participativos; dificuldade de trabalhar coletivamente; sistema de ensino sem identidade com a questão ambiental.

A própria obrigatoriedade do ensino em Educação Ambiental traz a conotação de dever nas práticas dos educadores. Como a formação continuada nesse aspecto ainda é um tanto escassa, os educadores trabalham como podem e como sabem essa temática, muitas vezes reproduzindo práticas que foram vivenciadas em seu tempo de escola. Práticas unidirecionais ainda estão muito presentes nos ambientes escolares.

Questões como estas motivaram a realização deste trabalho, para pesquisar e entender por que ocorrem tantas dificuldades em trabalhos com projetos. Mesmo vivenciando os benefícios do trabalho com projetos, que viabilizam uma abordagem interdisciplinar, integradora, ligada à práxis, possibilitando uma reflexão sobre o pensar, o compreender, o agir frente às complexas questões ambientais atuais, os profissionais estreitamente relacionados com a educação parecem não se mobilizar efetivamente de uma maneira transformadora.

Sendo assim, esta pesquisa visa uma abordagem que amplie a visão tanto dos pesquisadores, para que conheçam a real situação da EA nas escolas, quanto também das próprias escolas, para que avaliem suas práticas pedagógicas, estreitando, assim, o conhecimento produzido na universidade e a realidade escolar.

1.3 - (Re)Conhecendo o território: o município de Mogi Mirim/SP

Minha ligação com o município se dá pelo fato de que atuo em sua rede municipal de ensino desde 2003. Optei pela cidade de Mogi Mirim para ser componente deste estudo porque meus vínculos profissionais com o município já estão consolidados, e também porque pretendo contribuir com minhas pesquisas para a qualidade de ensino da cidade e região. Desta forma, apresento alguns dados sobre o município que faz parte deste trabalho:

1.3.1 – Mogi Mirim: dados gerais e socioambientais

O município de Mogi Mirim, fundado por bandeirantes que buscavam pedras preciosas em Minas Gerais e Goiás, está localizado a leste do estado de São Paulo, com uma área total de aproximadamente 500km². De acordo com o censo realizado em 2010, Mogi Mirim tem uma população de 86.505 habitantes (IBGE, 2010).

Seu nome provém do tupi e significa “Pequeno Rio das Cobras”, pois o rio que dá nome à cidade, o Rio Mogi Mirim, nasce na divisa com o município de Itapira e deságua no Rio Mogi Guaçu, sendo, portanto, legitimamente mogimiriano.

A vegetação dominante na região era inicialmente de diferentes fisionomias de cerrado e cerradão (IBGE,1992) e foram quase que totalmente destruídos nas últimas décadas para dar espaço a pastagens, silvicultura e diferentes culturas agrícolas.

O município de Mogi Mirim possui uma diversidade étnica e cultural peculiar, devido à influência da grande miscigenação desde sua fundação. Graças ao cultivo das lavouras de algodão e café, dezenas de famílias de imigrantes italianos, portugueses, espanhóis e, posteriormente, sírio-libaneses e japoneses, vieram para a região e criaram suas raízes. Além disso, a cidade era entrecortada pela ferrovia da Companhia Mogiana de Estrada de Ferro, recebendo inúmeros visitantes que lá estabeleciam residência (CÂMARA MUNICIPAL, 2010). Com o passar dos anos, a população mogimiriana diversificou-se, recebendo famílias de diversas raças e etnias.

No que diz respeito ao saneamento básico, de acordo com o SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgotos) a cidade possui 100% de água tratada. Porém, somente em 2011 foi implantado

o sistema de captação e tratamento de esgoto municipal, que até então era lançado in natura no próprio Rio Mogi Mirim. De acordo com o Departamento de Meio Ambiente, as obras da estação de tratamento ainda estão em andamento, e a capacidade de tratamento está em torno de 80%, com previsão de ampliação para 100% do esgoto tratado, quando as obras estiverem concluídas.

Há, na região, diversas nascentes, córregos e lagos. Os mais conhecidos são: Córrego Santo Antônio, Córrego do Toledo, nascente da Fazenda Kalunga, o lago do Complexo do Lavapés (também conhecido como Zerão), entre outros. Possui também algumas áreas de proteção permanentes (APAs) como a “nascente oficial” do Rio Mogi Mirim, localizada na Fazenda Sertãozinho; a área da voçoroca; as margens do Rio Mogi Mirim, além de alguns fragmentos de matas e bosques. A prefeitura municipal vem realizando a limpeza e o desassoreamento dos principais leitos fluviais do perímetro urbano, e diversos plantios em áreas de recuperação.

De acordo com o Departamento de Obras e Habitação, o município não possui favelas ou assentamentos. Porém, existem alguns loteamentos com situação irregular junto ao município. Sendo assim, esses locais ainda carecem de alguns serviços básicos que, segundo o mesmo departamento, tendem a se regularizar nos próximos anos, com programas habitacionais e sociais.

A coleta de lixo domiciliar é realizada periodicamente, e os resíduos urbanos são atualmente destinados a um aterro particular (PREFEITURA MUNICIPAL, 2011). Existem algumas cooperativas que atuam junto à população para a coleta e reciclagem de resíduos sólidos.

Mogi Mirim, por meio do Departamento de Meio Ambiente, é a 1ª cidade da região a ter habilitação para realizar o licenciamento ambiental de atividades de impacto local. A cidade faz parte dos 8% dos municípios do estado de São Paulo que prestam este serviço à população (PREFEITURA MUNICIPAL, 2011).

1.3.2 - A educação no município

A rede municipal de ensino teve início atendendo a estudantes somente da educação infantil, de zero a seis anos de idade distribuídos em creches e pré-escolas. No ano de 2000 iniciou com a rede própria de ensino, atendendo o ensino fundamental ciclo I (de 1ª a 4ª séries, atualmente 1º ao 5º ano), em duas unidades escolares. A partir de então, a rede foi ampliando e municipalizado todo o ciclo I do ensino fundamental, iniciando-se a abrangência de atendimento para ciclo II (6º ao 9º ano), hoje em cinco unidades escolares (PREFEITURA MUNICIPAL, 2010).

Segundo informações do departamento de educação, atualmente a Rede Municipal de Ensino de Mogi Mirim conta com 30 Unidades Escolares (UEs) sendo: 19 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), atendendo alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade regular, sendo que duas unidades escolares contam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA); e 11 Centros Educacionais Municipais de Primeira Infância (CEMPIs), que atendem crianças de 0 a 3 anos.

Ao todo, são atendidos na rede municipal de ensino, aproximadamente 9.000 estudantes (GDAE, 2012), com idades entre zero e quinze anos. Segundo dados do município, a taxa de alfabetização chega a 93,8% (PREFEITURA MUNICIPAL, 2010).

De acordo com dados obtidos diretamente do Departamento de Educação do município, lecionam na rede municipal de ensino aproximadamente 500 professores, atuando da educação infantil ao ensino fundamental. Cerca de 90% já possuem ou estão cursando o nível superior. A maioria dos professores reside na própria cidade ou na região: Mogi Mirim, Mogi Guaçu e Itapira.

1.3.3 – A Educação Ambiental no município de Mogi Mirim

O Município de Mogi Mirim instituiu em abril de 2009 a Política Municipal de Educação Ambiental, por meio de um Programa de Educação Ambiental e da Lei Municipal nº 4749/09 (Anexo 1). Esta lei foi criada em conformidade com os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999), com diretrizes baseadas no conceito de

sustentabilidade, nas dimensões ambiental, social, cultural e econômica, e prevê ações de Educação Ambiental tanto no âmbito formal quanto no informal.

Conta com estruturas de apoio ao ensino de Educação Ambiental, como um horto florestal e um mini-zoo (temporariamente fechado, em reforma e ampliação). Além deles, uma bióloga que faz um trabalho educacional em toda a rede, atendendo às necessidades e solicitações particulares de cada unidade.

Existem ainda alguns projetos que já foram implantados ou ainda estão em andamento no município, que possuem temas ligados às questões ambientais, além de algumas instituições e iniciativas parceiras. Dentre elas, podemos citar a ICA (Instituição de Incentivo à Criança e ao Adolescente), a Banda Lyra Mogimiriana, além de empresas da região.

O departamento de educação do município, por meio do documento “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do município de Mogi Mirim²”, institui a prática da Educação Ambiental como parte dos conteúdos da educação básica, através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e abrangentes, *“atrelado a todos os anos de escolaridade e a todas as disciplinas do currículo”* (p.7). Apresenta o Projeto Institucional voltado a educação para o desenvolvimento sustentável, com foco no consumo consciente.

Além disso, os conteúdos articulados, também elaborados pelo departamento de educação em conjunto com integrantes do quadro do magistério municipal, e que trazem conteúdos e expectativas de aprendizagem relacionados às disciplinas de História, Geografia, Ciências e Educação Ambiental, prevêem ações que fomentem o trabalho articulado às demais disciplinas. As escolas municipais, norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelas diretrizes curriculares do município e conteúdos articulados, são incentivadas a planejarem e executarem ações que visem à reflexão acerca dos temas ambientais.

Percebe-se um esforço por parte da rede municipal em incentivar o trabalho com a Educação Ambiental nas escolas. Apesar de todos esses esforços para que a EA adentre as salas de aula, a formação continuada dos educadores ainda se mostra um tanto quanto escassa.

² As “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do município de Mogi Mirim” é um documento no qual constam as diretrizes que constituem a doutrina sobre os princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica, definidos pelo departamento de educação do referido município. Orienta as unidades escolares educacionais da rede pública municipal na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Fonte: Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do município de Mogi Mirim, 2012).

Algumas palestras ou eventos pontuais sobre os temas ambientais acontecem, mas a rede municipal ainda precisa de maior investimento para que o trabalho com a EA seja realmente efetivo.

Para a efetivação do Programa de Educação Ambiental e divulgação das práticas empregadas, foram implementados dois projetos em rede. São eles: “Projeto Selo” e “Projeto Verde Água”.

* *Projeto Selo*: em 2009, o departamento de educação do município implantou um projeto intitulado: “Selo em busca de uma escola sustentável”, no qual as unidades escolares têm a oportunidade de divulgar suas ações educadoras ambientais. Uma vez ao ano, em um evento organizado pelo departamento, as escolas participantes recebem uma certificação municipal, por terem realizado projetos e ações visando temas relacionados às questões ambientais, com o intuito de fomentar a educação ambiental no município.

Esta certificação consta de um quadro com o símbolo do projeto, que foi escolhido em um concurso de desenho aberto na rede municipal de ensino, o “Selo”.



Fig. 1 – Logo do Projeto “Selo: Em Busca de Uma Escola Sustentável”

Este selo, em tese, representa a iniciativa e o empenho da escola em praticar ações com vistas à sustentabilidade (embora nem sempre isso seja alcançado), e é atribuído como reconhecimento e incentivo para próximas ações.

Desde seu início, o projeto em questão vem ganhando maior adesão das escolas: em 2009, o projeto contou com a participação de 6 EMEBs (31,57% do total das EMEBs e 20% do total

das UEs). Em 2010, esse número aumentou para 8 EMEBs (42,10% do total das EMEBs e 26% do total das UEs).

Em 2011 o projeto foi ampliado, sendo oferecido também a outros segmentos da Rede Municipal de Ensino: os Centros Municipais de Primeira Infância - CEMPI's e EMEBs que oferecem o Ensino Fundamental Ciclo II. Sob o tema gerador “Consumo Consciente”, das 30 unidades escolares municipais, 16 EMEBs (84,21%) e 8 CEMPIs (72,72%) desenvolveram ações e projetos em EA.

Em um levantamento realizado junto à coordenadora responsável pelo projeto que atua no departamento de educação do município, foi constatado que, dentre os projetos inscritos para a participação no selo no ano de 2011, 18 UEs (75,%) desenvolveram atividades relacionadas ao tema “Resíduos”. Observou-se em número inferior, 4 UEs (16,6%) desenvolveram o tema “Consumo”. Quando questionado o motivo pelo qual o tema “Consumo” não está atrelado ao tema “Resíduos”, a coordenadora do projeto explicou que, para as escolas, quando se trata de resíduos, é quando o lixo já foi gerado, o que é diferente de se tratar de consumo, quando o lixo não foi gerado. Esta questão será discutida posteriormente, na discussão dos resultados.

Ainda em relação ao tema “Resíduos”, 11 UEs (45,8%) também desenvolveram atividades de coleta de óleo, pilhas, garrafas, papel, destinados à reciclagem por terceiros, e 1 UE (4,16%), focou as atividades em “Lixo e Saúde”, relacionando o destino correto dos resíduos ao combate ao mosquito transmissor da Dengue.

O tema “Alimentação Saudável” foi escolhido por 9 UEs (37,5,2%), trabalhando o conhecimento dos diferentes tipos de alimentos, desperdício e a formação de hortas. Também foi desenvolvido por 8 UEs (58,3%) o tema “Jardinagem”, revitalizando espaços escolares, algumas utilizando garrafas PET e pneus como canteiros e realizando plantios.

O consumo, conservação e economia de recursos também foram trabalhados através de atividades que envolveram o tema “Água” e “Energia” por 5 UEs (20,8 %).

Vale salientar que algumas escolas empreenderam ações em mais de uma vertente, e que por isso podem ser encaixadas também em outras temáticas.

Podemos agrupar as ações e projetos desenvolvidos em 2011 em 5 eixos principais: 1- Consumo; 2- Resíduos; 3- Água e Energia; 4- Alimentação / Horta; 5- Jardinagem. O gráfico 1

traz uma visão mais abrangente com relação aos temas relacionados à Educação Ambiental desenvolvidos pelas Unidades Escolares de Mogi Mirim em 2011:

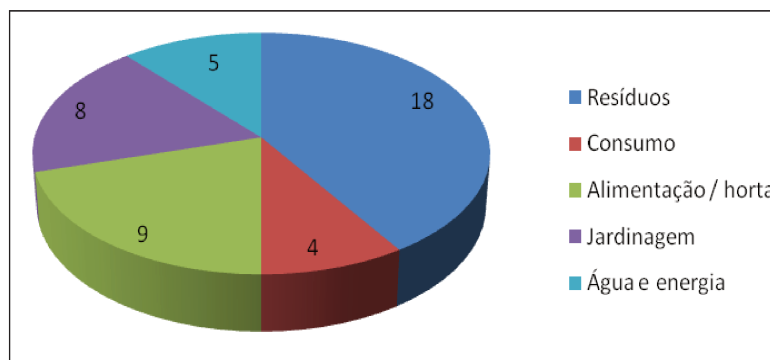


Gráfico 1: Temas desenvolvidos pelas U.E.'s em 2011

Observando o gráfico, podemos observar que, dentre as ações empreendidas pelas escolas no que diz respeito à Educação Ambiental, há uma predominância do tema “Resíduos” e suas vertentes, sobre os demais temas. Analisando superficialmente as propostas enviadas, observou-se que a maioria das ações empreendidas correspondia à reciclagem, coleta de materiais e confecção de brinquedos. Poucas escolas empreenderam ações que visassem à redução dos resíduos gerados e reflexões acerca do consumo.

Para 2012, espera-se que todas as unidades escolares divulguem suas ações em Educação Ambiental, por meio do “Projeto Selo Em Busca de Uma Escola Sustentável”.

* *Projeto Verde Água:* Com o objetivo de ampliar as ações de Educação Ambiental no município, em junho de 2011 foi lançado o Projeto: “Verde Água – Eco-Escolas”, com apoio da Fundação para a Educação Ambiental (Foundation for Environmental Education – FEE), através da empresa SESAMM - Serviço de Saneamento Ambiental de Mogi Mirim e o Instituto Ambiente Total (IAT). Esta ampliação envolveu, além da Rede Municipal de Ensino, a Rede Estadual e Particular do Município de Mogi Mirim.

Trata-se de um programa voltado para a Educação Ambiental e Cidadania, no qual objetiva-se a implantação da Agenda 21 a nível local, com a aplicação de conceitos e ideias de educação e gestão ambiental ao cotidiano escolar. De acordo com o Guia do Programa Eco-escolas, desde o início dos anos 90, o programa ocorre em diversos países, formando uma “Rede”

de Eco-Escolas, com multiplicação de iniciativas e experiências. A certificação internacional, a atribuição de uma “Bandeira Verde”, comprovaria a existência, naquela escola, de uma Educação Ambiental coerente e de qualidade.

O Programa apresenta etapas que estruturam cada plano de ação. Por meio de reuniões mensais e acompanhamento das atividades, articulam-se atividades de exploração de diversos temas, sendo para os anos de 2011/2012: “Água, Energia e Resíduos”.

Este Projeto teve início nas Unidades Escolares no mês de junho/2011. Foram realizadas inscrições de 15 Escolas Municipais, 5 Estaduais e 3 Particulares, do Ensino Fundamental I e II, com atual participação efetiva de 14 escolas municipais, 1 estadual e 1 particular. Foram realizadas reuniões mensais e visitas às UEs para acompanhamento de cada etapa do projeto. Nas reuniões ocorridas em 2011, aconteceram a apresentação geral do projeto e inscrições, explanação e revisão de cada etapa: a criação de um Conselho Eco-escola, Auditoria Ambiental, Confecção do Portifólio e orientações para o Plano de ação, que foi executado durante o ano de 2012, integrando o planejamento de cada escola.

Durante a coleta de dados para esta pesquisa, os dois programas foram bastante citados, já que estão em andamento há algum tempo e norteiam algumas práticas em EA no município. Não serão discutidas neste estudo suas metodologias de trabalho, mas abordaremos posteriormente como as escolas vêm desenvolvendo suas ações em EA com vistas a cumprir os propósitos destes programas.

1.4 – Objetivos

O presente estudo teve como objetivos:

Observar e registrar se e como as unidades escolares do ensino fundamental do município de Mogi Mirim-SP estão inserindo a Educação Ambiental em suas atividades. Realizar um levantamento e um estudo preliminar dos projetos de Educação Ambiental realizados pelas escolas, buscando desvelar as concepções, ideologias, princípios e diretrizes presentes no ensino de EA e que norteiam essas práticas.

Pretendeu-se também, promover a reflexão quanto às diferentes formas de se fazer Educação Ambiental nas escolas, quais os fatores que contribuem ou não para a continuidade e permanência do processo educativo em EA, as principais dificuldades encontradas ao planejar e executar esses projetos, alcançando o conceito dos educadores no que diz respeito ao trabalho com a EA no âmbito formal.

Buscou-se, durante este estudo, trazer à reflexão e tornar observável certas questões que antes se mostravam veladas, concepções arraigadas de ensino-aprendizagem que muitas vezes passam despercebidas até para os melhores profissionais.

CAPÍTULO 2 – AMPLIANDO PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Fundamentar historicamente as bases que constituíram o estudo da Educação Ambiental é uma tarefa difícil, pois não há um consenso ou fontes únicas de informação. O que existem são “históricos da EA”, segundo autores e olhares variados. Buscou-se, nessa fundamentação teórica, destacar determinados elementos que serão mais significativos para este trabalho.

2.1. Arcabouço conceitual - considerações sobre o histórico da Educação Ambiental

Segundo Medina (1997), o histórico da Educação Ambiental esteve atrelado ao surgimento dos diálogos e eventos acerca da crise ecológica nas décadas de 1960/70. Nesse mesmo período eclodiram os movimentos contraculturais, que contestavam o modelo socioeconômico vivenciado na época, se posicionando contra valores presentes nas sociedades capitalistas, como o materialismo, o individualismo, a competitividade, a opressão e inferiorização de minorias, ou seja, acusavam o capitalismo como sendo a causa dos problemas ambientais enfrentados.

Essas críticas ganharam força ao passo que o modelo de desenvolvimento, calcado no capitalismo, e o paradigma positivista da ciência já não davam conta de responder aos problemas ambientais enfrentados. Estes estavam entrelaçados sobre a complexidade e a interdisciplinaridade, que não cabiam mais em uma ótica meramente instrumental nem em uma ética antropocêntrica (MEDINA, 1997).

Para maior entendimento da problemática ambiental detectada nesse período, Grün (1996) contribui explicitando que o fato de termos vivido sob a égide do antropocentrismo, colocando o homem acima de todas as coisas, colaborou em muito para as causas da degradação ambiental, fundamentada por esta ética onde tudo no mundo existe em função do ser humano, para a sua dominação. Com isso, o dualismo entre sujeito e objeto ganhou força para apoiar a utilização desenfreada dos recursos naturais pelo homem. Ainda segundo o autor, é com René Descartes que o antropocentrismo adquiriu peso, pois por meio de sua filosofia a razão humana é colocada como centro do universo. Emergiu aqui a grande importância dos procedimentos metodológicos e da lógica, em um cenário desenhado pelo racionalismo moderno e pela objetificação da natureza.

O desencadeamento de diversos episódios como a contaminação do ar em Londres e Nova York (entre 1952 e 1960); os casos de intoxicação de Mercúrio em Minamata e Niigata (entre 1953 e 1965); a contaminação do mar em grande escala originada pelo naufrágio do petroleiro Torrey Canyon em 1966, entre outros, emergiram como alarmes para o cenário mundial de que os padrões de consumo estavam desenfreados, que os problemas ambientais necessitavam de uma abordagem sistêmica e complexa e que também era necessário rever valores e atitudes (MEDINA, 1997).

Outro acontecimento marcante para a época foi o lançamento em 1962, do livro “Primavera Silenciosa” (Silent Spring), da bióloga marinha e escritora Rachel Carson. Este trabalho tornou-se rapidamente referência para os ambientalistas da época, no qual se criticava e retratava os efeitos do DDT (dicloro-difenil-tricloroetano), inseticida amplamente usado, e que, graças à sua obra, foi pesquisado e banido do país, pois comprovou-se seus efeitos cancerígenos (CARSON, 2010).

A exemplo de Carson, outra obra inspirou pessoas com ideais ambientalistas. Trata-se do livro “Small is Beautiful”, do autor Ernest Fritz Schumacher, o qual defendia um estilo de vida baseado no associativismo e habilidades manuais, e também a economia orgânica ou descentralista. Propunha um estudo econômico que levasse em conta as pessoas, além de chamar atenção para a finitude dos recursos e defender o desenvolvimento de tecnologias alternativas que visassem o crescimento social, ao mesmo tempo em que fossem menos agressivas ao meio ambiente (SCHUMACHER, 1979).

Naquela época, o conceito econômico predominante era a de “economia de escala”, em que se considerava eficiente a empresa que operava acima de suas escalas mínimas de produção. A empresa que não o fizesse era taxada de ineficiente. Schumacher, em sua obra, afirma que, apesar de parecer pequeno quantitativamente, o negócio ainda assim poderia ser lucrativo, sem desrespeitar os limites humanos e naturais, algo extremamente ousado para a época (SCHUMACHER, 1979).

Ocorre em 1972 a Conferência de Estocolmo. Nesse momento, se reúnem 113 países para discutir sobre desenvolvimento e ambiente. Nesta ocasião, abordou-se a necessidade de mudanças profundas no modelo de desenvolvimento, nos hábitos e nos comportamentos dos indivíduos e da sociedade (BRASIL, ProNEA, 2005). Dias (2004) afirma que nesse momento a

educação foi levantada como meio para se atingir tais transformações. Detectou-se que a educação da época se distanciava da realidade e era rígida/mecanicista demais. Atribuiu-se, portanto, a esta conferência, a responsabilidade por inserir a temática da educação ambiental na agenda internacional.

No ano de 1975, em resposta às recomendações de Estocolmo, acontece o Encontro de Belgrado, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que entre outras proposições coloca as orientações que a Educação Ambiental deve tomar, entre elas, ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. Para Dias (2004), é nesse momento que o Brasil começa suas ações para essa prática por meio de parcerias com as Instituições do Meio Ambiente e as Secretarias de Educação dos Estados.

O grande evento que evidencia a evolução da Educação Ambiental no âmbito mundial acontece no ano de 1977, em Tbilisi/Geórgia. A “I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, organizada pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), define os princípios, objetivos, características, recomendações e as estratégias pertinentes para os planos regional, nacional e internacional referentes às práticas de Educação Ambiental. Inicia-se aqui a incorporação de outros aspectos além dos pertencentes às ciências naturais.

No Brasil, a década de 80 é marcada pela definição da Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938/81), que coloca a Educação Ambiental como instrumento que auxilia na qualidade ambiental necessária à vida, assim como também assegurar a dignidade humana. Nesse sentido, dispõe que a EA deve ser ofertada em todos os níveis de ensino e em programas específicos dirigidos à comunidade.

Ainda nessa linha, o Ministério da Educação (MEC) inclui esta prática nos currículos escolares de 1º e 2º graus, possibilitando assim a inserção de temas ambientais locais e uma maior integração entre escola e comunidade como estratégia de aprendizagem (MEDINA, 1997). Ressalta-se também a inclusão do tema meio ambiente na Constituição de 1988³, reflexo das

³ A Constituição deu um importante passo quando colocou a educação ambiental como exigência a ser garantida pelos governos federal, estadual e municipal. (artigo 225, § 1º, VI).

pressões dos ambientalistas e do processo de redemocratização vivenciado pelo país nesse período.

Em relação ao espaço formal, Saito (2002) afirma que nessa época foram muitos os debates em torno da inserção ou não da Educação Ambiental como disciplina singular dentro do currículo escolar do ensino fundamental, ou primeiro grau como era chamado na época. Eclodiram algumas experiências nesse âmbito no território nacional.

Ao iniciar a década de 90, o IBAMA e o MEC, já em parceria, resolvem elaborar uma proposta de divulgação das orientações básicas de Educação Ambiental para os professores de 1º grau na forma de encarte. Segundo Dias (2004), essa ação ocorre em função das premissas dos eventos de Tbilisi (1977) e Moscou (1987) não terem sido popularizadas no país.

No ano de 1992 acontece o grande marco da questão ambiental na década: a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). Esse evento marca a popularização da, já então polêmica, expressão desenvolvimento sustentável⁴ como possível resposta para a contradição vivenciada entre crescimento quantitativo e desenvolvimento qualitativo.

Em relação à Educação Ambiental, foi importante a elaboração de dois documentos: “O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, elaborado pelas ONGs no Fórum Global, orientado por valores baseados na transformação social (Brasil, ProNEA, 2005).

Já o outro corresponde à “Carta de Educação Brasileira de Educação Ambiental” (Anexo 2), delineada pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC, onde apresentava o cenário desta modalidade educativa no país e também estabelecia as indicações necessárias para a capacitação de recursos humanos na área.

Outro resultado deste evento foi a elaboração da Agenda 21, que reforça, por exemplo, a atribuição de poder aos grupos comunitários por meio do princípio da delegação de autoridade, assim como o estímulo à criação de organizações indígenas com base na comunidade, de organizações privadas de voluntários e de outras formas de entidades não-governamentais

⁴ Ignacy Sachs (1993) ao buscar conceituar desenvolvimento sustentável afirma que segundo a União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais – IUCN (1991) este se configura como “(...) processo que melhora as condições de vida das comunidades humanas e, ao mesmo tempo, respeita os limites da capacidade de carga dos ecossistemas.” (SACHS, 1993, p.24)

capazes de contribuir para a redução da pobreza e melhoria da qualidade de vida das famílias de baixa renda (Brasil, ProNEA, 2005).

Medina (1997) ressalta, ainda, a relevância que o documento dá para a colaboração das ONGs, das associações de mulheres e de populações indígenas para a elaboração de programas de Educação Ambiental que incentivassem a educação permanente sobre meio ambiente e desenvolvimento. Nesse caminho Ab'Saber (1991) reforça a ideia, ao dizer que é impossível um ideal de Educação Ambiental atender unicamente uma visão planetária ou nacional. Os projetos devem, como diz o autor, englobar todas as escalas, e nessa direção seguir sua rota de maneira crítica, até constituir um mosaico de realidades e peculiaridades.

No ano de 1994 é formulado o PRONEA⁵ (Programa Nacional de Educação Ambiental), cujos esforços culminaram na assinatura da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.975/99). A partir de então, passava-se a ter um instrumento legal para orientar o desenvolvimento da Educação Ambiental. Além disso, o Ministério do Meio Ambiente cria a Coordenação de Educação Ambiental, para desenvolver e sistematizar políticas e ações na área. O IBAMA também se manifesta, ao instituir os Núcleos de Educação Ambiental nos estados.

Mais tarde, no ano de 1999, foi criada Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental. Por intermédio do Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, cria-se o Órgão Gestor da EA no Brasil, que instituiu uma instância deliberativa articulando o Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente. Como resultado dessa parceria, elaborou-se o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL, ProNEA, 2005).

Este documento, sintonizado com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, apresenta as diretrizes, os princípios e a missão que orientam as ações, a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional, desenvolvendo as seguintes atividades:

- Implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (SIBEA), objetivando atuar como um sistema integrador das informações de educação ambiental no país.
- Implantação de Pólos de Educação Ambiental e Difusão de Práticas Sustentáveis nos

⁵ A sigla PRONEA é referente ao programa instituído em 1994, enquanto que a sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 1999.

Estados, objetivando irradiar as ações de educação ambiental.

- Fomento à formação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de educação ambiental.
- Implantação de curso de Educação Ambiental a Distância, objetivando capacitar gestores, professores e técnicos de meio ambiente de todos os municípios do país.
- Implantação do projeto Protetores da Vida, objetivando sensibilizar e mobilizar jovens para as questões ambientais.

2.2 – Educação Ambiental no contexto escolar

“Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos”
Paulo Freire. *Pedagogia da indignação*, 2000, p.67.

Uma contribuição para área, no âmbito formal, foi a elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” pelo MEC, no ano de 1997. Este documento introduz o tema Meio Ambiente como área transversal⁶ a todas as disciplinas do currículo escolar, sendo a Educação Ambiental uma forma de instrumentalizar para a ação.

Mendonça & Neiman (2003) apontam que os temas transversais possibilitam às disciplinas clássicas dialogar com a realidade na qual o aluno está inserido, ou seja, cria-se a oportunidade de contribuir também para uma educação mais crítica e holista, desviando-se de uma abordagem utilitarista, tecnicista e conjuntural. Ab’Saber (1991) reforça a necessidade de uma sensibilização holística, capaz de unir ciência e ética em um ideal de vida e de refletir sobre o futuro da sociedade integrada ao meio ambiente.

Os temas transversais dentro do plano escolar, supostamente, poderiam favorecer aos estudantes uma aproximação mais crítica da realidade, se fossem efetivos em todas as disciplinas, como preveem os PCNs. Essa abordagem se torna importante, ao passo que a educação tem como

⁶ A ética, a orientação sexual, a saúde, o trabalho e o consumo, a pluralidade cultural, além do Meio Ambiente, foram colocados como temas transversais pela sua importância na educação de indivíduos críticos perante a realidade.

função estimular uma visão integral e contribuir para a formação de indivíduos mais solidários e responsáveis por suas ações e reflexões dentro de um contexto coletivo, tal como a vida em sociedade.

A dimensão ambiental representa a possibilidade de lidar com conexões entre diferentes dimensões humanas, propiciando entrelaçamentos e múltiplos trânsitos entre múltiplos saberes. A escola participa então dessa rede *“como uma instituição dinâmica com capacidade de compreender e articular os processos cognitivos com os contextos da vida”* (TRISTÃO, 2002, p. 170).

A escola, como espaço formal para a Educação Ambiental, precisa considerar seu papel e espaço como educadora de cidadãos, isto é, promover ensinamentos que extrapolem a pedagogia das certezas. Ações e projetos educativos precisam considerar a complexidade do ambiente que nos circunda, possibilitando desenvolver a capacidade dos estudantes de refletir e protagonizar ações responsáveis e solidárias perante a sua realidade.

Como afirma Mariotti (2000), a cultura do mecanicismo e do pensamento linear necessita ser substituída pela cultura da complexidade, aquela que reconheça a inter-relação e a imprevisibilidade dos fenômenos. Para que isto aconteça, a tradicional “educação bancária”⁷ precisa ser destituída para dar lugar à educação crítica. Guimarães (2000) nos apresenta a oposição entre ambas ao afirmar que a educação crítica está baseada na ação coletiva, com foco na complexidade da realidade socioambiental, e para isso promove atividades reflexivas que extrapolem os muros da escola.

Desta forma, a escola deixaria de ser aquela que transmite conhecimentos produzidos externamente, para uma que promova a construção de conhecimentos relevantes para a realidade local. Deixaria também de ser estática, de receber as mudanças de “fora”, para se constituir em um espaço que deseja promover as mudanças no mundo, ou seja, colaborar para a transformação da sociedade (MAYER, 1998).

Importante ressaltar que a inclusão da educação ambiental no currículo escolar não pode ser realizada de forma mecânica. Este processo de implantação das práticas necessita de reflexão,

⁷ Para Freire (1983), na perspectiva bancária, o educando é um repetidor de ideias, é um ser programado para receber e repassar, sem modificar, sem recusar, sem criticar. Esta concepção concebe as pessoas na condição de recipientes passivos de informação, que necessitam ser conscientizadas, adestradas e treinadas.

não apenas dos aspectos operacionais dos currículos, mas também das próprias concepções do papel da educação (DEPRESBITERIS, 2001).

2.3 – Afinal, de quais “Educações Ambientais” estamos falando?

*"Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?"
"Isso depende bastante de onde você quer chegar", disse o Gato.
"O lugar não me importa muito...", disse Alice.
"Então não importa que caminho você vai tomar", disse o Gato.
"... desde que eu chegue a algum lugar", acrescentou Alice em forma de explicação.
"Oh, você vai certamente chegar a algum lugar", disse o Gato, "se caminhar bastante"⁸.*

Tradicionalmente, a educação é chamada para solucionar os problemas sociais, como uma grande redentora da sociedade (GUIMARÃES, 2007b). Mas, seria a educação a solução para todos os problemas da sociedade? De que educação de um modo geral e aqui, em particular a ambiental, estamos falando?

Atualmente, afirmar que se faz “Educação Ambiental” parece não ser suficiente para qualificá-la. É um pensamento enganoso achar que, quando falamos em Educação Ambiental, estamos nos referindo a um conceito único.

São igualmente paradoxais os conceitos e concepções sobre o que é “educar” e o que vem a ser “ambiente”. Para cada diferente concepção de educação e de ambiente, há diferentes ideias do que vem a ser e os propósitos da Educação Ambiental.

Segundo Layrargues (2004, p.7), a Educação Ambiental é

[...] um vocábulo composto por um substantivo e um adjetivo, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o substantivo Educação confere a essência do vocábulo “Educação Ambiental”, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o adjetivo Ambiental anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica.

Educação Ambiental, portanto, é o nome que se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental (LAYRARGUES, 2004). Entretanto, isso não significa que todas as “Educações Ambientais” possuem os mesmos princípios e objetivos.

⁸ Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll, 1886, L&PM Pocket, 1998, pag 84.

Diversos autores buscaram identificar as diferentes denominações do termo, algumas antagônicas, outras complementares. Em linhas gerais, podemos denominar dois grandes grupos de ações e conceitos de Educação Ambiental. No primeiro grupo temos a Educação Ambiental Conservadora (GUIMARÃES, 2000), Comportamental (CARVALHO, 2001); e no segundo grupo temos a Educação Ambiental Crítica (GUIMARÃES, 2000), Transformadora (FIGUEIREDO, 2007) e Popular (CARVALHO, 2001).

De acordo com Layrargues (2004), essa heterogeneidade de nomenclaturas atribuída à Educação Ambiental pode significar dois movimentos simultâneos, mas distintos: *“um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo, mas também o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes (cujas fronteiras não necessariamente sejam bem demarcadas)”* (LAYRARGUES, 2004, p.8).

A Educação Ambiental Conservadora/Comportamental parte do princípio de que os problemas ambientais da atualidade ocorrem pela falta de informação, sendo necessário ensinar “o que é certo” por meio da transmissão de conteúdos e, por consequência, teremos as mudanças de comportamento. Nesse aspecto, podemos fazer uma analogia à educação bancária, pois converge com a idéia de que o indivíduo precisa ser conscientizado, adestrado, treinado (FREIRE, 1983).

Considerando a escola como ambiente onde o indivíduo passa parte de seu tempo aprendendo conceitos necessários para sua vida, este tipo de pensamento em educação ambiental coloca grande parte da responsabilidade dos ensinamentos a serem transmitidos a cargo da escola. Schumacher (1979, p. 41), ressalta a educação como principal recurso da humanidade, segundo ele, *“A educação é, ou deveria ser, a chave de tudo”*.

Essa concepção, na qual o ensino, e somente ele, é a solução para todos os males, ainda prevalece em parte das escolas brasileiras, e reflete uma visão obsoleta de educação, de ser humano e de sociedade, na qual o conhecimento é algo a ser transmitido, a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações. Uma cadeia linear e reprodutivista, onde o professor ensina e os alunos aprendem, em uma transmissão unilateral de conhecimentos (VELOSO, 2007).

Já a Educação Ambiental Crítica/Transformadora/Popular leva em consideração a complexidade das questões ambientais em suas diversas esferas: ambiental, social, econômica,

política, e tem no diálogo um importante instrumento de mobilização. Esta concepção de educação visa à criação de espaços democráticos de convivência, de saberes não hierarquizados. Busca, prioritariamente, estabelecer um processo de compreensão e ação sobre as causas da situação socioambiental em que nos encontramos.

A Educação Ambiental crítica, em muitos casos, inserida no mesmo bloco que as educações chamadas transformadoras, populares, emancipadoras e dialógicas, exige uma grande conexão entre as ciências (naturais e sociais) e a filosofia, assim como atalhos para os diversos saberes transdisciplinares.

Segundo Loureiro (2007), essa modalidade se caracteriza pela abordagem complexa das temáticas da natureza, sociedade, ser humano e da própria educação. Além disso, ela propõe a vinculação dos elementos micro (conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico, entre outros) com os elementos macro (política educacional, política de formação de professores, relação educação-trabalho-mercado, diretrizes curriculares etc) durante o desenvolvimento de ações no plano do agir-pensar educativo.

A Educação Ambiental Popular (CARVALHO, 2001, p. 46) converge com a ideia de que *“a vocação da educação é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade”*. Nesta perspectiva, Freire (2000) entende a educação como uma ação política, orientada pelo diálogo e pela ação-reflexão-ação crítica, capaz de liberar os indivíduos dos padrões hegemônicos impostos por meio de currículos e conteúdos.

Franco (2010, p. 19) enfatiza que cabe à educação ambiental transformadora

[...] desacomodar, desconstruir paradigmas fatalistas, deterministas, culturais, buscando fundamentar-se na ética, nos valores da solidariedade, da amizade, do amor, através de uma postura educativa que concilie pensamento e atitude, o falar e o agir, que oriente para a assunção de limites e possibilidades, para a consideração do outro, da diversidade, da multiculturalidade.

Neste sentido, as ideias de Severino (2006, p. 621) convergem com essa linha de pensamento, pois o autor afirma que *“a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo humano”*. É uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito.

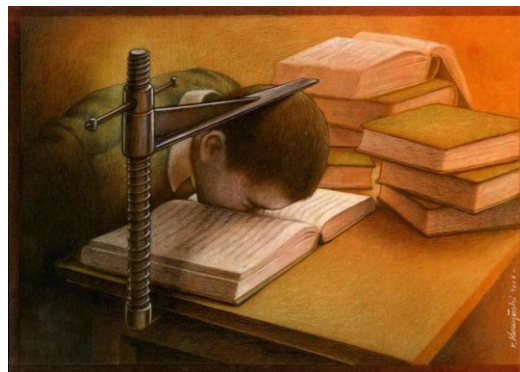
O autor ressalta que a formação humana é um processo no qual o indivíduo natural devém um ser cultural, e que a idéia de formação

[...] é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracteriza por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo (SEVERINO, 2006, p. 621).

Seguindo em uma concepção construtivista de trabalho, esta vertente de Educação Ambiental considera os conceitos prévios dos alunos que constroem seus conhecimentos a partir de suas experiências na procura das mudanças conceituais e na concepção do ensino como transformação e evolução gradativa.

Nos ambientes escolares, podemos observar os dois grupos (e mais alguns, intermediários) de Educação Ambiental. Alguns se preocupam em transmitir o conhecimento, acreditando que esta é a solução para as questões ambientais, ensinando as atitudes ambientalmente “corretas” e sendo prescritivos. Outros já procuram contextualizar o ensino, levando em consideração os conhecimentos prévios, a comunidade e o interesse dos estudantes, e buscam no diálogo uma forma de troca de saberes e opiniões, visando, antes das soluções, a compreensão dos conflitos que construíram determinada situação e estimulando o posicionamento crítico de cada estudante (frente às outras ideias), fato necessário para a construção coletiva de uma solução para o problema. A dimensão educadora, nesta vertente, não está nas soluções práticas adotadas, mas nos processos que permitem o amadurecimento humano de cada pessoa (estudante e professor).

2.4 – Breve panorama sobre a Educação Ambiental nas escolas brasileiras



Pawła Kuczyńskiego

Como a Educação Ambiental vem sendo abordada no contexto escolar? Qual tem sido a abrangência dos projetos realizados em Educação Ambiental? Que objetivos são propostos nesses projetos? Eles se delineiam para o médio ou longo prazo? E novamente nos perguntamos: De qual Educação Ambiental estamos falando?

Para responder a estas e outras perguntas, seria necessário um estudo detalhado sobre o que fazem as escolas que dizem fazer a Educação Ambiental, a qualidade dos projetos e a continuidade dos mesmos. Além disso, a elaboração de parâmetros qualitativos de avaliação, por meio da observação da mudança de valores, tanto dos estudantes quanto da comunidade educativa em geral.

Para muitos educadores, não fica claro qual Educação Ambiental devem abordar, tampouco têm claro para si próprios seus objetivos educacionais. Seria a Educação Ambiental voltada para a transmissão de conhecimentos e de comportamentos condicionados? Ou uma Educação Ambiental realmente transformadora, crítica, que vá além da reedição pura e simples das práticas já utilizadas tradicionalmente na educação? Estariam os professores preparados para esta “nova forma de ensinar”?

Por minha própria experiência sobre os projetos de Educação Ambiental desenvolvidos nas escolas, posso afirmar que muitos deles são apenas pontuais: são planejados, contam com a participação dos envolvidos, geram um resultado satisfatório, mas que não apresentam continuidade em anos posteriores. Ocorrem, em sua maioria, em datas alusivas às questões

ambientais: Dia da Terra, Semana do Meio Ambiente, Dia da árvore. Além disso, o que percebemos é que, muitas vezes, o conhecimento não é integrado, pelo contrário, acaba por ser fragmentado e descontextualizado.

Sobre essa compartimentalização dos saberes, Morin (2001, p.13) ressalta que:

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. [...] A hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). [...] o retalhamento das disciplinas (no Ensino) torna impossível apreender "o que é tecido junto", isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.

Mantovani (2006) reforça as colocações de Morin (2001), ao afirmar que as questões ambientais não podem ser resolvidas por meio apenas de um enfoque disciplinar. O conhecimento ambiental no Brasil tem uma lacuna enorme a ser preenchida, em partes, devido à falta de integração entre a grande quantidade de especialistas de áreas diferentes. Segundo ele, é impossível tratar de questões ambientais apenas com base nos efeitos físicos e biológicos da natureza. Daí a importância de projetos que integrem as diversas disciplinas e especialidades.

Sobre a importância da interdisciplinaridade, Depresbiteris (2001, p. 539) reforça que “*a interdisciplinaridade traduz o desejo de superar as formas de aprender e de transformar o mundo, marcadas pela fragmentação do conhecimento organizado nas chamadas disciplinas*”.

Trazendo uma visão abrangente do assunto, podemos citar o levantamento realizado pelo Censo Escolar do INEP (VEIGA, AMORIM & BLANCO, 2005), onde 94% das escolas do ensino fundamental, em 2004, diziam praticar Educação Ambiental, seja por meio da inserção temática no currículo em projetos ou até mesmo em disciplina específica (LIPAI, LAYRARGUES & PEDRO, 2007).

Estas informações seriam motivo para comemoração porque, em tese, o direito ao acesso à EA estaria assegurado. Isso não significa, porém, que ela está em consonância com os objetivos e princípios da PNEA, sendo ainda necessário qualificá-la ampliando as pesquisas, os programas de formação de docentes e desenvolvendo indicadores para avaliação (LIPAI, LAYRARGUES & PEDRO, 2007).

Um estudo realizado pelo Ministério da Educação (TRAJBER & MENDONÇA, 2006), tomou como base os dados do referido Censo Escolar de 2001-2004. Esta pesquisa levou em consideração diversos pressupostos da Educação Ambiental, especialmente o envolvimento da escola com a comunidade para elaboração de projetos e as atitudes desta em relação ao tratamento dos resíduos. Realizaram-se os seguintes questionamentos: “O que fazem as escolas que dizem que fazem EA? Quais são as intencionalidades pedagógicas das escolas? Como a Educação Ambiental se insere no currículo? Estão ocorrendo mudanças no cotidiano escolar em decorrência dessa inserção? Há algum impacto dessas práticas na comunidade?”.

Tais questionamentos serviram como base para o estudo acima citado porque, apesar de todas as bases legais que garantem a EA nos âmbitos formais e informais, de toda a crescente expansão mostrada no Censo do INEP na EA, isso não vem se refletindo positivamente nas ações empreendidas nas escolas “que dizem que fazem EA”.

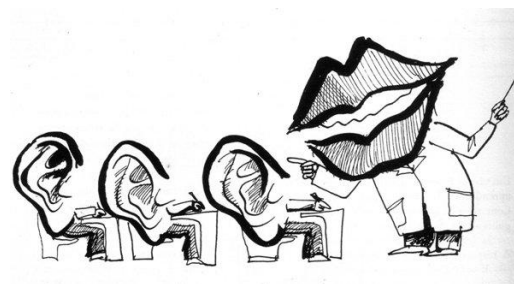
Na referida pesquisa, são elencados os temas predominantes no trabalho com a Educação Ambiental nas escolas brasileiras: o principal tema abordado nos projetos é água, seguido pelos temas lixo e reciclagem, poluição e saneamento básico. Esta constatação é verificada nas quatro das cinco regiões do País. A exceção encontra-se na região Sul, onde o terceiro tema mais abordado nos projetos é o relativo à saúde e nutrição. Em um número menor, foram abordados os temas: biomas, práticas agrícolas e problemas rurais. (TRAJBER & MENDONÇA, 2006). Isso talvez se atribua ao fato de estarmos em um país predominantemente urbanizado e cuja cultura agrícola venha se perdendo ao longo dos anos.

No que diz respeito à participação da comunidade em projetos e atividades, os números encontrados na pesquisa são preocupantes. Constatou-se que existe um baixo grau de inserção das escolas no que diz respeito a atividades comunitárias relacionadas com a EA. Enquanto houve a universalização da EA em 94% das escolas de ensino fundamental no Brasil, a interação escola-comunidade daquelas que “dizem que fazem EA” é apenas 8% desse total.

Aprofundando a análise destes dados, proponho uma reflexão: como poderia a comunidade participar efetivamente de atividades relacionadas com a EA na escola? Essa participação se limitaria à manutenção dos espaços escolares? Não estaríamos reduzindo sua importância a meros expectadores, que ficam à disposição das necessidades da escola?

E mais: seria este um problema somente relacionado ao ambiente escolar? Estaria o problema relacionado à formação e atuação dos educadores? Ou mesmo à percepção do(s) papel(papéis) da escola?

2.5 – Os professores e a Educação Ambiental



In: *Cuidado, escola!*⁹

Segundo a Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental, e que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu Artigo 11, “*a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas*”.

De acordo com esta lei, os professores precisam receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. Porém, pouco ou nenhum espaço têm estes profissionais para discutir a EA nos cursos graduação.

Neste aspecto, a formação continuada em EA se faz imprescindível. Entretanto, nem todas as escolas oferecem estas vivências aos seus profissionais, que, independentemente disto, necessitam abordar a EA em seus conteúdos. Como resultado, encontramos profissionais despreparados para realizar esta função de maneira satisfatória e que busquem o cumprimento dos objetivos propostos pela EA.

⁹ Ilustração do livro: “Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas”, escrito por Babette Harper et al, apresentado por Paulo Freire. Ed. Brasiliense, 21ª ed., 1986.

Os professores precisam estar cada vez mais preparados para reelaborar as informações que recebem, e dentre elas, as ambientais, a fim de poderem socializar para e com os alunos a expressão dos significados sobre o meio ambiente e a ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções (JACOBI, 2005a).

Neste sentido, o educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e precisa saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática ambiental centrada nas justas relações sociais que permeiam as ações do homem para com a natureza.

O desafio que se coloca para os educadores é, pois, o de implementar uma Educação Ambiental contextualizada, participativa, que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal. Nesta direção, a Educação Ambiental é, acima de tudo, um ato político voltado para a transformação social, que busca uma perspectiva holística de ação.

Para Sorrentino (1998, p. 29):

[...] os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

Para tanto, os educadores em suas práticas de Educação Ambiental, necessitam buscar uma reflexão acerca de valores e atitudes, com vista a formar indivíduos capazes de reconhecer as problemáticas socioambientais e então agir sobre elas, orientando para uma educação emancipatória, formadora de um sujeito mais humano e singular, capaz de compreender as relações entre natureza e sociedade.

Nesse sentido, os projetos pedagógicos das escolas precisam contemplar ações e projetos que, de maneira criativa e responsável, abarquem essas premissas em suas orientações. Iniciativas que promovam a troca sadia de saberes entre o educador e o educando precisam ser valorizadas.

Mendonça (2006) acredita que o professor está especialmente preparado para ser um educador ambiental, porque é um educador. Mas, afirma a autora, se ele quer se engajar na questão ambiental, precisa pensar sobre sua vida, seu comportamento e sua relação com o próprio corpo e com a natureza. Então, ele deve analisar seu padrão de vida e de consumo, desde sua

alimentação até a forma como se relaciona com o mundo à sua volta. E isso não é tarefa fácil, pois estamos inseridos em uma sociedade imersa em padrões capitalistas de vida e de consumo.

Diante dessa realidade, não podemos desconsiderar o potencial desse importante profissional na educação de crianças, jovens e adultos. Eles são articuladores, mediadores, potenciais formadores de opinião, constituem-se como peça fundamental no processo ensino-aprendizagem no âmbito formal e necessitam especial atenção nos programas de formação.

Ao realizar um levantamento preliminar com educadores acerca do tema “Projetos de Educação Ambiental”, e também pela própria vivência enquanto professora, constatei uma gama de dificuldades que os educadores encontram ao desenvolver projetos: falta de tempo para planejar atividades em EA, escassez de materiais diversificados para uso em sala de aula, falta de domínio no assunto, falta de cooperação entre os profissionais. Em resumo: “projetos dão muito trabalho”. Inquiridos sobre as causas da descontinuidade em projetos, os mesmos afirmam, em sua maioria, que “não dá tempo de cumprir tudo o que se é esperado, diante de tantos conteúdos que necessitam ser trabalhados”.

A própria concepção de que é preciso cumprir o conteúdo programático para a série, seja ele significativo, relevante ou não para a vida dos educandos, já nos dá uma conotação da concepção tradicional/bancária de educação, ainda presente e arraigada na cultura escolar. Daí a importância em investimento na formação continuada desses profissionais.

2.6 – A Educação Ambiental e o trabalho com projetos

*“A árvore está virtualmente presente na semente”.
Lévy (1996, p.15)*

Como já dito anteriormente, a Educação Ambiental não é uma área de conhecimento e atuação isolada, tampouco cabe nas “grades” curriculares (VELOSO, 2007). Neste sentido, cabe ressaltar a importância da transversalidade no trabalho com a EA no âmbito formal. Aqui, busca-se uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema/objetivo comum (transversal).

Neste contexto, não se faz necessário criar uma disciplina específica para o trabalho com a EA (o que poderia resultar em mais uma fragmentação disciplinar), mas abordá-la por projetos, que têm como objetivo a integração das diversas disciplinas (TASSARA et al, 2001).

De acordo com o documento oficial do MEC para o Ensino Fundamental de 9 anos (MEC, 2007), uma das melhores estratégias que o professor pode encontrar para desenvolver as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar, que vá ao encontro dos interesses das crianças e possibilita a inserção cultural delas é trabalhar com projetos. Esta modalidade de trabalho pedagógico prevê um produto final e tem objetivos, tarefas e dimensionamento de tempo definidos. Este produto final pode ser uma exposição, uma apresentação em seminário do que foi aprendido nas aulas, uma oficina, a confecção de um livro, uma apresentação artística / teatral... enfim, inúmeras são as possibilidades.

Gadotti (2001) define a palavra “projeto” como algo que se lança para frente, dando a ideia de movimento, de mudança. Etimologicamente, como sugere Veiga (2001), essa forma de entender o termo projeto “vem do latim *projectu*, que significa lançar para diante”.

Segundo Machado (1997, p.63): “*Como esboço, desenho, guia de imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro.*” Essas definições levam à conclusão de que o projeto é uma forma de antecipação do futuro, algo que ainda está por vir, já que ainda não é atual, não está presente.

Seguindo uma linha construtivista sobre o trabalho de projetos, temos como representantes os educadores Fernando Hernández e Montserrat Ventura, cujo método de ensino refere-se à Pedagogia de Projetos. Esta metodologia trata da “organização do currículo por projetos de trabalho”, que está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional.

Nas palavras de Hernández & Ventura:

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimentos próprios. (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998:61)

Relacionando a Pedagogia de Projetos às Inteligências Múltiplas de Gardner¹⁰ (1994), pode-se afirmar que estas inteligências exercem forte influência sobre a Pedagogia de Projetos, pois durante a elaboração e execução dos mesmos, os vários aspectos das sete inteligências são trabalhados de forma espontânea, sendo que cada indivíduo pode trazer ao grupo sua própria contribuição e desenvolver outras habilidades, num compartilhamento mútuo de saberes.

A Pedagogia de Projetos rompe com o modelo dos conteúdos fragmentados, organizados em disciplinas, buscando entre eles uma articulação entre os conteúdos e diferentes saberes. Contrapondo-se à lógica fragmentada do currículo, os projetos propõem uma nova organização dos conhecimentos por meio de práticas interdisciplinares (MENDONÇA, 2007).

O trabalho por meio de projetos tem o potencial integrador de conteúdos e atividades, que possuem um núcleo comum. Além disso, favorece a continuidade dos conteúdos a serem abordados, em uma ordem crescente de complexidade. Sendo assim, tanto aluno quanto professor mantêm uma linha de raciocínio, que lhes permite remeter a assuntos anteriormente tratados.

Nesta proposta, a rigidez da sala de aula é substituída pela flexibilidade, e os conteúdos passam a ser trabalhados de maneira mais espontânea, sem determinação prévia, isto é, fazem parte de um processo aberto, cuja duração, etapas e intensidade podem variar.

Para que um projeto seja realmente efetivo e alcance seus objetivos, algumas condições devem ser garantidas e observadas. Estudos indicam que dificilmente os integrantes de uma escola escolherão trabalhar num projeto se ele não for a extensão de seu próprio projeto de vida, isto é, se não for de interesse de todos os envolvidos.

Queiroz, Braga & Leick (2001) dizem que um projeto deve favorecer a criação de estratégias para resolverem um problema proposto, testar algumas hipóteses referentes a um determinado tema, pesquisar sobre um assunto eleito pelo grupo, enfim, levar o grupo a buscar o que lhe é significativo.

¹⁰ Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner: Gardner identificou e classificou as inteligências como sendo: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Afirma que essas competências intelectuais são relativamente independentes, porém não existem isoladamente, mas se combinam e organizam.

Complementando, Legan (2004) afirma que os alunos que conseguem estabelecer uma ligação entre o que estão aprendendo e o mundo real, consequentemente estarão mais motivados para compreender e resolver as situações-problema com as quais se deparam.

Trabalhar com projetos no âmbito formal exige um envolvimento muito grande de todos os parceiros e supõe algo mais do que apenas assistir ou ministrar aulas (OLIVEIRA & PEIXE, 2008; MACHADO & MELLO, 2009). Muito além do conteúdo propriamente dito, é imprescindível a participação de todos no processo de elaboração, execução e avaliação de cada projeto. O próprio processo também produz aprendizagens novas.

A própria organização das atividades didáticas deve ser encarada a partir da perspectiva do trabalho com projetos. [...] A justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve fundar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um deles, integrados simbioticamente em sua realização aos projetos pedagógicos das unidades escolares (MACHADO, 1997, p.75).

Este processo participativo em todas as etapas do projeto torna possível a constante reflexão sobre a prática pedagógica, articulando as experiências realizadas com o contexto que vivenciam (NUNES et al, 2000).

Partindo os temas das necessidades/desejos do grupo e percebidos pelo professor, este passa a ter o papel de mediador na sala de aula, ou seja, vai viabilizando e organizando o trabalho por meio de constantes observações da turma para assim perceber o que está despertando o interesse dos alunos. Dessa forma, ampliam-se as visões de mundo e potencialmente promove-se o desenvolvimento do senso crítico, tanto do professor quanto do aluno (CALLAI, 2004).

O trabalho com projetos auxilia os alunos a serem conscientes e participantes de seu próprio processo de aprendizagem. Jolibert (1994) afirma que a Pedagogia de Projetos favorece o envolvimento dos alunos, que se tornam co-autores de suas próprias aprendizagens, tornando-os mais autônomos, participativos e responsáveis, na medida em que fazem, decidem e se comprometem com suas escolhas, planejando suas ações. Inclusive os alunos mais tímidos, pois a aula é um espaço construído por eles.

Sendo assim, é preciso participar, sugerir, expor pensamentos. E é essa a função da Educação Ambiental, a partir do momento em que há reflexão sobre a prática, a busca da solução dos problemas enfrentados no cotidiano, o entendimento do "porquê estamos fazendo", "o que

queremos com isso", e do sentimento de que "somos capazes" (NUNES et al, 2000). Os alunos tornam-se, enfim, sujeitos de suas aprendizagens.

Além disso, o trabalho com projetos exige do professor uma postura flexível, de pesquisador onde os desafios e conflitos o estimulem e não o paralisem. Além disso, o educador passa a refletir sobre o que é e o que se deseja sobre o objeto de ensino, adotando uma prática crítica e reflexiva sobre o seu trabalho.

De acordo com Hernández & Ventura (1998), o professor torna-se um pesquisador, dividindo com os alunos a responsabilidade pela construção do conhecimento. Aos alunos, cabe-lhes desenvolver uma postura ativa perante o processo de ensino-aprendizagem. Nesta postura, reconhece-se que o professor não é mais o único a decidir sobre os caminhos a serem seguidos, nem o centro absoluto do saber. Como sujeito de sua própria aprendizagem, decidir sobre o método de projetos significa, também, assumir responsabilidades sobre o processo.

Rosa (2007) afirma que o trabalho com projetos, por abordar um determinado assunto de forma contextualizada, amplia consideravelmente a gama de conhecimentos que podem ser ancorados ao tema eleito, permitindo a interdisciplinaridade e a transversalidade, além da inserção da educação de forma ampla na cultura.

Esse trabalho preconiza a busca/construção do conhecimento. Os temas são colocados em discussão no grupo por intermédio das rodas de conversa. Essas rodas são momentos importantes, pois constituem o espaço de argumentações/contribuições acerca de determinados assuntos.

Dessa forma, oportuniza-se uma educação dialógica, onde os "conhecimentos de mundo" entrelaçam-se aos "conhecimentos científicos", por meio da pesquisa. O professor assume, nessa proposta educativa, uma postura não neutra, levando os/as alunos/as a exporem seus posicionamentos, ficando evidente o sentido da Educação Ambiental (NUNES et al, 2000).

Para Hoffmann:

O planejamento desenvolvido através de projetos pedagógicos, [...] tem por fundamento uma aprendizagem significativa para as crianças. Eles podem se originar de brincadeiras, de leitura de livros infantis, de eventos culturais, de áreas temáticas trabalhadas, de necessidades observadas quanto ao desenvolvimento infantil. Vários projetos podem se desenvolver ao mesmo tempo, de tal forma que se dê a articulação entre o conhecimento científico e a realidade espontânea da criança, promovendo a cooperação e a interdisciplinaridade num contexto de jogo, trabalho e lazer. (HOFFMANN, 1999:43)

Quanto aos recursos e métodos para o desenvolvimento de projetos, pode-se dizer que são os mais variados: materiais impressos, recursos audiovisuais, trabalhos práticos e de campo, experimentos, teatros, documentários, registros históricos etc, cabendo aos participantes do projeto o processo de enriquecimento do mesmo, à medida que as etapas são executadas, já que não se trata de um modelo rígido, mas flexível de trabalho.

2.6.1 – Projetos Políticos Pedagógicos e Educação Ambiental

Uma escola comporta vários tipos de projetos. A começar pelo Projeto Político Pedagógico definidor da sua proposta. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola se efetiva em ações organizadas em diferentes projetos institucionais que podem ser de caráter permanente podem surgir de questões amplas da comunidade escolar, sendo trabalhado ao longo de um ano letivo, ou podem também ser mais pontuais.

O PPP é um documento onde a comunidade escolar explicita os objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e aspirações a realizar. Sua construção não é simples, nem tampouco fácil (VELOSO, 2007). Exige de cada um da comunidade escolar uma consciência individual de sua importância como documento e como processo de registro de intencionalidades.

O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico. As próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele: é **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo; é **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade; e é **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2011).

Por essência, o PPP é um documento a ser elaborado “a muitas mãos”. Os elementos conceituais que orientam a EA poderiam compor o “núcleo duro” da institucionalidade, a fim de tornar o trabalho com a EA em um fenômeno político (MENDONÇA, 2007).

O PPP deveria registrar e documentar democraticamente os planos de ações da escola, fornecendo subsídios teóricos e informações valiosas da clientela atendida. Ele poderia possibilitar aos educadores terem maior clareza do que desejam que os educandos discutam, o

perfil de pessoa que pretendem formar, bem como fundamentam os princípios que sustentam suas ações pedagógicas cotidianas (VELOSO, 2007). O PPP precisa ser consultado com frequência, para que os objetivos e metas sejam sempre lembrados.

Em um processo participativo, como deveria ser, por exemplo, a elaboração de um PPP, a EA incide ao mesmo tempo no individual e no coletivo. No caso da escola, pressupõe também um aprendizado institucional, ou seja, de todos os envolvidos no processo educativo (MENDONÇA, 2007).

Para Veloso (2007), uma escola sem projeto político pedagógico construído, discutido, com objetivos bem pensados e definidos, é uma escola permeável a cumprir simplesmente as exigências mínimas do ensino e ministrar os conteúdos escolares. Por consequência, essa escola tem grandes chances de ser pouco dinâmica e atrativa.

Além dos projetos institucionais, há projetos por segmento, por série/ano e por turma. Estes projetos podem ter caráter permanente, como a organização de uma horta, ou uma duração menor, como a exposição de trabalhos sobre determinado tema. Como já referido, a duração de um projeto é variável em razão da sua grande dose de imprevisibilidade.

Um projeto pode desencadear outros, e as diferentes formas de buscar as informações e de socializá-las – jornal, livro, exposições, feiras etc – permitem que os conhecimentos construídos coletivamente circulem, estendam-se à comunidade e vice-versa. Quando compreendidos de forma dinâmica, os projetos podem se tornar apostas coletivas de ampliação cultural.

Vale lembrar que o trabalho com projetos torna-se eficaz quando articulado com a proposta pedagógica da escola e quando, a partir de uma reflexão coletiva dos professores, são estabelecidas as finalidades do trabalho e apontada à construção de conceitos.

Considerando o potencial do PPP enquanto instrumento que registra os anseios, as necessidades e as dificuldades apontadas pela realidade daquela escola / comunidade escolar, em tese, apareceriam então as questões ligadas ao ensino da EA. Se realmente o PPP for mais que um instrumento burocrático e for efetivamente construído “a muitas mãos”, constituir-se-ia como um importante documento a ser consultado quando da elaboração de um projeto institucional, ou mesmo os projetos realizados pelas e para as salas de aula. Neste sentido, o projeto idealizado

estabelece um vínculo com os anseios institucionais representados no PPP, o currículo, os docentes, os alunos e a comunidade onde todos esses atores estão inseridos.

2.6.2 – Educação Ambiental, projetos e avaliação

Uma importante etapa de um projeto é seu processo de avaliação. Sob a perspectiva da transversalidade, Depresbiteris (2001, p.532) enfatiza que *“a educação ambiental não pode ser avaliada de maneira tradicional, nem tampouco ser julgada a partir de um só ponto de vista”*.

Oferecendo múltiplas perspectivas de análise, a avaliação em projetos de educação ambiental pode fornecer aos participantes, informações valiosas sobre o andamento do projeto, as adequações que se fazem necessárias e um balanço das ações.

Para que a avaliação de um projeto seja realmente efetiva, é necessário, antes de tudo, intencionalidade, clareza do que se quer avaliar, o porquê dessa avaliação, o como realizá-la e por meio de quais instrumentos.

As próprias concepções de ensino e aprendizagem influenciam na forma de avaliação. Uma abordagem clássica de avaliação, mais voltada à verificação de conteúdos e, portanto, mais conteudista, tem na avaliação um instrumento de medida, de aferição do conhecimento que foi “depositado” no aluno, a fim de atribuir-lhe uma nota ou menção.

Depresbiteris (2001) afirma que avaliar é diferente de medir. A avaliação inclui medida, mas nela não se esgota. *“Medir é ver a extensão de algo: avaliar é julgar essa extensão e, a partir dela, tomar decisões”* (DEPRESBITERIS, 2001, p. 533). Portanto, se o professor ou a professora só avaliou os alunos por meio da verificação da aprendizagem, só efetuou a medida, não avaliou verdadeiramente os alunos.

Como em todo o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação em educação ambiental precisa se distanciar dos paradigmas clássicos, buscando cumprir um novo papel: o de auxiliar o aluno a identificar o significado de seu aprendizado (DEPRESBITERIS, 2001). Nesta perspectiva, a avaliação tem um papel primordial: o de fornecer, tanto ao educador quanto ao aluno, parâmetros para a tomada de decisões.

2.6.2.1 – O diálogo no processo avaliativo

A cada etapa do projeto que seja realizada, é importante que cada um que se sinta à vontade, possa expressar seus sentimentos, explorar seus conhecimentos e explanar suas conclusões pessoais. Através do princípio dialógico, o indivíduo pode tanto dialogar consigo mesmo, como uma forma de auto-organização, avaliando seus erros e acertos, quanto também interagir com seus semelhantes, numa constante troca de valores e pontos de vista (MORAES, 2008). É este princípio dialógico que deve (ou deveria) estar presente entre professor-aluno, aluno-aluno e no estabelecimento dos critérios coletivos avaliativos dos projetos em EA.

Ao dialogar, é necessário que o aluno seja capaz de expressar verbalmente o que está pensando, e é através dessa interação dialógica que percebe outros pontos de vista, sejam estes diferentes ou não dos seus (MARIOTTI, s.d.).

Para Moraes (2008, pg. 242):

Mais do que nunca, o diálogo precisa estar presente em todo o processo avaliativo, nos quais consensos e diferentes interesses, valores e pontos de vista devem ser negociados. A presença ou a ação coletiva de todos esses princípios caracterizadores de uma metodologia de avaliação que privilegia a complexidade, na realidade, deve estimular o debate a respeito de uma avaliação consensuada, que favoreça acordos intersubjetivos e que estimule a participação de todos os implicados.

Estar aberto ao diálogo não é tarefa fácil. Antes de tudo, o diálogo é uma metodologia de conversação. Mariotti (s.d, p.1), define diálogo como *“uma atividade cooperativa de reflexão e observação da experiência vivida”*. Mariotti (s.d.) e Bohm (1990) sugerem que, ao dialogar, suspendamos ao menos temporariamente, nossas certezas e decisões, estando fora de suas influências. Desta forma, mudamos nossa forma de olhar, modificamos a perspectiva a partir de olhares sob outros ângulos de um mesmo problema. *“Quando você escuta, avalia todas as opiniões sem decidir”*, afirma Bohm (1990, p.4).

Maturana & Varela (1995) apontam para a necessidade de resistirmos à tentação de nossas certezas, para que as mesmas não se tornem barreiras para novos conhecimentos. Desta forma, não nos tornamos cegos ao ato cognitivo de outrem.

Para que o processo dialógico seja realmente efetivo, é necessário que todos tenham vez e voz. Respeitar o ponto de vista alheio e estar aberto a novas aprendizagens são princípios que auxiliam nesta troca mútua de saberes.

Por meio das rodas de diálogo, o indivíduo tem a oportunidade de expor seus pensamentos e sentimentos, numa livre e espontânea interação com seus semelhantes. É necessário propor este tipo de atividade com certa frequência, pois assim tanto o professor quanto o aluno podem perceber os avanços que tiveram e, partir de então, traçar novas estratégias para o desenrolar do projeto.

2.6.3 – Estratégias para a implantação de projetos de Educação Ambiental no âmbito formal



Pawła Kuczyńskiego

Uma das características do trabalho com projetos, e principalmente com projetos em EA, é que não se limitam às quatro paredes da sala de aula, bem como aos conteúdos encerrados em disciplinas isoladas. Sendo assim, a criatividade pode ter espaço quando na oportunidade de planejar atividades envolvendo a Educação Ambiental.

Moraes & Torre (2001) apontam para a necessidade de se interagir com as emoções, com o intuito de que possa haver uma junção entre o emocional e o cognitivo. Os autores afirmam que, ao manipular sentimentos e emoções, abrem-se passagens para novos conhecimentos, e revela-se uma energia criadora anteriormente bloqueada. Ao se referir à teoria Autopoiética de Maturana, os autores fundamentam a construção interativa entre o pensar e o sentir, compreendendo que a vida e a aprendizagem são indissociáveis, à medida que envolvem processos de autoconstrução e auto-organização.

Desta forma, a teoria autopoietica “*colabora para a construção de ambientes de aprendizagem propícios à construção de conhecimento e ao desenvolvimento de valores humanos, destacando a psicogênese desses processos.*” (MORAES & TORRE, 2001, p.4).

Moraes & Torre (2004) e Moraes (2004) vão além, afirmando que é necessário haver um reencantamento da educação. Os autores relacionam a palavra “encantar” à idéia de sedução, beleza e magia, algo que fascina, ao contrário da cultura empreendida nas escolas, de reprovação, perda da auto-estima, apatia e desinteresse.

Os autores discorrem, em suas obras, sobre diversas estratégias que visam este “reencantar a educação”. Como anteriormente citado, a maioria de suas estratégias consistem em manipular sentimentos e emoções. Com vista à corporeidade, a autora cita o trabalho e estímulo dos sentidos. Segundo os autores: “*Os sentidos são as principais vias nutridoras do cérebro, as que proporcionam as informações necessárias para o seu desenvolvimento. Os sentidos nos dizem o que sabemos do mundo que nos rodeia*”. (MORAES & TORRE, 2004, p.103).

Neste sentido, cabe ressaltar algumas estratégias: atividades de sensibilização, jogos cooperativos, experiências sensoriais, trilhas interpretativas etc.

Outra estratégia bastante válida para atividades de cunho ambiental são os trabalhos de campo. Vivenciar o ambiente, interagir com ele, perceber os problemas que estão ao seu redor, são exemplos de atividades que enriquecem ainda mais o trabalho com projetos.

Callai (2004) afirma que sabemos muitas coisas que acontecem mundo afora, conhecemos cada vez mais lugares e paisagens, vislumbramos cidades distantes, lugares exóticos, mas que muitas vezes não sabemos o que existe e o que acontece ao nosso redor, no lugar em que vivemos. A autora ressalta ainda a importância de direcionar o trabalho de forma que os alunos reconheçam seu próprio território compartilhado, levando-os a um conhecimento que sirva para suas próprias vidas, e fazendo-os se reconhecerem enquanto sujeitos com identidade própria, pertencentes e agentes de transformação naquele território.

Reconhecer as mudanças ocorridas na paisagem, seu contexto histórico, sua ocupação ao longo dos anos, pode auxiliar no entendimento das relações homem/natureza. Nas palavras de Callai (2004, p.4): “*Uma paisagem é o retrato de um determinado lugar em um tempo específico, isto quer dizer que se apresenta de formas variadas ao longo do tempo.*” Pesquisar e entender o

processo pelo qual determinado território foi ocupado, entrevistar pessoas que moram no local há vários anos, realizar levantamentos documentais e fotográficos, são instrumentos que podem auxiliar no processo de construção de identidade e pertencimento dos alunos. Perguntas do tipo: “Por que moro aqui? Há quanto tempo minha família reside neste lugar? O que era aqui antes de se tornar um bairro? O que posso fazer para melhorar as condições em que vivemos?” podem levá-los a uma reflexão de forma a resgatar a memória, a cultura, as histórias daquele lugar. Ver além do óbvio, enxergar além do aparente, ler além da paisagem.

Desta forma, o trabalho de campo pode ser considerado um instrumental muito valioso para contextualizar o ensino. Por meio de uma atividade de campo bem planejada, é possível haver uma abstração e compreensão do local enquanto parcela/amostra do global, desde que seja estimulada nos alunos, uma visão mais abrangente e associada do local para o global.

O trabalho de campo pode ser considerado um fio condutor, um agente integrador entre as disciplinas, derivando dele um trabalho interdisciplinar e contextualizado, levando à construção de uma visão abrangente de natureza (COMPIANI, 2007). O autor acredita que, por meio do trabalho de campo, é possível propiciar aos alunos um senso de integração, encorajando-os a uma percepção mais integrada da natureza. Ao propor atividades de campo, oportunizamos aos nossos alunos “ver” mais que a televisão (GOLDBERG et al, 2005).

Hodson (1993) salienta que, antes de propormos uma atividade prática, faz-se necessário uma contextualização do assunto a ser estudado. Afirma que é necessário ter clareza sobre os propósitos de uma lição em particular. Ao agir desta forma, o educador pode planejar melhor as atividades a serem propostas. Levar em consideração os conhecimentos prévios do aluno como pontapé inicial é uma boa forma de contextualizar o ensino (HODSON, 1993). Acrescentando, e não substituindo, essa visão de ensino tende a ampliar o conhecimento do alunado. Manipulando e contrastando suas ideias com as de seus colegas por meio de uma interação dialógica, podem então chegar a novas conclusões (ibid). É um trabalho “sala de aula, campo, sala de aula”, na medida em que há contextualização, experimentação e diálogo.

CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

3.1 – Natureza da pesquisa

Este trabalho teve como base a metodologia de Pesquisa Observação Participante, conhecida também como abordagem etnográfica, envolve observação, anotações de campo, entrevistas, análises de documentos, registros (ANDRÉ, 1997).

Esta metodologia busca compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade.

De acordo com Mattos (2001), a Pesquisa Observação Participante compreende o estudo, pela observação direta por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas. A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos.

Na avaliação qualitativa, Depresbiteris (2001, p.543) afirma que *“a observação participante consiste em partilhar, tão intimamente quanto possível, a vida cotidiana do grupo estudado, durante um período suficientemente longo para que se perceba, progressivamente, os elementos, estruturas e significados.”*

Esta metodologia de pesquisa enquadra-se no campo de Pesquisa Qualitativa, e apresenta, segundo Lüdke e André (1986), cinco características básicas: 1 – tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2 – os dados coletados são predominantemente descritivos; 3 – a preocupação com o processo é maior do que com o produto; 4 – o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e 5 – a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Uma importante contribuição da abordagem etnográfica para a pesquisa das situações escolares decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e a análise dos dados, o que lhe permite detectar novos ângulos do problema estudado (ANDRÉ, 1997). Essa perspectiva trouxe às pesquisas que focalizam a escola um enriquecimento muito grande, tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo,

quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica.

Os dados gerados por esta pesquisa predominantemente são qualitativos. Dados quantitativos também foram levantados, mas discutidos qualitativamente. Demo (2002, p. 38) embasa esta colocação, quando afirma que *“toda qualidade humana é referenciada em alguma base quantitativa, assim como toda quantidade humana contém a dimensão da qualidade.”*

3.2 – Instrumentos e etapas da pesquisa

Dentre as 30 unidades de ensino municipais, 19 oferecem o ensino fundamental e foram o foco deste estudo. Considerando a faixa etária atendida por esse segmento, que atende crianças e jovens de 4 a 15 anos, além das salas de Educação de Jovens e Adultos, com idades variáveis, entende-se que se constitui uma oportunidade ímpar de se discutir conceitos e questões ambientais, já que esses indivíduos estão dedicando algumas importantes horas de seu dia à educação formal.

Para a realização desta pesquisa, buscou-se a participação de todos os profissionais que atuam junto às unidades escolares: professores, funcionários, equipes diretivas.

De acordo com Lüdke e André (1986), uma das características da pesquisa etnográfica é que ela combina vários métodos de coleta de dados, métodos estes geralmente conjugados com outros. Isto, segundo os autores, pode fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada.

Desta forma, esta pesquisa se estruturou em cinco etapas principais:

- Inicialmente, uma etapa diagnóstica, durante a qual foi enviado um questionário para todas as 19 escolas municipais que oferecem o ensino fundamental, por meio de entrevistas estruturadas (BONI & QUARESMA, 2005), a fim de levantar dados, definir o campo de pesquisa e delimitar as escolas que afirmam ter realizado projetos em EA, além de outras questões pertinentes aos projetos realizados por elas.

Nesta etapa inicial, 15 unidades escolares (78,94%) retornaram o questionário. Ao indagar as quatro escolas que não realizaram a devolutiva, as mesmas afirmaram que estavam absorvidas

em seus afazeres e que não tiveram tempo de responder às questões. Os dados obtidos por meio desta etapa passaram por uma análise mais quantitativa, por meio de agrupamentos por categorias comuns entre eles.

- A segunda constituiu-se da análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares. Segundo Lüdke & André (1986, p. 38), “*a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema*”. As autoras salientam que os documentos se constituem em fontes estáveis e ricas, e podem ser consultados várias vezes e servir de base para diferentes estudos. Representam ainda, uma “fonte natural” de informação. Sendo assim, e mesmo considerando as deficiências de tempo e de participação de toda a comunidade escolar em suas elaborações, considerou-se a avaliação dos PPPs enquanto documento que corrobora os anseios de escola com relação à inserção das práticas ambientais no currículo escolar, verificando-se se a Educação Ambiental estava contemplada no PPP, e de que forma se apresentava.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais de Mogi Mirim têm duração prevista de 2 anos, sendo que a cada início de ano letivo, as equipes são convidadas a revisá-lo e fazer adequações neste documento. São destinadas reuniões específicas para esta tarefa, sendo que o ideal seria que toda a comunidade escolar, inclusive funcionários da equipe de apoio, pais e responsáveis, participassem da elaboração e revisão do mesmo, o que na realidade pouco acontece.

- Na terceira etapa, a interação no ambiente escolar por meio de entrevistas (Anexo 03) com as equipes diretivas das UEs. A opção por se realizar entrevistas com membros das equipes diretivas se deu porque acreditamos que estes profissionais desempenham um papel essencial para o sucesso (ou não) dos projetos desenvolvidos nas escolas: subsidiando, orientando, oferecendo suporte, observando, discutindo, avaliando, planejando e replanejando juntamente com suas equipes.

Estas entrevistas foram constituídas por questões que dizem respeito ao trabalho com a EA nas escolas, e seguiram a metodologia de entrevistas semi-estruturadas. Segundo Boni & Quaresma (2005), as entrevistas semi-estruturadas combinam questões abertas e fechadas, “*onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto*” (p. 75). O pesquisador já

possui uma estrutura básica para a entrevista, com questões previamente definidas, e a entrevista é semelhante a uma conversa informal. Esta interação, segundo os autores, permite uma conexão maior entre entrevistador e entrevistado, o que favorece respostas espontâneas. Isso se caracteriza como uma vantagem à pesquisa, já que podem surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade na pesquisa.

Essas entrevistas ocorreram no próprio ambiente escolar, em dia e horário previamente combinados, com a presença de um ou mais membros da equipe diretiva (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico), de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Primeiramente, explanava-se o motivo da visita, que sempre ocorria antes ou após o expediente de trabalho. Antes de iniciar a entrevista, explicava ao(s) entrevistado(s), em linhas gerais, o foco da pesquisa.

As conversas foram registradas por meio de um gravador de voz, com a autorização dos participantes. Em um local propício à gravação, tão silencioso quanto possível, as entrevistas se deram por meio de um roteiro pré-estabelecido. Como já prevê a metodologia de entrevistas semi-estruturadas, já anteriormente descrita, este diálogo não se deu de maneira estática, pois questões não anteriormente previstas se faziam necessárias, à medida que o entrevistado discorria sobre o assunto.

Como é comum em todo ambiente escolar, interrupções ocorriam a todo o momento, sendo necessário, por vezes, parar a gravação e retomá-la quando possível. Percebi que o gravador de voz, algumas vezes, deixou meus entrevistados um pouco receosos, tal como aconteceu com o grupo de professores. Procurei tranquilizá-los e, a partir de então, as entrevistas transcorreram sem maiores problemas.

Posteriormente as entrevistas foram transcritas na íntegra, cuidando-se para que o sigilo sobre suas identidades fosse mantido. No total, foram entrevistados 23 membros das equipes diretivas, e suas falas são identificadas por meio da ordem na qual as entrevistas aconteceram. São indicados na análise e discussão dos resultados por “Entrevistado” e seu número correspondente.

- Na quarta etapa, foi formado um grupo de estudos e discussões acerca de projetos de Educação Ambiental. Uma formação intitulada “Conversando sobre Educação Ambiental: Contribuições à práxis pedagógica para a sustentabilidade” foi oferecida a toda a rede municipal

de ensino, sendo previstos e realizados oito encontros de 4 horas cada, realizados aos sábados em uma das unidades escolares do município. Além de se discutir projetos de Educação Ambiental, foco desta pesquisa, foram também oferecidos subsídios para a elaboração de projetos que seriam realizados posteriormente.

Inicialmente, foram recebidas aproximadamente 25 inscrições, abrangendo em sua maioria o grupo de professores, mas também com representantes das equipes diretivas e de apoio, pessoas estritamente ligadas ao processo educativo. Um grupo predominantemente feminino, já que o único homem que começou a frequentar os encontros teve que se afastar por motivos de saúde.

A ideia de formação deste grupo veio ao encontro de uma necessidade de se destinar um tempo específico a conversar com estes profissionais, uma vez que a dinâmica e os horários de trabalho dos mesmos não contribuía para a realização das rodas de discussão.

Desde o primeiro encontro, procurei explicar aos participantes que se tratava de um grupo de estudos com caráter de pesquisa científica, e que em alguns momentos nossas conversas seriam registradas. Todos prontamente aceitaram as condições colocadas, e se mostraram bastante receptivos e dispostos a colaborar.

Os encontros se deram de forma muito proveitosa e o vínculo estabelecido entre os participantes permitiu a troca de experiências e ideias. Com exceção das vezes em que o uso do gravador de voz se fez necessário, pois percebi que se sentiam acanhadas e com medo de “dizer alguma coisa errada”, todas se mostraram bastante participativas e comunicativas.

Colhendo depoimentos e registrando reflexões, além de oferecer subsídios para a elaboração de projetos, fui me aproximando da problemática e percebendo nuances que até então, para mim, haviam passado despercebidas.

As conversas registradas com este grupo pouco tinham de estruturadas. Os diálogos nele estabelecidos mais se aproximavam a uma conversa informal, sem, obviamente, perder o foco da pesquisa: o trabalho com projetos de Educação Ambiental. Dessa forma, e pelo grande montante de material gerado por esta etapa, não me atrevi a transcrever na íntegra todas as falas no grupo, mesmo porque, por vezes, os ruídos dos “conversórios” impossibilitou esta transcrição fiel, tal

como foi feito com as entrevistas realizadas com as equipes diretivas. Portanto, trechos mais significativos foram selecionados, e serão discutidos posteriormente.

- Na quinta e última etapa, realizada no retorno do recesso escolar em julho de 2012, foram realizados também encontros de formação com todos os 205 professores de educação básica de 1º ao 5º ano do município. Sob a temática “Educação Ambiental”, os professores se reuniram para discutir algumas ações em EA empreendidas nas escolas. Foram realizados 7 encontros com os grupos de professores, sendo que, para cada ano e período, foram destinadas 5 horas para a referida formação.

Em cada encontro, foram discutidos alguns conceitos de Educação Ambiental e Meio Ambiente. Textos, vídeos e apresentações em PPT guiaram as discussões. Durante os momentos disponíveis para a discussão, os professores se reuniram em grupos e refletiram sobre conceitos e práticas de EA, registrando as reflexões coletivamente em um impresso que foi recolhido ao final do dia e utilizado para mais uma fonte de dados desta pesquisa. Algumas falas significativas também foram “pescadas” e registradas, e foram identificadas nos resultados deste trabalho pela série/ano em que este profissional atua. Sendo assim, na discussão deste trabalho, aparecem trechos tanto individuais quanto coletivos dos professores.

3.3 – Tratamento dos dados

Para a análise de dados, realizou-se a análise de conteúdo das entrevistas em função das categorias comuns existentes entre elas.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo mostra-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e como método empírico possui características sistemáticas e objetivas. Seu campo de abrangência mostra-se amplo, e praticamente as mais variadas formas de comunicação são possíveis de analisar, variando apenas os objetivos a serem atingidos e interpretados.

No que diz respeito à análise de uma fala, levamos em consideração a importante colocação de Pedro Demo, sobre *análise de conteúdo*:

Análise de conteúdo, em primeiro lugar, não se refere ao conteúdo de um discurso, onde já se jogam muito mais questões de formalização do que propriamente de conteúdo. Análise de conteúdo em si se refere a conteúdos de prática, deixando-se em plano

secundário a roupagem formal de elaboração discursiva. Assim, não importa tanto se a linguagem é gramaticalmente errada, se a expressão é confusa, se há contradições mais ou menos flagrantes em termos de lógica, pois contradição lógica, mais que denotar maus usos de regras formais, apontam para problemas reais de conteúdo, que urge determinar. (DEMO, 2008, p. 42)

Para Bardin (1977, p. 17), “*a análise de conteúdo se coloca para o estudo das motivações, atitudes, crenças, tendências*”, e Triviños (1987) destaca que este método busca desvendar as ideologias, os princípios, as diretrizes presentes, entre outros.

Bardin (1977, p.40) afirma ainda que a intenção deste método “*reside na articulação entre a superfície da comunicação descrita e analisada e os fatores que determinam suas características, deduzidos logicamente*”.

A análise de conteúdo organiza-se em torno de três fases:

Fase 1 – A pré-análise seria a da organização e sistematização das ideias iniciais. Nesta fase, direciona-se a escolha dos documentos que serão analisados, concomitante à leitura dos materiais. Durante esta etapa, o material é analisado por meio de uma “leitura flutuante”, no qual, segundo Bardin (1977), o pesquisador deixa-se invadir por ideias, percepções e impressões, e realizando anotações e questionamentos relevantes acerca dos dados que estão sendo analisados. É o momento de exploração do material em que o pesquisador recorre aos dados, procurando mergulhar na realidade a que se propõe estudar.

O objetivo dessa fase é a organização dos materiais, a formulação de ideias, definição de indicadores (BARDIN, 1977; MINAYO, 2000).

Fase 2 – Refere-se à exploração do material, onde serão realizadas as operações de codificação, classificação e categorização. Segundo Bardin (1977) esse processo busca a transformação dos dados brutos do texto em algo que possa representar o conteúdo, e deverá identificar as unidades de registro ou temas-eixo, que são unidades básicas necessárias à categorização. Para Minayo (2000), após a classificação, é realizada a agregação dos dados, direcionando as categorias selecionadas que nortearão os temas.

O critério de categorização utilizado neste trabalho é o semântico, baseado nas regras do recorte temático. Baseando-nos nesta regra, optamos por eleger trechos significativos da fala de

cada participante. Brandão (2003), em sua vasta experiência com pesquisa socioantropológica, discorre sobre as ‘falas significativas’:

Todas as falas são significativas [...] Mas é preciso escolher. Dentre todas, em meio a tantas, optar por algumas passagens mais fortes, mais marcantes, mais poderosamente descritivas, mais carregadas de ‘afeto crítico’ [...]. de tudo o que foi dito por pessoas ‘visitadas’, algumas falas se repetem, ‘tocam na mesma tecla’. É aí que são selecionadas as ‘falas significativas’. (BRANDÃO, 2003, p.141-142)

Essas falas, trechos, serviram para a estruturação de indicadores, como *corpus* para a elaboração de “unidades de registro”, agrupados em categorias de análise.

Essas categorias, elencadas a seguir, serviram como guia para a identificação, dentro das falas dos entrevistados, dos aspectos mais relevantes para a pesquisa, para que o foco não se perdesse diante de tantos dados obtidos. Elas tratam das ideias mais frequentes em cada categoria, traduzindo uma frequência de aparecimento destas ideias nas falas dos participantes. À medida que a entrevista acontecia, foi-se percebendo que algumas falas “batiam na mesma tecla”. Outras acabavam por destoar das demais, e mereciam destaque por não se enquadrar nas categorias estabelecidas. Assim, essas categorias começaram a surgir antes, durante e após as entrevistas, sendo que algumas foram modificadas durante o processo de análise dos dados.

Os indicadores das falas dos entrevistados estão registrados e arquivados junto aos documentos deste estudo e foram selecionados a partir das seguintes categorias: a primeira aborda as concepções de ensino em Educação Ambiental e temas relacionados com Meio Ambiente; a segunda diz respeito ao trabalho com projetos nas escolas; a terceira se refere ao processo de avaliação das ações empreendidas; e, por fim, a quarta categoria, que faz referências aos fatores que contribuem (ou não) para a realização dos projetos.

Categoria 1) As concepções de ensino em Educação Ambiental e Meio Ambiente

- Mencionam a Educação Ambiental enquanto prática educativa.
- Destacam a Educação Ambiental enquanto instrumento de reflexão sobre as questões ambientais atuais.
- Acreditam que os problemas ambientais atuais ocorrem pela falta de informação, cabendo à Educação Ambiental ensinar o que é certo.

- Consideram a complexidade das questões ambientais nas esferas ambiental, social, política e econômica.
- Destacam o diálogo enquanto importante instrumento de mobilização.
- Enfatizam a necessidade de criação de espaços democráticos de convivência.
- Fazem menção à transversalidade do tema.

Categoria 2) Trabalho com Projetos nas escolas

- Identificam esta modalidade de trabalho como potencial instrumento de transversalidade.
- Oferecem indícios de que consideram os saberes e interesses das crianças.
- Fazem menção a um produto final, objetivos, tarefas e tempos definidos.
- Reconhecem a articulação entre conteúdos de diferentes saberes.
- Falam sobre o potencial integrador de conteúdo de um projeto.
- Mencionam sobre a continuidade ou não dos projetos.
- Falam sobre a participação dos envolvidos.
- Dão indícios de uma educação dialógica.
- Mostram-se insatisfeitos com relação aos projetos.

Categoria 3) Processo de Avaliação das ações empreendidas

- Referem-se à avaliação como parte integrante do processo, de maneira processual.
- Ressaltam a importância da avaliação na execução do projeto.
- Mencionam a avaliação como parte da finalização do projeto.
- Não possuem clareza de propósitos na avaliação.

Categoria 4) Fatores que contribuem (ou não) para a realização dos projetos

- Falam sobre fatores que contribuem para a realização do projeto: parcerias, envolvimento, participação, formação, criação de espaços dialógicos, dentre outros.
- Falam sobre fatores que dificultam a realização do projeto: ausência de recursos materiais, falta de envolvimento e de participação, carência de formação e de espaços dialógicos, dentre outros.

Fase 3 – De acordo com Minayo (2000), a última fase refere-se ao tratamento dos resultados, na qual o pesquisador propõe inferências e desenvolve interpretações, que busca significar os resultados que estão alicerçados no quadro teórico.

A análise de todo o material coletado durante a pesquisa constitui-se como importante fonte de informação para a construção de indicadores e parâmetros que, no caso deste estudo, seria alcançar o conceito dos educadores no que diz respeito ao trabalho com a Educação Ambiental nas escolas, quais as principais dificuldades encontradas, o planejamento e a execução dos conteúdos, perpassando pela ideia central deste projeto, a descontinuidade dos projetos. Ficou a certeza de que muito ainda poderia ser discutido com o relato dos participantes. Porém, tornou-se necessário estabelecer elementos prioritários para uma discussão mais aprofundada dos mesmos.

Partindo da elucidação dos grupos categoriais que serviram como base para guiar nossas discussões, entendemos que, por meio das falas e dos registros realizados com a colaboração dos participantes, tais categorias estão intimamente ligadas umas às outras, sendo por vezes difícil desvinculá-las. Entende-se também a interdependência dessas categorias e, talvez por essa razão, a forma de tratamento dos dados se deu de maneira mais integrada.

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Hermínio Ometto de Araras/SP, sob o protocolo nº 1104/2011, e também pelo Conselho Municipal de Educação do município de Mogi Mirim, de acordo com o processo nº 007692/2011. Os participantes deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo referido Comitê de Ética, e encontra-se arquivado junto aos demais arquivos desta pesquisa científica.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de iniciar a análise e discussão dos resultados desta pesquisa, gostaria de discorrer um pouco sobre o contexto de realização deste estudo. Em 2009, quando decidi me inscrever no programa de pós graduação da Faculdade de Tecnologia da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, e movida por algumas inquietações e aspirações, tinha como pretensão avaliar fatores que contribuíam ou não para a continuidade dos projetos de Educação Ambiental no município de Mogi Mirim. Reconheço que minha visão era um tanto quanto limitada no que diz respeito à referida questão. Mesmo porque só conhecia um lado dos vários existentes da mesma realidade: o lado de quem efetivamente realizava os projetos em sala de aula.

Ao realizar este estudo, e com os diferentes métodos de coleta no qual a metodologia empregada em muito me favoreceu, percebi que as questões envolvidas eram muito mais complexas e mereciam maior aprofundamento. Diante de tantos dados obtidos, e com o turbilhão de ideias que iam surgindo à medida que interagia com os muitos participantes desta pesquisa, fui percebendo que, mais importante do que avaliar a continuidade ou não dos projetos de EA desenvolvidos pelas escolas, era entender as concepções e as ideologias que embasavam essas ações.

Muitas dificuldades foram apontadas pelos profissionais envolvidos quando o assunto é a implantação e/ou a continuidade dos projetos de Educação Ambiental nas escolas. Essas dificuldades vão desde os recursos materiais e financeiros, à manutenção dos espaços, o envolvimento dos participantes e a própria formação desses profissionais.

Ao analisar os questionários enviados na etapa 1 deste estudo, constatou-se uma série de dificuldades apontadas pelas escolas no que diz respeito ao trabalho com a Educação Ambiental. Isso talvez se atribua às experiências pessoais e ao tema trabalhado, o que não se constitui via de regra para todos os projetos desenvolvidos. Em um determinado projeto, a questão material pode ser fator decisivo para o sucesso ou não do projeto, enquanto que para outro, esta talvez não seja a questão principal a ser resolvida.

Porém, a questão se torna ainda mais complexa ao analisarmos as falas dos participantes. Muitos desafios se colocam aos educadores que se arriscam a desenvolver projetos em EA, e

despenderemos um tempo maior para discutir essas dificuldades, já que se constituem fatores decisivos para a continuidade (ou não) dos projetos.

Durante este percurso, entendi que muito ainda há a ser feito para que o ensino de EA seja realmente efetivo em nossas escolas, e que possamos realmente contribuir para a formação de cidadãos efetivamente aptos a exercerem seu papel na sociedade.

Dessa forma, apresento a seguir algumas das discussões que permearam este estudo:

4.1 – Inserção da EA no cotidiano escolar

Analisando os questionários enviados, os PPPs e as entrevistas realizadas, todas as escolas municipais de Mogi Mirim afirmaram que a Educação Ambiental está prevista nas ações empreendidas no cotidiano escolar.

Das 19 escolas que fizeram parte deste estudo, pode-se avaliar 13 Projetos Políticos Pedagógicos, sendo que em todos eles a Educação Ambiental estava contemplada, principalmente por meio de projetos e atividades diárias, de maneira interdisciplinar. Para as escolas que não puderam disponibilizar o PPP, pois afirmaram estar revisando o documento ou elaborando o mesmo, questionou-se se pretendem incluir o trabalho com a EA, sendo a resposta positiva para todos os questionados.

Todas as escolas afirmaram realizar ou ter realizado projetos de Educação Ambiental, em sua maioria há mais de dois anos, sendo que alguns deles já se incorporaram na rotina escolar:

Eram dois [projetos]: o primeiro que trabalhou a questão da horta e o segundo que trabalhou o jardim. [...] e depois eles viraram fixos até no PPP. (Entrevistado 9)

A gente contempla o PPP que é sempre orientado por isso, pela Educação Ambiental. Ela passa por todas as disciplinas, assim como a educação sexual, e vários outros temas sobre drogas... Então não é só um deles, um específico professor que vai ter falar daquele assunto. São os temas transversais e isso já faz parte do nosso PPP. (Entrevistado 23)

Isso indica que as escolas têm dado especial atenção às questões ambientais, traçando metas e documentando seus anseios por meio da inserção da temática em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Tão importante quanto documentar estes anseios é acompanhar e subsidiar a

realização das atividades propostas, para que não fique “só no papel”, a teoria desvinculada da prática.

Durante as entrevistas, foi possível constatar também que há uma crescente preocupação por parte das equipes em incluir a Educação Ambiental e temas relacionados às questões ambientais em seus Projetos Políticos Pedagógicos, refletindo a necessidade de se documentar e registrar as metas planejadas em longo prazo, bem como incorporar práticas já estabelecidas nas unidades escolares.

Vários entrevistados ressaltaram, em seus relatos, a necessidade e importância de se trabalhar temas relacionados ao meio ambiente na escola, sendo a mesma um local propício para a discussão acerca do assunto:

A escola é... como é educação, ela não pode deixar de participar desses projetos né? [...]. Tem que falar sobre [...] o ambiente, sobre a qualidade de vida, sobre o fazer principalmente né? [...] Então hoje em dia é impossível a escola trabalhar desvinculada dessas questões ambientais porque é inerente à vida, ao nosso trabalho... Não tem como deixar de fazer. (Entrevistado 5)

Não tem como a gente não tratar desse assunto na escola... Primeiro porque é um assunto de relevância social, é um assunto de relevância pra vida de cada um... tá na mídia... Então a gente precisa trazer esse assunto pra dentro da sala de aula. (Entrevistado 2)

Mesmo para as novas unidades escolares da rede municipal, a preocupação em inserir a EA como conteúdo de ensino já se mostra presente:

Tudo pra gente aqui é novo... Mas com certeza educação ambiental tá assim dentro de todo norte do trabalho. (Entrevistado 6)

[...] quando a gente começou a conversar sobre o projeto no início de 2011, que a gente começou a falar sobre o nosso PPP, nós éramos uma escola nova no ano passado. Então a gente, já na primeira semana de planejamento, nós conversamos com os professores sobre o PPP e já sobre os projetos da escola. E desses projetos, o projeto de sustentabilidade com foco na jardinagem, que era nosso intuito no início do ano passado. (Entrevistado 10)

Para dois de nossos entrevistados, as ações visando a Educação Ambiental deveriam ser desvinculadas do trabalho com projetos:

Talvez o tema Educação Ambiental, possa seguir, hoje eu penso que seria... salutar pra escola se o tema Educação Ambiental, se desvinculasse talvez de projetos. Porque do jeito que está vinculados a projetos, parece que a gente só faz

educação ambiental se a você faz uma coisa é... é... é... grande né? E não é assim. A educação ambiental está provada aí que se faz de pequenos gestos, é construída passo a passo, é de uma outra forma de que tá colocado. Eu penso que trabalhar com projetos é essencial pra educação. Mas se você só associar a educação ambiental a projetos vira uma coisa que não necessariamente é educação ambiental. [...] A educação ambiental, ela teria que estar entrando dentro da sala, ela teria que estar cruzando o nosso dia a dia dentro da escola. E eu penso que descaracterizou a educação ambiental, porque só é educação ambiental se você desenvolveu um projeto, né? Eu não sei se estou certa ou errada, mas eu penso que a educação ambiental é além dos projetos. [O projeto talvez seja uma das formas?] Uma das formas, ela não pode ser a única forma. (Entrevistado 15)

Projeto é uma palavra que devia ser trocada, só o nome projeto já leva a um fracasso. Se alguém perguntasse pra mim hoje, você fazer alguma coisa com o nome projeto, projeto é uma coisa que você começa e vai terminar lá por obrigação. O nome projeto devia ser mudado para ação, ação ambiental. (Entrevistado 22)

Aqui, coloca-se uma questão central para a discussão sobre projetos. Seria única a concepção sobre o que é um projeto? Assim como há diferentes concepções sobre o que é Educação e Educação Ambiental, há também diferentes concepções de projeto. É correto afirmar que não adianta trabalhar com/por projetos com uma visão conteudista de ensino, onde é necessário “passar pontos” de diversas disciplinas sobre um mesmo assunto para que meu aluno aprenda e para que se possa dizer que se trabalha com projetos. Sendo assim, para refletir e aprofundar os conhecimentos acerca das questões ambientais, não basta uma abordagem interdisciplinar sem uma mudança de concepção mais profunda sobre o fazer pedagógico.

Vê-se, pela fala de nossos entrevistados, que há diferentes formas de se ver e de se fazer o trabalho com projetos nas escolas. A proposta de trabalho com projetos aqui almejada é a anteriormente discutida e analisada, guiada sobre a visão de Hernández e Ventura (1998). Ao analisar a fala dos entrevistados 15 e 22, percebe-se que há até certa aversão quando o assunto é “projetos”, talvez porque as experiências anteriores não tenham sido satisfatórias, ou até porque a forma como esses projetos aconteceram não foram ao encontro ao potencial integrador apontado por Hernández e Ventura, necessitando, então, uma análise de como esses projetos aconteceram.

Considerando as afirmações anteriormente citadas de Loureiro & Cossío (2007) sobre as principais modalidades de abordagem da Educação Ambiental, constatamos que na rede municipal de ensino, os projetos e a inserção da temática ambiental estão presentes, já que a grade curricular do município não prevê uma disciplina especial para a abordagem do tema. É

válido lembrar, nesse ponto da pesquisa, que em nenhum momento não se validou as outras ações empreendidas pelas escolas que não se encaixavam na modalidade “projetos”, mesmo porque não é só por meio deles que a Educação Ambiental acontece nas escolas, como bem colocou anteriormente o entrevistado 15. Mas, como este era o foco da pesquisa, buscou-se aprofundar as discussões sob este enfoque: o trabalho com projetos em Educação Ambiental.

Importante salientar que o artigo 10 da Lei 9795/99, proíbe a criação de uma disciplina específica de Educação Ambiental na grade escolar de qualquer nível, a fim de garantir a interdisciplinaridade e assegurar que não ocorra mais uma fragmentação do ensino em disciplinas específicas. Mesmo assim, torna-se necessária a reflexão sobre espaços dentro das grades curriculares para a discussão dos temas ligados às questões ambientais, já que, para muitos casos observados (e que discutiremos a seguir), o ensino da EA não “cabe” dentro dos conteúdos curriculares previstos para a série/ano.

Oliveira (2007) ressalta que um argumento bastante utilizado para defender a não-criação de uma disciplina é a suposição de que, havendo um profissional na escola dedicado ao assunto, os outros professores não se envolveriam com a questão. Porém, o que se observa é que esta realidade já acontece, principalmente no segmento de 6º ao 9º ano, ficando a cargo dos professores de Ciências a abordagem dos assuntos considerados das áreas ambientais:

Eles [os professores específicos] pensam sempre que isso [o desenvolvimento de projetos de EA] é coisa para professor de Ciências. Isso não tenha dúvida. (Entrevistado 20)

Longe de ser esta uma questão simples, ou aceitar simplesmente que a lei diz que a EA não deve ser uma disciplina, é necessário refletirmos sobre a interdisciplinaridade em uma realidade escolar estruturada em grades disciplinares. Trata-se de uma questão extremamente complexa, longe de se encerrar.

Oliveira (2007) apud Fracalanza (2004) afirma que, para pensar a inserção da dimensão ambiental na escola, há que se considerar estas três esferas: 1- a organização e o funcionamento das escolas; 2- o currículo, com suas metodologias e práticas de ensino desenvolvidas pelo professor; e 3- as estratégias para a formação inicial e continuada de professores para a atuação nesta área.

Não se trata, portanto, de fragmentar mais uma área do conhecimento, mas de integrar as diversas áreas em um tempo destinado a se pensar sobre as questões ambientais. Um pensamento que foge às tradicionais estruturas organizacionais de ensino...

Para muitos educadores, o ensino de EA não se enquadra dentro de uma grade curricular, com conteúdos específicos de ensino, mostrando-se, muitas vezes, como “algo a mais a ser feito”:

A gente vai tentando colocar esse projeto, fazê-lo acontecer durante o ano letivo com todas as outras coisas que já tem dentro do ano letivo, com conteúdo, com prova, com avaliação, com todas essas atividades que as professoras fazem... [...] Uma dificuldade que a gente tem nos projetos é aquela questão... assim... que ainda os professores falam assim: “Mas mais um projeto? Mais uma coisa pra fazer?” Isso as vezes é uma barreira, isso é desestimulante pra eles. Então a gente vai tentando fazer o projeto acontecer da melhor forma e na melhor época possível pra que não causar esse stress, esse acúmulo de atividade pra elas. [...] Eu acho que o trabalho com a educação ambiental é um desafio dentro da escola. Como eu já falei, às vezes a gente ainda acredita que é mais uma coisa pra se fazer. A gente não conseguiu ainda [pausa] é... internalizar isso e encarar os conteúdos da educação ambiental como conteúdo de ensino. (Entrevistado 2)

Ele é um projeto porque obrigatoriamente ele não está inserido dentro de uma grade. Então ele fica a critério da escola fazer ou não, tá? (Entrevistado 3)

A gente vê que os professores, eles estão assim, se não é a equipe alavancar, eles estão envolvidos com ações locais, com o planejamento dentro da sala, com seu conteúdo curricular. (Entrevistado 7)

Alguns professores, alguns profissionais, é... focam muito na questão de alfabetização mesmo. Então acabam priorizando esse lado. [...] Alguns professores ainda acham que isso dá muito trabalho e tal. (Entrevistado 12)

Nosso carro chefe sempre costuma ser a educação infantil, porque eles sempre lidam bem com essa questão, são abertos, os professores são paciosos no sentido de não ter uma angústia de conteúdo [com relação aos professores do Ciclo I]. (Entrevistado 15)

O conteúdo, né, elas [as professoras de Ciclo I] ficam muito preocupadas com conteúdos, e deixam essa interdisciplinaridade, elas não conseguem [...] fazer esse ‘gancho’, né? Eles têm mais preocupação mesmo com o conteúdo. [De cumprir o que tá previsto para o ano?] É, cumprir as expectativas do ano, é essa a preocupação deles. (Entrevistado 16)

Infelizmente não houve espaço no currículo, dentro das 5 horas que eles ficam aqui na escola, para fazer esse trabalho. Infelizmente. (Entrevistado 17)

O ensino da EA e o trabalho interdisciplinar, para algumas escolas, ainda se configura como um desafio. Por não se encaixar dentro das “gavetas curriculares”, o ensino da EA, por vezes, acaba ficando à mercê do “tempo que sobra” das disciplinas propriamente ditas. Os conteúdos programáticos, as expectativas de aprendizado para cada série/ano, as avaliações externas e mesmo a cobrança conteudista da comunidade escolar, acabam por trazer ao professor uma angústia de se cumprir todo o esperado para o ano. Seguindo essa linha de pensamento, o professor foca seus esforços no ensino dos conteúdos previstos para o ano:

Então, o principal: eu tenho que ensinar meu aluno a ler, a escrever e o raciocínio matemático. Se sobrar tempo, nós vamos desenvolver o projeto, nós vamos participar do projeto. (Entrevistado 22)

Iniciamos o ano cheios de novas ideias. Aí quando a gente começa a se envolver com o conteúdo, e com avaliação, acaba deixando de lado o que a gente acha que pode ser deixado, pra dar conta do que a gente precisa [dos conteúdos]. (Professora de 3º ano)

Para um de nossos entrevistados, o ensino da EA só estará garantido se vier como conteúdo escolar propriamente dito:

Ele [o ensino de EA] tem que ser conteúdo escolar, matéria, disciplina de sala de aula. Ele tem que constar no livro didático, constar de nota, tem que ter uma parte de ciências naturais, ciências biológicas que ele esteja lá incluído. De 1ª a 4ª série ele tem que estar nos livros incluídos, ele tem que vir pronto para o professor trabalhar. (Entrevistado 22)

Aqui se coloca uma questão importante sobre os conteúdos escolares. Se entendermos que a Educação Ambiental é um processo de compreender como funciona o mundo, se reconhecemos quais os valores subjacentes às relações sociais e ambientais que existem e, principalmente, se fazemos cada um se posicionar de modo autônomo sobre estes valores e atitudes, tudo pode ser considerado conteúdo.

Conhecendo a rotina escolar, posso afirmar que se o professor não tem plena convicção da importância de seu trabalho, se não encara os assuntos ambientais como parte dos seus conteúdos de ensino, seus esforços acabam por sucumbir frente ao turbilhão de acontecimentos que ocorrem durante o ano letivo. Os conteúdos de ensino são importantes? Sem dúvida que são, pois norteiam o trabalho do professor. Porém, eles não podem ficar estanques, impermeáveis e indiferentes ao

interesse dos alunos. Como bem coloca o Entrevistado 20: *“O conteúdo não é só tão importante. O conteúdo tem que ser significativo”*.

Uma questão que foi abordada pelas escolas que possuem segmentos diversos de ensino (educação infantil, ensino fundamental I – 1º ao 5º ano, ensino fundamental II – 6º ao 9º ano) é a situação dos professores de áreas específicas do conhecimento (também conhecidos como professores específicos ou especialistas):

A gente tem muitos professores das áreas específicas do 6º ao 9º e realmente eles não tem essa visão né, que os outros de 5º ano têm, [...] que é uma visão mais ampla, mais aberta do que é o sustentável, né? Então fica difícil, porque a grande maioria dos nossos professores é de áreas específicas. Como eu te falei né, nós temos os 5ºs anos, e aí que eu vejo a grande diferença entre eles, porque as professoras são mais cabeças abertas, mais voltadas ‘pro’ sustentável né? A pedagogia é outra, o acolhimento é outro, elas ficam em tempo integral com aluno dentro da sala, são polivalentes. Porque não acontece com os outros específicos que entram, ficam cinquenta minutos e vão embora. Então elas estão em contatos com eles ali, é uma conversa que é feita todo dia né, através de leitura, de texto, de ações mesmo dentro da própria sala, fora da sala e é o que não acontece com os específicos que a cada hora entra um. [Você acha que o pensamento é mais integrado?] Totalmente, pensamento totalmente diferente, bem mais integrado e bem mais aberto, pra esse tipo de, de situação. (Entrevistado 13)

Eu penso que, sem se dar conta, o professor de educação infantil, e aí vamos colocar um pouco o professor de primeiro e segundo ano, ele consegue ter uma atitude interdisciplinar de... de trabalhar na transversalidade dos temas do ambiente. Então ele consegue isso, ele lida melhor com isso no dia a dia. Ele não acha que é uma tarefa a mais, ele não acha “ah, mais um projeto?” Não, ele encampa aquilo como prática dele, né? (Entrevistado 15)

Existe a participação de todos, mas o que são mais atuantes, que a gente consegue acompanhar mais, é o professor [...] da educação infantil até o 5º ano. Eles você vê, são professores envolvidos no projeto, eles conseguem organizar melhor o trabalho [...] eu acredito porque são menos professores para se envolver, não sei. Os professores do Fundamental II eles desenvolvem, e mesmo porque nossas provas, nossos simulados, todos são referentes ao projeto “Os quatro elementos”. Eles desenvolvem, mas eu percebo que não é tão intensamente quanto ao Fundamental I. (Entrevistado 23)

Ainda sobre a inserção da EA no contexto escolar, foi possível perceber que, para alguns entrevistados, a obrigatoriedade do ensino da EA se mostra evidente:

[...] Eu acho que a gente tem que fazer esses projetos [...]. Eu acho que é importante a gente fazer isso dentro da escola porque é o lugar apropriado para isso. (Entrevistado 18)

Como isso [determinados comportamentos] não é embutido no ser humano, isso não vem de geração para geração [...] então cabe à escola, ao professor educar. (Entrevistado 22)

[...] porque onde se aprende educação ambiental é na escola. (Entrevistado 23)

Essas falas reforçam a ideia de que a educação só acontecesse nos espaços escolares, cabendo à escola e aos professores ensinar aos alunos os comportamentos adequados para a melhoria do ambiente. Convergem, portanto, com uma visão tradicional de educação.

Além disso, pode-se perceber também que, para algumas escolas, as diretrizes curriculares do município norteiam as ações de EA empreendidas pelas escolas:

Hoje a gente né, tem na maioria das escolas já desenvolvendo esse projeto de sustentabilidade, já é o norte que foi dado pelo departamento [de educação] pra gente estar seguindo algumas coisas. (Entrevistado 1)

[...] e outra coisa também que é a questão do consumismo que é outra meta que está sendo desenvolvida pelo departamento [de educação]. (Entrevistado 9)

[...] no início do ano o departamento de educação traz nas suas diretrizes algum projeto de sustentabilidade. (Entrevistado 22)

A escola, enquanto lugar privilegiado (mas não único) para a educação, constitui-se como espaço para a discussão dos temas ambientais. Para Brandão (1993, p.10) *“não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante”*. Complementando, Guimarães (2005, p. 193) afirma que a *“educação não é tudo, mas sem ela nada se transforma”*.

O fato de estar garantida em leis e em diretrizes que norteiam o trabalho com a EA nas escolas é, sem dúvida, uma grande conquista. Porém, Lipai, Layrargues & Pedro (2007) afirmam que o fato de a EA estar prevista em lei, não garante adesão e eficácia. Somente quando ela é compreendida sobre sua importância, captando seu sentido educativo, é que ela pode ser efetivamente transformadora de valores e atitudes. De nada adianta fazer “porque tem que ser feito” ou porque é uma exigência de instâncias superiores, sem uma reflexão sobre essas práticas.

Ao analisarmos as falas de alguns integrantes das equipes diretivas, pudemos constatar que ainda se faz necessário que ocorra certa cobrança para que os projetos sejam desenvolvidos pelos professores:

Às vezes eu sinto que o projeto acontece sim, mas ele acontece com a equipe diretiva puxando demais os professores sabe, dando aquele empurrãozinho... (Entrevistado 2)

O envolvimento tá sendo bom, né? Mas a gente nota que a equipe diretiva da escola precisa direcionar bastante algumas ações, pra que isso realmente tenha continuidade, pra que isso não morra. A gente precisa tá sempre... é... lembrando, sempre cobrando né, e dando condições também pra que esses projetos aconteçam. (Entrevistado 7)

A gente precisa estar sempre retomando, perguntando, questionando, cutucando mesmo. Se a gente não fizer esse papel as coisas acabam. [...] Então assim acho que ainda essa consciência das pessoas, da comunidade mesmo, da escola, acho que... não sei se dos professores [pausa]. Não queria jogar toda a... o peso em cima deles. Mas a gente percebe que tem alguns professores que se dedicam muito e gostam muito e outros se deixam acomodar pela situação. (Entrevistado 12)

Eu acho que a gente podia chegar lá, mas falta interesse, falta capacitação pra isso porque realmente eles [os professores] não vão procurar, eles não vão se... eles não se dispõem, não se pré dispõem a sair daqui. Não se mobilizam quanto ao assunto. Eles só fazem se eles são cobrados. (Entrevistado 13)

Esta é uma questão que considero complexa e acredito que merece um aprofundamento. Se, por um lado, reconhece-se a importância e necessidade de se trabalhar o tema meio ambiente na escola, se se reconhece o potencial educativo dos ambientes escolares para a difusão de princípios e valores de respeito à natureza, se a abordagem da EA está garantida por lei, por que ainda é necessário lembrar alguns educadores de que precisam abordar esses assuntos em sala de aula? As relações de poder, as hierarquias presentes nas escolas, contribuem ou não para a realização dos projetos?

Uma possível resposta para esta pergunta consiste em um aprofundamento na visão do que é o ensino da Educação Ambiental na escola. Enquanto ainda houver o pensamento que só estamos fazendo EA ao abordar assuntos referentes à preservação e conservação da natureza, enquanto nosso pensamento ainda estiver desvinculado a uma realidade na qual ‘nada tenho a ver com o que está acontecendo na Floresta Amazônica’ ou mesmo enquanto estivermos focando

nossas ações apenas no “não jogar lixo no chão” e “economizar recursos naturais”, a EA continuará aparecendo como algo que não faz tanto sentido ou como algo que outros (e não eu) devem fazer.

Somente quando abandonarmos esta ideia e passarmos a considerar que, ao falarmos de EA, estamos falando de relações que regem a nossa sociedade, que os problemas contra a natureza são só outra face dos problemas de exclusão que contaminam nossa sociedade humana, aí sim, a EA passará a ter um sentido para cada pessoa e não precisaremos de diretores “dando empurrãozinho”, pois o se o educador não falar destas questões socioambientais, não estará falando do essencial e sua educação será nula ou inútil. Ela só reproduzirá o sistema que já não funciona. Nas palavras de Brandão (1993, p. 65) *“Ela [a escola] não existe só para difundir o saber, mas para reforçar o resistir”*.

Analisando as falas dos participantes, e também pela minha própria vivência nos ambientes escolares, posso afirmar que essas relações de poder podem contribuir ou não para a realização dos projetos. Na primeira situação, onde a equipe diretiva da escola impõe que se realizem projetos, mas que também oferecem subsídios para a realização do mesmo, os professores de início podem até se sentir um tanto quanto pressionados para a realização dos projetos. Geralmente, nas reuniões de planejamento, as equipes elaboram um cronograma de atividades, com datas e prazos a serem seguidos. Em um ponto isso se torna um aspecto positivo, já que o professor pode organizar melhor o seu tempo para que as etapas do projeto sejam cumpridas sem maiores problemas. O problema que aqui se configura é quando o professor encara isso como imposição, que “tem que fazer, porque tem que fazer” (e isso acontece não só porque o projeto foi imposto, mas e principalmente, porque o projeto não faz sentido para o que o professor acredita que é educar alguém). Por outro lado, quando a equipe diretiva não exerce esse papel, os professores ficam à mercê deste trabalho, e acabam por realizar (ou não) os projetos, dependendo da disponibilidade e força de vontade desses educadores.

Ao aprofundarmos essa questão, percebemos que o conceito de autonomia ainda está um tanto quanto deficitário por parte dos professores. Sendo um dos valores mais caros à EA Crítica a construção de autonomia, pois se sabe que um dos valores hegemônicos a ser combatido é o da hierarquia (capacidade de impor seu ponto de vista sobre os outros), muitos professores ainda são

passivos aos “comandos” de suas equipes diretivas. Isso se mostra evidente por meio da fala de uma professora de 4º ano, quando questionada sobre as coletas de óleo, pilhas e lacres na escola:

A gente começou a fazer essas coletas porque a equipe diretiva da escola disse no começo do ano que participaríamos desses projetos. Mas eu não havia pensado que poderíamos estar estimulando o consumo destes produtos ao fazer essa coleta. (Professora de 4º ano)

Quanto maior for o exercício reflexivo de autonomia, mais o educador vai descobrindo que faz e o que não faz sentido para ele. Neste contexto, colocam-se em questão os objetivos de uma EA Crítica. Por exemplo: é fazer uma horta e melhorar o meio ambiente, ou fazer com que cada professor construa seu caminho de autonomia com a classe e construa este valor com seus estudantes?

Para um projeto de EA Crítica, talvez, num primeiro momento seja melhor que não haja nenhum tipo de imposição e que venham projetos “não ambientais”, mas que a equipe diretiva esteja **junto** com o professor pensando **com** ele o que é importante **para** ele, e refletindo o quanto seu projeto contribuiu para chegar perto do que ele acha que é importante. Nesse sentido, a equipe diretiva faz seu melhor papel, que não é “dirigir”, mas construir com cada professor o seu caminho com mais sentido/significado a partir do que cada professor disse que é importante para ele.

4.2 – Elaboração dos projetos

Quando questionados acerca da elaboração dos projetos, por quem estes são idealizados, obtivemos os seguintes resultados: toda a equipe escolar (5); equipe diretiva e professores (4); toda a comunidade escolar, incluindo os pais (4); a pedido do departamento de educação (2); professores e funcionários (1).

Veloso (2007, p. 76) afirma que, para que um projeto tenha sucesso e conte com a participação de todos, desde sua elaboração, execução e pensando em sua continuidade, é necessário que o mesmo, desde sua concepção inicial, *“seja pensado de forma coletiva e democrática, garantindo a todos que estão ligados à escola a oportunidade de participar da elaboração, compreender sua importância e adquirir a consciência de que o projeto, direta ou indiretamente, afeta os destinos de toda a comunidade escolar”*.

Uma questão importante levantada por nossos entrevistados, diz respeito à idealização dos projetos. Segundo eles, há uma diferença marcante entre os projetos pensados e planejados dentro da escola, pela própria equipe, e os advindos de “fora” da escola:

[...] de não vir pronto de algum lugar, tem que partir da equipe. Quando parte da equipe tem compromisso... [...] Agora, quando a pessoa dá a ideia e é amarrada por toda a equipe, fica mais consistente o trabalho. [...] [O projeto] tem que ser construído, o projeto tem que ser construído partindo da necessidade, daquela realidade, daquele povo, senão não funciona (Entrevistado 5)

Os projetos que vêm como parceria pra escola é um projeto que não fica muito claro pra nós. A gente não tem, assim, uma clareza do todo do projeto. [...] Nos projetos da escola há um envolvimento maior dos professores, que eles que participam, eles que dão sugestão de ideias, [...] sabem todas as etapas... Então fica uma coisa muito clara, muito mais fácil, né? Enquanto que um projeto que vem como... pra gente trabalhar em parceria, fica mais difícil, porque a gente não tem uma ideia geral do projeto. (Entrevistado 14)

Olha, sempre no decorrer do ano aparece algum projeto relacionado à água, à energia elétrica, e às vezes no início do ano o departamento de educação traz nas suas diretrizes algum projeto de sustentabilidade. Na nossa escola nós desenvolvemos na medida do possível esses projetos que nos são apresentados. [...] Aquele que idealiza é um sonhador, então ele sonha, ele vivencia, ele está ali, faz parte dele. Ele quer que aquilo que faça parte dele, seja o melhor, dê o resultado, se sobressaia. No outro (quando “vem de fora”) ele ajuda, ele é participante, ele é coadjuvante. (Entrevistado 22)

Eu percebo que, assim, quando a gente pensa em um projeto, a gente idealiza um projeto, acaba ficando mais comprometido em fazê-lo, porque a gente acredita no que está fazendo. Nem sempre as nossas companheiras se empenham tanto para que dê certo. (Professora de 1º ano)

Algumas professoras afirmam que é necessário que se tenha clareza dos objetivos quando se idealiza um projeto de Educação Ambiental:

A gente precisa ter claro qual o produto final do projeto: O que eu quero que meus alunos aprendam? Quais são meus propósitos? Onde quero chegar? (Professora de 2º ano)

Em um projeto de Educação Ambiental, a partir de um objetivo, se desenvolve um trabalho em busca de resultados definidos. (Professora de sala de reforço escolar)

Considerando que os projetos precisam ser elaborados de forma a atender à realidade e necessidade dos alunos e da comunidade para serem significativos, os projetos advindos “de fora

da escola” não se aproximam daquela realidade. Eles são idealizados por atores que não possuem vínculo estreito com as pessoas envolvidas, enquanto os projetos idealizados pelos próprios integrantes da comunidade escolar são encampados e tem mais chances de terem sucesso e, por consequência, continuidade. Os projetos externos à escola são, por muitas vezes, encarados como “algo a mais a ser feito”, realizados com certa obrigatoriedade e sem o comprometimento real da equipe. Consideramos, então, ser este um fator importante na continuidade dos projetos.

4.3 – Objetivos e concepções de EA nas escolas

Sobre as principais finalidades da EA nas escolas, quase a totalidade dos professores e equipes diretivas apontam a conscientização e a mudança de comportamento dos alunos como principais objetivos e instrumento de avaliação dos projetos. Quantitativamente, pode-se constatar que 15 dos 19 entrevistados, e 8 dos 10 grupos formados por professores, apontaram a mudança de comportamento e a conscientização como principais objetivos dos projetos. Novamente, aqui se colocam diferentes concepções de Educação e Educação Ambiental:

A gente vê que tem uma melhora, que tem uma mudança de comportamento mesmo da criança, né? E acho que essa mudança de comportamento mostra uma aprendizagem. (Entrevistado 4)

Eu acredito na educação e penso que a criança é um veículo de levar isso pra casa também. Do mesmo jeito que eles aprendem comportamentos na família eles também aprendem comportamentos na escola. (Entrevistado 15)

Eu acho que o projeto ambiental para ser efetivo ele tem que ser significativo e tem que mudar o comportamento das pessoas. (Entrevistado 19)

Nós sempre trabalhamos com um objetivo do que é educação ambiental, que é mudar o comportamento, dos meus hábitos e das minhas atitudes em relação ao meio em que eu vivo. (Entrevistado 23)

[Educar Ambientalmente é]...

Proporcionar aos alunos o conhecimento necessário para que os mesmos respeitem, preservem e utilizem de maneira sustentável e consciente os recursos naturais de nosso planeta. (Grupo de Professores 3)

É a maneira consciente de usufruir do ambiente em que vivemos, cuidando para preservá-lo, não só para o presente, mas pensando no futuro. Trabalhando

corretamente os recursos naturais para reverter em nosso benefício. (Grupo de Professores 6)

Analisando a fala dos participantes, percebe-se que existe um discurso pré-estabelecido, comum a quase todos os participantes desta pesquisa: a conscientização como principal objetivo da EA nas escolas.

Sobre o trabalho com a EA para a conscientização dos problemas ambientais, Loureiro (2007, p. 69) afirma que *“é muito comum se afirmar que o objetivo da educação ambiental é conscientizar alunos e comunidades”*. Porém, o que significa “conscientizar”? Estaria este conceito relacionado ao sensibilizar para o ambiente, transmitir conhecimentos, ensinar comportamentos adequados à preservação do meio? Ao que tudo indica, pelas falas de nossos entrevistados, o “conhecer para preservar” ainda é o jargão mais utilizado no ensino de EA, e que as práticas de ensino unidirecionais professor-aluno ainda estão muito presentes.

Conforme afirma Loureiro (2007, p. 69) *“a questão não é somente conhecer para se ter consciência de algo, mas conhecer inserido no mundo para que se tenha consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas culturais e, nesse movimento, superarmos e às próprias condições inicialmente configuradas”*.

Reforçando essas afirmações, Mendonça (2007) acredita que:

A mudança de valores e atitudes nos indivíduos preconizados pela EA não é suficiente para gerar mudanças estruturais numa sociedade. [...] A mudança individual como principal vetor para a mudança global representa uma visão simplista do trabalho com as relações sociais e não é suficiente para mudar o padrão de desenvolvimento. (MENDONÇA, 2007, p. 47)

Analisando a fala dos participantes, fica claro que não se trata de uma EA Crítica a empregada na maioria das escolas, já que a mesma tem por objetivo a compreensão da problemática, a construção de uma visão crítica sobre a questão para, aí sim, mudar as atitudes.

Gostaria de ressaltar as falas do Entrevistado 23, quando diz que o objetivo da EA *“é mudar o comportamento, dos meus hábitos e das minhas atitudes em relação ao meio em que eu vivo”* (grifo nosso). Trata-se de um indicador de uma possível visão comportamentalista, individualista, típica da Educação Ambiental conservadora / tradicional.

Outra fala significativa que gostaria de destacar sobre os objetivos da EA nas escolas, provem do grupo de professores 6, quando diz que devem trabalhar “*corretamente os recursos naturais para reverter em nosso benefício*”. Esta colocação também indica uma visão antropocêntrica, que acredita que a relação natureza / ser humano se dá por meio da objetificação dos recursos naturais. Mais uma vez, coloca-se aqui uma visão tradicional da EA.

Apesar de as duas linhas de EA almejem a mudança de comportamentos e a melhoria do “ambiente”, a EA tradicional foca prioritariamente nas consequências para a construção desta mudança de comportamentos e para a dita “conscientização”, enquanto que a EA Crítica foca principalmente nas causas para construir a mudança.

Ainda segundo Loureiro (2007), conscientizar só faz sentido se for seguindo o sentido posto por Paulo Freire de conscientização, um processo mútuo de aprendizagem, de maneira dialógica, por meio da reflexão-ação sobre o mundo, conhecendo-o para transformá-lo e transformando-o, conhecendo-o. Entendendo as múltiplas redes e dinâmicas que constituem a realidade, em um movimento coletivo de ampliação do conhecimento.

4.4 – Principais temas abordados

Sobre os principais temas abordados nos projetos desenvolvidos pelas escolas, os mais citados no questionário enviado na etapa 1 foram: água (12); lixo (10); consumo consciente (9); cuidados e preservação do meio (9); alimentação saudável (6); jardinagem / horta (3). Os dados encontrados sobre os principais temas abordados pelas escolas no trabalho com a Educação Ambiental (água e lixo), concordam com os encontrados por Trajber & Mendonça (2006), refletindo a realidade encontrada pela maioria das escolas brasileiras.

Analisando os dados obtidos pela pesquisa, e combinando-os com os levantados sobre o Projeto “Selo em busca de uma escola sustentável”, pode-se concluir que o tema água é o tema mais trabalhado no dia-a-dia escolar, como afirmam os Entrevistados 5 e 18:

Olha... o que a gente pensou principalmente... os professores, a nossa equipe... é... a necessidade maior que é a água... Então a gente tá partindo desse tema, da necessidade diária e de estar preservando o máximo, estar orientando a criança quanto ao uso, e ao bom uso né? Porque amanhã ou depois você pode ficar sem, né? (Entrevistado 5)

O ano passado a gente colocou as crianças mirins para tomar conta da sala de aula, do pátio e ver onde a gente estava gastando mais, onde não estava dando resultado o nosso trabalho. Eles mapeavam sobre energia, sobre a água onde nós estávamos falhando. (Entrevistado 18)

Já uma professora de 3º ano relata não acreditar que essas ações empreendidas rotineiramente nas aulas podem ser caracterizadas como projetos:

Eu não vejo como projeto, como por exemplo, quando a gente fala da preservação da água, que todo ano a gente fala, todo ano a gente trabalha o ano inteiro, do 1º dia até o último. Eu não vejo isso como projeto. Eu vejo isso como conteúdo da aula de todo dia. Alimentação, a importância dos alimentos, da alimentação saudável, a gente fala todo ano, todo dia. É diferente do projeto que as meninas [professoras] estão desenvolvendo da horta (e do minhocário), porque elas ensinam como é que faz, faz junto com eles [os alunos], levam pra casa, aprendem para fazer em casa... Acho que aí entra também a concepção do que é um projeto. (Professora de 3º ano)

Quando o assunto é “Resíduos”, ainda há grande divergência entre os resultados. A grande maioria das ações empreendidas pelas escolas no que diz respeito a este tema é sobre os resíduos já gerados. Oficinas de brinquedos com sucata, reaproveitamento de materiais, hortas suspensas, coleta de resíduos, entre outras ações, são amplamente empregadas pelas escolas.

A “reciclagem” de materiais é um termo bastante utilizado pelos professores. Quando questionadas sobre os 5R’s (Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Repensar e Recusar), as professoras, de início, disseram que o “R” mais empregado nas escolas era, sem dúvida, o “Reciclar”. Quando socializei com as mesmas o significado da palavra “reciclar”, que é “Retornar ao ciclo”, ficaram em dúvida se estavam empregando o termo corretamente, pois quem retorna ao ciclo a matéria para ser novamente utilizada são as empresas. O que fazem, na realidade, é destinar o resíduo à reciclagem, por meio da coleta seletiva.

Outro fato que merece destaque é que os educadores não consideram a mesma categoria “Resíduos” as ações empreendidas sobre o consumo consciente. Sobre esta questão, ponderaram que fazem essa divisão pois *“uma coisa é falar sobre o resíduo já gerado e o que vamos fazer com ele. Outra é falar sobre o consumo, onde o resíduo ainda não foi gerado”* (Professora de 3º ano). Essa fala não pode ser considerada isolada, já que muitos professores concordaram e endossaram essa afirmação.

A separação do tema ‘resíduos’ do tema ‘consumo’ pode ser considerada indicadora de uma Educação Ambiental conservadora e, seguramente, não crítica. Esta visão fragmentada, típica de um ensino desconectado da realidade, não permite que os indivíduos estabeleçam relações entre causa e efeito, desconsiderando a imbricada rede que permeia as questões ambientais.

Ainda sobre os 5R’s, os professores afirmaram que o Repensar, o Reduzir e o Recusar ainda são pouco abordados nas escolas, e que precisam ser mais amplamente abordados.

Os professores ressaltaram também que isso é um desafio para eles mesmos enquanto cidadãos, uma vez que *“é difícil falar sobre uma coisa que nem mesmo nós conseguimos fazer, que é reduzir nosso consumo e repensarmos nossas escolhas”* (Professora de 5º ano). *“Nossos alunos se espelham muito em nós. Mais do que falamos, é o que fazemos que mais conta. O nosso exemplo...”* (Professora do 1º ano).

Durante as discussões com os grupos de professores, concluímos o quanto é difícil abordar o “Repensar”, o “Recusar”, o “Reduzir” e mesmo o “Reutilizar” em uma sociedade de consumo que nos faz pensar e agir justamente ao contrário. *“Parece que estamos remando contra a maré”*, afirmou uma professora do 2º ano.

Não é por acaso que esta é uma tarefa difícil: estamos inseridos em uma sociedade na qual o consumo é estimulado, onde dezenas de informações nos são despejadas a todo instante, justamente para não termos tempo para processarmos estas informações, e não *repensarmos* nosso consumo. Além disso, somos induzidos ao consumo, já que os produtos que compramos já são feitos para não durar, ou porque quebram ou porque saem da “moda”, o que torna ainda mais difícil *reduzirmos* o consumo. Ao considerarmos a imposição de modelos hegemônicos, a dificuldade de construção de autonomia, e a valorização do individualismo, o *recusar* se torna um ato difícil, ou quase impossível de se tomar isoladamente, pois muitas vezes o que consumimos nos coloca dentro de um padrão, sendo um fator de inserção em um grupo ou sociedade.

Ainda sobre os temas abordados, para algumas escolas, é importante que as ações empreendidas na escola tenham visibilidade, fazendo exposições e divulgando essas ações para o maior número possível de pessoas:

Ele [o projeto] precisa ter uma visibilidade pra poder fazer com que a comunidade enxergue o que a escola tá fazendo, valorize o que a escola tá

fazendo e ele saia dos muros da escola... porque se ficar só restrito ao professor e ao aluno não... a gente considera que não tem sentido, é preciso envolver o maior número de pessoas. (Entrevistado 2)

Nossas feiras acontecem em novembro, que é a culminância do projeto em novembro, então ele é desenvolvido mesmo durante todo ano . [...] Então eles [os professores] são motivados, porque na verdade depois vai ter exposição de tudo isso. [...] As lembrancinhas da feira de ciências a turma já está confeccionando agora [mês de maio], porque é uma quantidade muito grande. Então daqui lá em novembro, já no primeiro bimestre já começaram a ser feitas, não se deixa para fazer só na última semana, só pra alguém falar: Ah, eu fiz... Não! É uma coisa que realmente é o resultado de um trabalho durante todo o ano. [...] Então tem o comprometimento da apresentação na feira de ciências, então isso tem que ser registrado. Nós temos que trabalhar para uma apresentação, e os pais fazem uma avaliação da escola no final do ano, e a feira de ciências é o melhor da escola todo ano para todos os pais. Então todo mundo quer se superar a cada ano, melhorar a cada ano. Então tendo a feira de ciências no final do ano isso motiva até essa continuidade mesmo, trabalhar com seriedade e ter essa continuidade. Nós tivemos 8 edições da feira de ciências essa é a nona, então é algo assim que a gente vê a continuidade e é isso que a gente tem feito. (Entrevistado 23)

Porém, para alguns educadores, mais importante que focar as ações em um determinado produto final e/ou exposição, é o processo pelo qual essas ações ou projetos se desencadeiam:

Ultimamente eu ando em desacordo, né, com o sistema aí proposto. Porque não é chegar e falar: “Olha, vamos trabalhar água”. Não é assim, né? Não chega e trabalha. Tem que ter, tem... o que você vai propor enquanto atividade? Qual subsídio você vai ter? [...] E também, não gostaria de desenvolver um projeto só pra aparecer uma vez por ano, né? Ah, da tal escola... Não! Eu penso que isso aí tem que repercutir de alguma coisa, no que eles fazem, no que eles acreditam, no modo como eles vivem, tem um maior interesse em mudar, em criar hábitos, em mostrar possibilidades, do que em me mostrar pra fora. (Entrevistado 15)

Nos projetos em Educação Ambiental, ao fazer esses projetos, a gente aprende que essas ações são processuais. E não acaba no produto final realizado na escola. Então eu acho que é essa característica do “ir e vir” de um tema, de um assunto. Porque a gente sente como objetivo maior que os alunos, colocando num parâmetro escolar, eles levam pra vida. (Professora de 1º ano)

Aqui, mais uma vez, as concepções de projetos se tornam evidentes. Enquanto que para alguns educadores o essencial do projeto é que ele tenha visibilidade, para outros, o mais importante é o processo pelo qual se chega onde se pretende. Não estou aqui dizendo que não se deve fazer eventos nas escolas, mesmo porque eles se constituem como uma das formas de a família participar do que está acontecendo na escola, e também porque se almeja que os projetos vão além dos muros da mesma. A questão que provoço é que os esforços, as energias, não devem

ser canalizados única e exclusivamente para uma exposição pontual. Em uma visita à uma das exposições citadas, conversando com algumas professoras, pude “pescar” algumas falas que me chamaram a atenção. Destaco algumas delas:

Nossa! Estou trabalhando com esse tema desde o começo do ano. Parece que só estudamos sobre isso o ano inteiro! Acho que as crianças não aguentam mais ouvir falar sobre isso... (Professora de 1º ano)

Menina, eu fiquei com o tema “Plástico” para trabalhar. Foi tanto plástico que eu não aguento mais! Tudo era plástico, plástico... fizemos de tudo com plástico! (Professora de Educação Infantil)

É preciso ter cuidado ao propor o trabalho com projetos quando não se tem clareza de onde se quer chegar, para que não se corra o risco de ir ao sentido oposto à uma educação que vise atitudes mais sustentáveis...

4.5 – Participação e envolvimento da comunidade escolar nos projetos



In: Cuidado, escola! ¹¹.

Sobre a participação e envolvimento da comunidade nos projetos, foi possível observar nos questionários respondidos que esta participação ocorre principalmente: no desenvolvimento do projeto (6); em palestras e/ou eventos (5); colaborando com materiais e/ou dados solicitados (3); atividades direcionadas (1); na abertura e encerramento do projeto (1); sem resposta (1).

¹¹ Ilustração do livro: “Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas”, escrito por Babette Harper et al, apresentado por Paulo Freire. Ed. Brasiliense, 21ª ed., 1986.

4.5.1 – Participação

Percebe-se, por meio da análise da referida questão, que há uma tentativa por parte das escolas de inserir a comunidade nas atividades desenvolvidas, com diferentes níveis e compreensões de participação:

[...] os pais são convidados pra vir na escola e participar com as crianças. As professoras dizem das etapas do projeto o que tão fazendo, porque estão fazendo. (Entrevistado 2)

[...] a gente trouxe os pais pra participarem das palestras o ano passado, se envolveram, mães que vieram ajudar a gente. Então é aí que nós vamos percebendo que realmente a criança tá levando pra casa, a família tá vindo pra escola. (Entrevistado 9)

Os pais vêm, participam, dão ideias né, então eles são bem ativos. (Entrevistado 8)

Envolve as crianças, os alunos, professores, funcionários e os pais, né? É que as crianças também, os pais que estão participando direta e indiretamente porque trazem plantas pra escola. (Entrevistado 10)

As crianças participaram bastante, trouxeram o óleo, as professoras também; os pais e os professores se empenharam bastante, foi muito legal sim. Todos participaram, a equipe diretiva também participou, auxiliou no que pôde. (Entrevistado 19)

É um projeto que é da escola então que envolva toda a comunidade escolar e todo o entorno da escola também. (Entrevistado 10)

Já algumas escolas afirmaram encontrar dificuldades em trazer a família para “dentro da escola”, tanto por parte das próprias famílias, quanto por parte de alguns educadores:

A gente gostaria até que tivesse um envolvimento maior dos pais. Que tivesse mais voluntários, amigos da escola. (Entrevistado 10)

Eu acho que o que falta um pouquinho é a gente envolver mais a comunidade. A gente tem envolvido pouco a comunidade, isso é uma coisa para se pensar nas próximas reuniões. (Entrevistado 18)

Uma coisa que a gente sente falta, que acredita que precisa... e aqui na escola não se tem, é esse envolvimento da família. Não se abre muito pra comunidade, entendeu? A escola é um pouco fechada pra isso... então a gente, sentindo isso, a gente tá buscando é... envolvimento das famílias. [...] A gente percebe uma certa

resistência. [...] Acaba tendo aquela visão assim: “é o pai da porta pra fora”, entendeu? Não tem muita essa relação, esse contato com a professora. Isso faz falta então. Acho que a gente precisa ter primeiro esse... esse trabalho de convencimento de que é importante a família estar presente... [...] É um trabalho que a gente está no início ainda pra que a família possa estar presente na vida das crianças e da escola. (Entrevistado 4)

Sobre a dificuldade apontada pelas escolas de trazer a comunidade para atuar junto aos projetos de EA, proponho novamente a reflexão provocada na página 31: seria a comunidade apenas chamada a participar na hora de “colocar a mão na massa”, contribuindo com o “trabalho duro”, ou ainda para enviar à escola materiais necessários? Esta participação se limita à manutenção dos espaços escolares? Não estaríamos desta forma, reduzindo sua importância a meros expectadores, que ficam à disposição das necessidades da escola? Não quero aqui dizer que a família e a comunidade não possam participar dessas atividades, mesmo porque muitas escolas não dispõem de funcionários ou equipe de apoio suficientes para executar este tipo de função (como vimos anteriormente), mas que esta participação não se limite a isso. Isto pode indicar que a escola ainda mantém seus muros, não se enxergando como agente transformador da realidade. E mais: que esses muros só são um pouco abertos quando a escola sente uma necessidade de mão-de-obra para isso.

É necessário que se reconheça o potencial que as famílias possuem, para que contribuam e participem em todas as etapas dos projetos:

A gente tem bastante pais aqui da zona rural então a gente teve bastante participação dos pais da zona rural, né como eles já tem uma certa facilidade então a gente conseguiu envolver esses pais. [...] A gente precisa também da parceria da comunidade. Sempre tem um pai de aluno, um tio, um avô que venha fazer essa parceria com a gente. [...] É um projeto que precisa de outros, de outras pessoas que não seja só da escola, porque senão a gente não consegue dar conta de fazer, de ele ser concluído, que tem que sempre ter alguém também que se disponibilize pra tá vindo, ajudando. E o bacana é isso que sempre a gente encontra alguém disposto a fazer essa parceria. (Entrevistado 12)

[...] eu penso que a comunidade, ela tem um ganho disso. Nós já tivemos pais que participaram de projetos, teve um ano que a gente fez um projeto do sabão e que as mães vinham. A cada momento eu sinto que eles podem participar ensinando algo pra crianças, a comunidade gosta muito né, eles se sentem assim valorizados. (Entrevistado 15)

Há o envolvimento da comunidade e até dos pais, porque sempre tem um olhando, vendo, dando uma opinião, até são solícitos, oferecem ajuda. [...] É interessante quando você faz um projeto que envolve toda a comunidade, os

alunos, os professores, os funcionários e a comunidade também, a comunidade espera. (Entrevistado 21)

A valorização dos saberes da comunidade escolar é um dos aspectos mais relevantes no trabalho com projetos. Mais do que chamar os pais para virem na escola para verem o que já foi feito, o que está pronto, ou para comunicar algo que já foi decidido, des-hierarquizar os saberes se faz essencial para uma Educação Ambiental realmente transformadora. Ao desconsiderar o saber potencial da comunidade em que está inserida, a escola se fecha para saberes que não se encontram nos livros didáticos.

Brandão (2005), ao discorrer sobre “Comunidades Aprendentes”, ressalta que somos seres racionais e humanos porque somos seres *aprendentes*. Participando de unidades sociais da vida cotidiana, estamos interagindo, observando, aprendendo. As pessoas se reúnem em “círculos de experiências e de saberes” e, portanto, “*possuem de qualquer maneira algo de seu, de próprio e de originalmente importante*” (pg. 90). Nesta perspectiva, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Todos têm algo a ensinar, e todos têm algo a aprender.

Agindo desta forma, além de valorizar os conhecimentos prévios de nossos alunos, valorizamos também o que a comunidade tem de mais valioso: suas experiências, vivências e conhecimentos. Talvez o que esteja faltando seja somente oferecer um espaço para que esses saberes sejam compartilhados...

4.5.2 – Envolvimento

Além da participação, o envolvimento dos professores foi apontado como fator decisivo para o sucesso e continuidade (ou não) dos projetos, para um número considerável de escolas:

O [fator] principal [para a continuidade dos projetos] é o engajamento dos professores mesmo pra poder ter continuidade. (Entrevistado 2)

Quando tem esse envolvimento do professor a criança também se envolve mais, né? (Entrevistado 4)

Tem professor que **cumpre** o projeto e tem professor que **desenvolve** o projeto [negritos enfáticos]. Que constrói as atividades, que vai se envolvendo. Aquele projeto passa a fazer parte da prática dele [do professor]. (Entrevistado 15)

Se o professor não se envolveu, os alunos também não vão se envolver. [...] Alguns professores se interessaram em estar trabalhando o projeto, só que infelizmente nem todos abraçaram e aí houve uma desmotivação por parte de alguns professores. (Entrevistado 17)

Todos [os professores] participam, mesmo porque um cobra do outro, começa assim. Professor trabalha sempre em grupo e não sozinho, então sempre um está fazendo a cobrança do outro, então eles acabam participando. E a hora que eles veem a coisa fluindo, a coisa acontecendo, eles também ficam motivados e motivam também os alunos. (Entrevistado 23)

O envolvimento dos professores, como temos discutido, depende de inúmeros fatores, que vão desde a concepção do projeto (se vem de dentro ou de fora da escola, se são impostos, se partem ou não da realidade e da necessidade da comunidade, se fazem sentido ou não para o educador) até o desenvolvimento e finalização do projeto (se fazem parte ou se só são informados das partes que lhes cabem). Conforme apontado pelos nossos entrevistados, o próprio rendimento do projeto está ligado à motivação do profissional. E essa motivação é intrínseca, e dificilmente acontecerá se o educador não ver sentido para o que está fazendo. Assim, como afirma o entrevistado 15, ele apenas cumprirá o projeto.

Além do envolvimento dos professores, a participação dos outros membros da escola e também da comunidade foi apontado por 13 dos 19 entrevistados, e se configura como fator determinante para o sucesso dos projetos:

Acho que primeiro eu acho que precisa [...] de envolvimento, né? Então a gente propõe, a gente traz ideias pra que precisa ser assim... é... abraçar a causa. Todo mundo achar que é importante. Porque não adianta só uma parcela né? A equipe acha interessante, só que um grande número de pessoas não colaboram, não ajudam, não se envolvem. Fica difícil fazer um trabalho completo, porque a gente precisa da união de um grupo todo, né? Estar interessado pra... que tenha essa continuidade do projeto né? Então é preciso que tenha um envolvimento de todos. Acredito que é com o envolvimento que a gente consiga dar continuidade... (Entrevistado 4)

Bom, eu particularmente acredito que para o projeto dar certo, pra ele ter continuidade precisa do empenho, do envolvimento, do comprometimento da escola toda, né? Nós da equipe diretiva, de todos nós, pelo menos de grande parte de todos os professores, dos funcionários também, alunos, da comunidade, acredito muito no comprometimento. Se não tiver comprometimento a gente vai tá começando sim né, a gente pode tá começando vários projetos e eles não vão acontecer se não tiver um comprometimento de toda a equipe escolar, da comunidade. Ele começa e não, não vai adiante. [...] A gente quer sim, e vai ser preciso sim dar continuidade nos outros anos. Mas, se não tiver um empenho, o

querer “dar certo” de todo mundo, sabe fazer o “dar certo” eu acho que não acontece. (Entrevistado 10)

Uma dificuldade que eu tenho é que eu sou sozinha nisso na escola. Eu faço a coleta de cascas dos alimentos da merenda para fazer a compostagem, mas eu faço isso sozinha. Seria melhor se o professor começasse isso na sala de aula com as crianças, pra ajudar também, porque elas [as crianças] ainda desperdiçam muitos alimentos. Tem frutas inteiras que as crianças jogam fora! (Merendeira)

Quando a gente tem apoio, quando estão todas as pessoas envolvidas, fica mais fácil desenvolver projetos de Educação Ambiental. Às vezes a gente fica meio que, assim, sozinha mesmo para fazer aquilo. (Professora de 5º ano)

Teve uma escola que eu trabalhei que a direção não aceitava que a gente saísse da sala de aula porque achava que estávamos perdendo tempo, que o importante era o conteúdo. Mas quando a equipe diretiva participa, tem consciência, é uma coisa. Agora, quando não tem... fica bem difícil. Agora essa direção que a gente tem agora é completamente diferente: ela é parceira, ela busca, coloca a mão na massa junto com a gente... (Professora de Educação Infantil e de 4º ano)

A direção da escola também tem um papel importante nisso. Porque eles precisam também acreditar, porque senão não vai pra frente. (Professora de 3º ano)

Mais uma vez, isto pode indicar que o potencial de conhecimentos presentes na comunidade escolar está sendo subaproveitado. Enquanto que para a merendeira que se dispôs a fazer um trabalho com compostagem de alimentos é importante o trabalho em conjunto, algumas equipes diretivas acham perda de tempo o trabalho fora da sala de aula. O comprometimento, o envolvimento apontado como decisivo pela grande maioria dos entrevistados, por vezes acabam ficando apenas no discurso. Esse envolvimento de todos só será realmente efetivo se uma gestão co-responsável foi encampada por todos os envolvidos.

Já em duas escolas, foi possível perceber um esforço para a composição de conselhos mais atuantes e participativos, mostrando um nível e uma concepção de participação mais efetivo:

O conselho [...] surgiu mais pela parceria do projeto “Verde Água”, uma ideia que eles trouxeram né, e a escola incorporou. Então desde o ano passado [...] que a gente tem conselho. Agora esse ano, quando foi pra gente reformular todo nosso projeto, nós chamamos o conselho. Então, eles... eles são bem ativos, os pais vem, participam, dão ideias né, então eles são bem ativos. [...] Tudo que a gente faz, antes de fazer nós chamamos esse conselho que é formado por pais,

professores e alunos. Aí a gente coloca o que foi feito e pergunta pra eles se tem alguma opinião [...] (Entrevistado 8)

Quando eu (coordenador pedagógico) entrei aqui, a minha preocupação era ter uma participação maior dos alunos [...] Eles têm uma capacidade de reflexão, de decisão e de ação muito maior. [...] Então isso me deu um estímulo maior para eu estar fazendo essa comissão do ambiente. Já existia um conselho, mas eu acredito que era muito... a participação dos alunos era secundária, era de ação, de agir uma coisa que já estava decidido. Por mais que eles dessem uma sugestão, eles não eram convidados a realmente ver o problema e ver a solução para este problema. (Entrevistado 16)

Na perspectiva de Jacobi (2005b), a participação deve ser um eixo estruturante das práticas de Educação Ambiental, representando um instrumento essencial para a transformação das relações entre sociedade e ambiente.

Para Freire (1987), a participação nos torna “sujeitos da História”, e não “objetos” da mesma. Afirmar ainda que é participando do mundo, nos co-responsabilizando por ele, é que vamos nos afirmar como cidadãos.

Entendida como um processo continuado de democratização da vida dos cidadãos (JACOBI, 2005b), a participação amplia a presença de atores sociais que representam a diversidade e heterogeneidade da nossa sociedade. Porém, é isso o que temos observado em nossas escolas? São os educadores respeitados em suas maneiras de pensar? Seus anseios são ouvidos? Seus saberes são considerados?

A participação aqui representada em nossos diálogos com os participantes desse estudo em muito se assemelha a uma participação passiva, na qual os atores apenas são informados e executam a parte que lhes cabe dos projetos. Esta questão é extremamente complexa, já que são décadas e décadas de uma “participação não participativa”.

Elemento fundamental na continuidade dos projetos, a participação ativa, interativa, na qual as decisões são compartilhadas desde a concepção à execução e avaliação das ações, tende a contribuir sobremaneira para o sucesso dos projetos. Como bem afirmam nossos entrevistados, uma coisa é quando o projeto é pensado junto, levando em consideração a realidade e as necessidades locais, e outra é quando vem de fora. Mais uma vez, o que faz sentido para o educador e para cumprir seus ideais do que é educar é que irão movê-lo a participar ou não de um projeto.

Reconhecemos, ao analisar as falas de nossos participantes, que a discussão sobre as categorias de participação poderia ser bastante aprofundada, pois consideramos ser este um aspecto primordial para a discussão acerca da efetividade dos projetos realizados nas escolas. Porém, pela diversidade dos dados levantados por esta pesquisa, dispomo-nos a realizar este aprofundamento posteriormente, na escrita de um artigo ou mesmo em uma tese de doutorado.

4.6 – Parcerias

Sobre as parcerias estabelecidas para a realização dos projetos, foi possível constatar pela análise dos questionários, uma significativa representação de empresas (10), seguido de: departamentos da prefeitura (4); pais / familiares (3); organizações governamentais e não governamentais (2); coletores locais e/ou associação de catadores (2); comunidade (1); escola técnica (1); entidades religiosas (1); sem resposta (2).

Vários participantes deste estudo atribuíram enfaticamente a importância das parcerias para o sucesso dos projetos:

Eu acho a parceria fundamental, em tudo. Tanto para ajuda, quanto para orientação, mão de obra também. (Professora de Educação Infantil e de 4º ano)

Na nossa escola a gente não tem parceria, e por isso a horta não deu certo. Porque não tem como a gente ir lá cuidar, arrancar os matinhos, regar... a gente precisa dar conta dos conteúdos! (Professora de 1º ano)

A gente até nessa reunião pediu parceria mesmo. A gente até perguntou se tinha algum pai, a gente estava com dificuldade de arrumar alguém [...] para iniciar o projeto, seria fazer os canteiros né, pras crianças poderem tá trabalhando nele. A gente perguntou na reunião se tinha algum jardineiro, se tinha alguém que se dispunha, [...] que viesse ajudar... A gente espera [risos], parceiros. (Entrevistado 10)

Em uma escola, uma parceria foi estabelecida com uma escritora de livros infantis, que desenvolveu um projeto de pesquisa-ação durante 3 anos. Esse projeto tinha como base o uso da literatura e das artes para a busca de soluções para os problemas ambientais:

Nós tivemos a sorte aqui na escola de contar com a participação com a parceria, colaboração da escritora Ellen Pestili. Ela veio fazendo uma proposta pra nossa escola de fazermos um trabalho de educação ambiental, baseado nas histórias, nos livros de histórias que ela escrevia. E aí nós aceitamos a proposta, ela foi coordenando isso, foi nos passando as etapas e a gente foi aprendendo com ela, com as coordenadas dela o que fazer, o que não fazer, que etapa, o que vem antes,

o que vem depois, como pensar, como agir... Então ela deu todo esse suporte pedagógico pra nós. [...] A literatura ela vinha como um suporte: vamos partir de onde pra levantar esses problemas? Então a leitura de histórias facilita para as crianças, facilita a imaginação, facilita o início de uma conversa... Então a história ela era sempre a disparadora do projeto, só que a gente sempre procurava ver qual era o real problema que a gente tinha no entorno, ou no entorno da escola, no bairro pra aliar uma coisa com a outra... porque às vezes algumas histórias acabam ficando distantes da nossa realidade então a gente tentava atrelar uma coisa com a outra. (Entrevistado 2)

Porém, para o ano de 2012, a escritora tinha outros planos para seu trabalho, focando na formação de professores, e o projeto envolvendo literatura e artes não foi continuado pelas professoras da referida escola. Quando questionei à diretora da escola o motivo pelo qual as professoras não deram continuidade ao projeto, ela me informou que ninguém manifestou interesse em fazer o projeto no ano, e que já tinham muitos conteúdos a cumprir.

4.6.1 – Parcerias X Funções dos diferentes setores

Os departamentos da prefeitura também foram apontados como parceiros por um considerável número de escolas, que buscam essas parcerias quando necessitam de uma orientação ou mesmo recursos para a realização dos projetos:

A gente acaba contando com a ajuda [...] do departamento da educação, que em certa medida providencia transporte pras crianças quando é necessário visita, providencia material, papel e outras coisas afins que a gente precisa pra desenvolver durante o projeto. (Entrevistado 2)

A gente precisa sempre estabelecer parcerias, com outros departamentos, com o departamento de serviços municipais... O mato precisa ser podado... A gente precisa também da parceria da comunidade [...] É um projeto que precisa de outros, de outras pessoas que não seja só da escola, porque senão a gente não consegue dar conta de fazer, de ele ser concluído. Tem que sempre ter alguém também que se disponibilize pra estar vindo, ajudando. E o bacana é isso: que sempre a gente encontra alguém disposto a fazer essa parceria. (Entrevistado 12)

Para o projeto que aconteceu no ano passado, a gente precisou das mudas e a gente recorreu ao departamento né? Ao DAAER (Departamento de Agricultura, Abastecimento e Estradas Rurais) que forneceu essas mudas. [...] Mas sempre alguma coisa... a gente sabe, né, que a escola precisa, né, investir... Mas é pouca coisa e a APM dá conta disso. (Entrevistado 7)

O próprio departamento de meio ambiente, é... o que eles não puderam fornecer nós, fomos buscando, os recursos que foram usados, foi o recurso da própria escola. (Entrevistado 8)

Analisando as falas dos entrevistados, é possível perceber que há certa confusão entre o que são parcerias, e o que é papel, dever do Estado, da prefeitura, do poder público. A impressão que temos ao ler esses relatos é que a escola tem que praticamente “implorar um favor” para os departamentos da prefeitura, sendo que faz parte das próprias funções dos demais departamentos o trabalho com e nas escolas. Quando algumas escolas apontaram a dificuldade de manutenção dos espaços, e que precisam, por vezes, contar com a “boa vontade” da família é porque este trabalho conjunto entre departamentos não está sendo efetivo.

4.6.2 – Parcerias X Empresas

Foi constatado um alto índice de parcerias entre empresas e escolas na rede municipal de ensino de Mogi Mirim. Bagnolo (2012), em sua tese, verificou que muitas escolas têm uma postura permissiva frente às propostas trazidas pelas empresas, o que demonstra “*uma fragilidade que a escola possui em desenvolver seus trabalhos em relação à EA, necessitando de um suporte que as empresas suprem parcialmente*” (p. 189). É a partir dessa lacuna que as empresas entram em cena, e não de maneira desprezível ou inocente. A escola torna-se, portanto, vulnerável às iniciativas externas e incapaz de exercer criticamente seu papel social. Indo além, a pesquisadora aponta deficiências crônicas e profundas na formação do professor e na atuação do Estado na educação pública.

Dentre as escolas visitadas, somente uma se posicionou mais criticamente quanto à atuação de empresas como parceiras:

Hoje as empresas elas tem que pra ganhar certificação, pra ganharem um monte de fatores pra exportar produtos, pra pegar financiamento, ela tem que provar que ela fez “n” coisas relacionadas a isso. Então elas exploram as escolas, no sentido em o que elas precisam para elas. [...] As empresas [...] querem mostrar. Hoje em dia, fazem um “auê” e chega lá e ‘fizemos tal coisa’. Então aqui nós reunimos, eu não tenho esse poder sozinha como diretora, mas a gente se reúne e tenta, por exemplo: estão se aproveitando da gente? Estamos sendo explorados? Então algumas a gente não participa mesmo. [...] Uma vez a gente estava trabalhando com uma empresa [...] e nós precisávamos de terra, um adubo para plantar. Quando nós falamos, nossa, ela não deu a mínima para o que a gente precisava. E de repente [a mesma empresa] chega na escola com um fantoche, tipo assim, e fica todo mundo falando que eles vieram aqui na escola ensinar educação ambiental... Eles ficam alguns minutos, 1 hora e sai falando. Então isso a escola já está no direito de não estar mais aceitando esse tipo... de ser controlada assim. (Entrevistado 23)

A fala apresentada pelo entrevistado 23 é bastante marcante no que diz respeito à atuação das empresas nas escolas. Quando a escola precisou de uma parceria com a empresa, a mesma fechou as portas para as necessidades da escola. Já quando a empresa precisou da escola para “dizer que faz educação ambiental”, a escola se mostrou aberta para essas ações, ditas ambientais. Uma pena que, das 19 escolas visitadas, apenas uma delas se mostrou mais crítica com relação a essas “parcerias”...

Além disso, é preciso uma visão crítica com relação às parcerias entre empresas e escolas, para que não se corra o risco de perpetuar uma cultura hegemônica e reprodutora do atual padrão consumista de sociedade. Isso se mostrou evidente quando uma das empresas “parceiras” do município, entregou um impresso dizendo: *“Imprima tranquilo. O papel é biodegradável, reciclável e sustentável, feito a partir de florestas plantadas renováveis, que capturam CO₂ e reduzem o aquecimento global”*. Isso é fazer Educação Ambiental? Quais valores estão presentes nesta “recomendação”?

4.6.3 – Parcerias X Coletas

Foi igualmente elevado o número de escolas que mencionaram, dentre os projetos realizados, a coleta de óleo, de lacres de alumínio, de pilhas e de garrafas PET, realizadas por empresas, ONG's e pessoas físicas que procuram estabelecer “parcerias” com as escolas:

O projeto que nós estamos desenvolvendo agora do óleo reciclado, o produto final já por si, em um mês nós arrecadamos 341 litros. (Entrevistado 22)

O projeto que a gente está mais em desenvolvimento é o do óleo, que é a reciclagem do óleo. (Entrevistado 1)

[...] solicitando que os pais tragam pra escola, não descartem as pilhas em qualquer lugar no lixo, que tragam pra gente que a gente vai ter um destino certo pra essas pilhas... O óleo também usado óleo de cozinha... A gente tá recebendo lacre né? (Entrevistado 7)

Nós vamos arrecadar lacres de alumínio que serão trocados por cadeiras de roda. Depois de arrecadar 140 garrafas de 2 litros, PET, cheias de lacre, serão trocadas por cadeira de roda. (Entrevistado 19)

Durante os encontros ocorridos em Julho de 2012, abordou-se algumas práticas em EA realizadas pelas escolas e, dentre elas, (e, digam-se de passagem, bastante comuns) coletas de

óleo, pilhas e lacres (Fig. 02). Questionou-se sobre a finalidade educativa dessas ações, e se realmente eram “ambientalmente corretas”. De início, todos concordaram que sim, que se tratavam de práticas educativas, pois, afinal, os resíduos estavam sendo retirados ou não descartados da natureza.



Fig. 02 – Slide apresentado na formação de professores.

Quando questionadas se estávamos tratando os sintomas ou a causa dos problemas, ficaram em dúvida. Questionei: “Os resíduos deixaram de ser gerados?”. E mais: “De onde vêm esses lacres, esse óleo, essas garrafas? Como esses resíduos foram gerados?” O grupo aos poucos foi percebendo que todas essas ações, tomadas como únicas para a resolução dos problemas, eram na verdade, formas de amenizá-los. E melhor, foram tomando consciência de que estavam incentivando o consumo desses produtos, como se pode perceber pelo relato de alguns professores:

Uma vez, uma aluna minha veio falar comigo. Ela me disse que não estava conseguindo trazer o óleo para a escola, porque a avó dela não costumava fazer frituras em casa. Ela pediu para a avó que fizesse, para que pudesse trazer o óleo para a escola, mas a avó se recusou. Aí, então, a aluna me perguntou se poderia trazer o óleo novo, sem usar. Fiquei pensando: será que estamos fazendo a coisa certa? É isso o que queremos? Estimular o consumo de alimentos não saudáveis? (Professora de 3º ano)

Uma mãe veio me procurar. Ela me disse que estava almoçando em um restaurante com seu filho, quando pediu um suco de laranja para acompanhar. O filho lhe disse: “Não, mãe, pede ‘guaraná’ porque eu preciso levar o lacre para a escola”. (Professora do 5º ano)

Quando pedi garrafas PET para fazermos um trabalho, meu aluno me disse: “Professora, então vou ter que procurar na rua, porque não tomamos refrigerante em casa”. (Professora do 2º ano)

Essas contribuições do grupo vieram a acrescentar na discussão. Algumas professoras se manifestaram, dizendo: *“Puxa, nunca tinha pensado nisso antes. Pensei que estava fazendo uma coisa bacana quando, na verdade, estava incentivando o consumo. Isso precisa ser revisto!”*.

Essas ações desenvolvidas pelos professores me inquietaram não só porque estavam incentivando o consumo, mas porque elas, educadoras, não tinham se dado conta disso. Não refletir sobre a ação realizada, em termos educativos, é bem pior que tomar litros e litros de refrigerante para se coletar as garrafas ou lacres, ou ingerir litros de óleo em frituras para se coletar o restante. Nesse sentido, me senti mais satisfeita, pois consegui que, pelo menos, pensassem sobre o assunto.

Fiquei bastante preocupada também quando ouvi relatos de algumas professoras que afirmaram que suas escolas estavam premiando os alunos que mais traziam óleo para as escolas. Trata-se de outro valor hegemônico - a “participação em troca de benefícios materiais” - que nunca é questionado. Em termos educativos, não se trata de uma ação que gere reflexão, compreensão e tomada de partido sobre esta determinada questão. Recebi, inclusive, ligações de algumas escolas para que revisse minha fala com as professoras, já que as mesmas chegavam a suas escolas falando que essas ações de coleta precisavam ser revistas. Minha resposta foi contundente, afirmando para as mesmas que me sentia satisfeita por fazê-las perceber e refletir sobre suas ações.

Tive a oportunidade de questionar uma das empresas que coletavam lacres de alumínio se não achavam que estavam incentivando o consumo de alimentos não saudáveis. Depois de muito titubear, o representante da mesma me disse que a coleta de lacres não visava incentivar o consumo, já que *“a quantidade de lacres coletados era ‘irrisória’”* (usando as palavras do mesmo). Questionei-o: “Considerando que são necessários aproximadamente 1500 lacres para encher uma garrafa PET, e que esses lacres vieram de 1500 latas de refrigerante ou cerveja, e que são necessárias 140 garrafas para trocar por uma cadeira de rodas, como pode dizer que essa quantidade é irrisória?”. Outras pessoas que estavam presentes até me recriminaram, dizendo que era por uma boa causa, já que estavam trocando os lacres por cadeiras de roda. Afirmei categoricamente que não estava sendo contra essas ações, mas que acreditava que seria necessário um olhar mais crítico quanto a esta questão, e que a empresa precisava pensar sobre o assunto.

Finalizando esta etapa, acredito que se torna necessária a consciência de que o produto final da educação (ambiental ou não) é mais do que arrecadar centenas de litros de óleo, ou milhares de lacres de latinhas, mas uma profunda compreensão dos nossos hábitos alimentares: Por que usamos tanto óleo? Por que ingerimos tantas bebidas engarrafadas e enlatadas?

Se almejarmos uma Educação Ambiental Crítica, ou um projeto que se preocupe com o ambiente e com a sociedade, onde nossos alunos reflitam e se posicionem frente às informações que lhes são colocadas, nós, educadores, precisamos ter a mesma postura, nos fazendo esses questionamentos e fomentando em nossos estudantes uma visão crítica diante destas questões.

4.7 – Educação Ambiental e Formação de Professores

*Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível.
Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores.
Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário,
mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados.
Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação,
grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.
Paulo Freire*

A formação dos profissionais da educação foi apontada por algumas escolas como fator decisivo para o sucesso dos projetos:

Olha... muita coisa eu acho que ainda precisa acontecer. E a primeira delas é a formação dos professores. E eu incluo também a equipe diretiva, porque a equipe diretiva é que precisa coordenar esse corpo de professores. Muitas vezes ainda não sabe tudo de educação ambiental e ainda não sabe como elencar essas etapas... se isso é correto, se isso não é correto, por onde a gente começa, aonde a gente termina... Então eu acho que a formação, ela é necessária porque às vezes eu sinto que o projeto acontece sim, mas ele acontece com a equipe diretiva puxando demais os professores sabe, dando aquele empurrãozinho. Talvez se o professor tivesse uma boa formação nessa área, por si só ele gostaria de trabalhar com projetos, ele gostaria de estar dentro dessa área de educação ambiental por acreditar que isso é importante, né? Não apenas fazer o projeto, elaborar o projeto porque é um pedido, uma solicitação da escola... porque consta no PPP da escola a sustentabilidade como um eixo de trabalho. E aí, por conta disso, ele precisa trabalhar, né? Que ele realmente acreditasse nisso e trabalhasse nesse sentido. Então acho que a primeira coisa é a formação. (Entrevistado 2)

Eu penso que o principal subsídio seria formação de professores para a educação ambiental [...] Então precisa de um subsídio tanto material quanto de formação [...] Eu penso que a formação ajudaria sim, desde a formação do que é meio ambiente, porque “meio ambiente só é a horta”. E não é: eu no dia a dia, homem atuando na natureza... Mas isso tá distante da escola ainda. [...] Eu penso que a formação seja essencial, mas tem que ser uma formação de corpo, tem que ser uma formação contínua. Tem que ser... não pode ser uma palestra a cada uma vez

por mês, uma palestra por bimestre, uma palestra quando volta das férias. Tem que ser uma coisa contínua que abarque... Eu penso que deveria ser um movimento grande realmente, né? (Entrevistado 15)

Guimarães (2007b) ressalta que os educadores, apesar de bem intencionados, geralmente embasam suas práticas pelos paradigmas da sociedade moderna. Nas palavras do autor, “*é querermos fazer diferente pensando na mesma forma*” (pg. 88). Não podemos nos esquecer que nossas experiências cotidianas, informada pelos paradigmas da sociedade moderna, tendem a se autoperpetuar, reproduzindo uma realidade dominante e, portanto, hegemônica, já estabelecida.

Daí a importância de se criar espaços de discussão, dando vez e voz aos educadores. Espaços de formação, de trocas de saberes. É refletir criticamente, para que as ações sejam voltadas a pensar sobre práticas escolares arraigadas e torná-las conscientes, provocando práticas diferenciadas, que se voltem para o novo e libertas das amarras do tradicionalismo que reproduzem o passado no presente (GUIMARÃES, 2007b).

No sentido oposto à educação tradicional, trata-se de uma educação voltada para uma ação-reflexiva, que incida tanto no indivíduo quanto no coletivo. Mais do que fomentar nos alunos o pensamento crítico, necessita também o educador se apropriar desse pensamento. Guimarães (2007b) contribui afirmando que as ações dos educadores ambientais “*devem propor a criação e promover a ocupação de espaços possíveis, onde os princípios participativos possam se expressar na perspectiva construtivista de novos saberes e práticas que estimulem a organização coletiva e espaços colaborativos de ruptura da armadilha paradigmática*” (p. 92).

A formação de conselhos mais participativos, como já foi observado em algumas escolas, tem se mostrado um espaço para a discussão coletiva dos assuntos que envolvem a vida escolar. Os horários de trabalho pedagógicos coletivos (HTPCs) também têm um potencial integrador do grupo de professores, pois trata-se de um momento coletivo de reflexão:

Uma coisa que contribui muito são as reuniões, os HTPCs [...] Contribuiu demais, porque é o momento que reunimos todos os professores, todas as disciplinas... então reúne educação física, educação artística, de educação infantil do período da manhã e do período da tarde. Aí é o momento de estarmos... discutindo e termos a troca. Então isso pra gente, pra esse ano, foi acho que a melhor conquista, que vai garantir o melhor trabalho. (Entrevistado 6)

Mais do que afirmar que a prática dos profissionais da educação estão obsoletas, faz-se necessário apontar caminhos para a superação de práticas de formação baseadas em ações isoladas e fragmentadas (MENDONÇA, 2007). Exemplo disso foi o programa Parâmetros em Ação-Meio Ambiente na Escola (PAMA), iniciado em 2000 sob a Coordenação-Geral de Educação Ambiental. Este programa trabalhou a formação com base no desenvolvimento das seguintes competências: a leitura, a escrita, a administração da própria formação, o trabalho compartilhado e a reflexão sobre a prática (MENDONÇA, 2007).

Sob a perspectiva que “docente ensina docente”, este programa teve como objetivo traçar orientações para a implementação dos PCNs e dos Referenciais Curriculares para todos os segmentos do ensino fundamental. Ao formar grupos de estudos, foram sendo criados vínculos, construídos conhecimentos coletivos a partir dos saberes prévios dos sujeitos envolvidos, exercitando os consensos e dissensos que as questões ambientais suscitam, além de refletir sobre a prática pedagógica (MENDONÇA, 2007).

Nesse sentido, esse programa em muito se assemelha aos nossos ideais do que seria uma formação, como afirma nosso Entrevistado 15, “*de corpo, contínua*”. Uma formação que estimule a construção de novas práticas pedagógicas, sob a perspectiva de uma Educação Ambiental reflexiva e contemporânea.

Gostaria de terminar este capítulo com uma fala extremamente significativa de uma professora que participou ativamente das discussões ocorridas durante a formação de professores, e que (nada) encerra nossas discussões acerca da realização de projetos de Educação Ambiental nas escolas:

A gente parte do princípio de que um projeto não se desenvolve sozinho. E é normal que nesse caminho a gente vai encontrar pedras. Só que se a pedra está ali, é o destino dela de estar ali. Às vezes é preciso que a gente dê uma ‘desviadinha’ para que dê certo. Mas às vezes a gente não consegue, a gente precisa de uma mão que a gente possa segurar para que consigamos atingir nossos objetivos. (Professora de reforço escolar)

Como bem afirma o cantor e compositor Raul Seixas: “*Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto, é realidade*”¹².

¹² Trecho da música “Prelúdio”, do cantor e compositor Raul Seixas.

CAPÍTULO 5 – INICIANDO ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Não tenho ensinamentos a transmitir... Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo. – Martin Buber

5.1 – Primeiros passos

Desde o início desta pesquisa, diria eu até no momento de elaboração de meu projeto, antes mesmo de ingressar no mestrado, não tinha como objetivo um trabalho que interferisse, mas que interagisse no ambiente escolar. Acreditava que, neste primeiro momento, precisava observar e entender como se dá o trabalho com a EA nas escolas, para que, entendidas as dificuldades encontradas, pudesse contribuir de maneira mais significativa.

Confesso que, por vezes tive que me policiar para que não interferisse na dinâmica pré-existente e influenciasse nos resultados obtidos até o momento. De certa forma, nos encontros que tive, principalmente com os professores e funcionários, foi muito difícil separar o sujeito pesquisador do sujeito imerso naquela realidade.

Apesar de a formação do grupo de estudos com os professores e funcionários ser um pretexto para que pudesse me aproximar da realidade vivida por eles, pude de certa forma, contribuir para a melhoria das ações empreendidas por aqueles profissionais. Não quero parecer pretensiosa, mas reunir um grupo para trocas de experiências e para pensar as práticas desenvolvidas por elas já é, por si só, um grande aprendizado e uma grande conquista.

Os encontros tinham como estrutura básica: uma leitura em voz alta inicial, “presentes” oferecidos pelos participantes (leituras, vídeos, dinâmicas etc.), atividades práticas e de sensibilização (Fig. 03 e 04), leituras para embasamento e aprofundamento teórico (Fig. 05), rodas de conversa e troca de ideias e experiências (Fig. 06 e 07). Além disso, tarefas a serem socializadas nos próximo encontro eram propostas.

No anexo 4 encontram-se algumas sugestões de materiais para consulta e que me ajudaram na elaboração de meus encontros de formação e também nas minhas vivências enquanto educadora ambiental.



Fig. 03 e 04 – Atividades práticas e de sensibilização - “Microexcursão” e “Que animal sou eu?”, ambas do livro “Vivências com a natureza – Vol 1 (CORNELL, 2008)”



Fig. 05 – Leituras compartilhadas realizadas pelos grupos, para aprofundamento teórico.



Fig. 06 e 07 – Rodas de conversa e de trocas de experiências

Além dessas atividades, foi realizada uma oficina de bordado e aplicação em roupas, sugerida pelo livro “A escola sustentável – Ecoalfabetizando pelo ambiente” de Lúcia Legan (Fig. 08), na qual as participantes tiveram a oportunidade de ensinar e aprender umas com as

outras, fundamental para todos se sintam educadores e educandos, des-hierquizando as relações num processo de aprendizagem:



Fig. 08 – Oficina de bordado

Também foi realizada uma visita ao projeto piloto “Minhocário”, desenvolvido por uma das escolas municipais em parceria com o Departamento de Meio Ambiente do município. Na ocasião, um dos integrantes do departamento esteve presente na escola, dando orientações aos participantes do grupo de estudos (Fig. 09):



Fig. 09 – Representante do departamento de meio ambiente apresentando o minhocário.

Todas essas atividades foram extremamente enriquecedoras, tanto para mim enquanto formadora, quanto para os participantes do grupo, que afirmavam nunca terem participado de *“discussões tão abertas sobre as questões ambientais. Geralmente a gente só sentava e ouvia uma ou outra palestra”* (Secretária escolar).

Entendo que, para as educadoras, o final de um ano letivo é bastante carregado, a rotina de trabalho começa a pesar mais do que antes (a formação ocorreu de setembro a dezembro de 2011). Mas nem isso foi impedimento para a participação do grupo, que dedicava quatro horas de seus valiosos finais de semana para a reflexão sobre o assunto. O que para mim se mostrou mais gratificante foi que, em nosso encontro final, pude perceber que, aquele grupo que, no início, era um aglomerado de pessoas, agora se mostrava coeso, integrado, comprometido.

Não pude acompanhar se os projetos pensados durante nossos encontros foram colocados em prática no ano de 2012. Confesso que não tinha nem essa pretensão, já que sabia “o que me esperava” para esse ano. Por isso, mais uma vez, posso afirmar que não se trata de uma pesquisa-ação. Mas ficou para mim o desejo de dar continuidade a esse trabalho, contribuindo para o avanço da EA no município e também para a vida dessas pessoas.

Falas de minhas colegas confirmaram o que estava sentindo: *“Puxa, seria legal se continuássemos a nos encontrar no ano que vem...”*; *“Pensa em alguma coisa para o ano que vem, sei lá, uma continuação...”*. Ao realizar minhas visitas rotineiras às escolas, encontrava algumas integrantes do grupo, que me acolhiam com o carinho de sempre. E sempre, também, me perguntavam quando é que voltaríamos a nos encontrar.

Para o ano letivo de 2012, não pude dar continuidade ao grupo. Formar um grupo de estudos não é tarefa fácil. Não se trata só de executar o encontro: é necessário, antes, horas de reflexão, planejamento, leituras e aprofundamento. Tempo esse que não poderia me comprometer, dada a minha atual circunstância de trabalho e finalização do mestrado.

Porém, como meus anseios vão além das minhas possibilidades, atendi a um pedido do departamento de educação para atender a todas as 205 professoras que lecionavam de 1º ao 5º ano, durante a formação realizada no retorno do recesso escolar.

Comprimir dentro das (apenas) 5 horas (seguidas) com cada grupo toda a reflexão que gostaria de proporcionar, não foi nada fácil. Além do que, as professoras estavam retornando de seus merecidos descansos, e ficar dentro de uma sala de aula por 5 horas não era do agrado de todas. Desta forma, procurei estruturar o encontro com momentos de reflexão individual e conjunta, leituras de aprofundamento, diálogos, vídeos, trabalhos práticos em grupo (Fig. 10). Com alguns grupos, consegui realizar uma vivência de sensibilização e percepção ambiental.



Fig. 10 – Professoras durante a formação ocorrida no retorno do recesso de julho/2012.

Procurei “balançar” as professoras para algumas práticas ditas em EA que estavam sendo amplamente abordadas na rede, sem que, sequer, fosse entendido o porquê daquelas ações. Não foi raro ouvir dentre o grupo: *“Nossa, sabe que eu nunca tinha pensado nisso antes... Eu achei que estava ajudando a natureza, mas agora vejo que estava fazendo exatamente o contrário, estimulando o consumo desses produtos”*. Essa discussão veio em decorrência do fato de muitas escolas estarem realizando a coleta de óleo de cozinha, de lacres, de pilhas, de garrafas PET, como já discutido anteriormente.

No balanço final, ficou para mim que aquelas 5 horas que me foram destinadas, eram muitas para um dia só e, ao mesmo tempo, poucas para um trabalho realmente efetivo. Mas, concordo com Carlos Drummond de Andrade, quando disse: *“De tudo fica um pouco...”*¹³. Isso valeu tanto para mim, quanto para as professoras...

5.2 – Para (pouco) concluir

É possível afirmar que as escolas municipais de Mogi Mirim têm se empenhado em colocar em prática o trabalho com a Educação Ambiental em suas unidades escolares, mesmo diante das dificuldades estruturais quanto à flexibilização da organização curricular disciplinar, buscando caminhos integradores para inserir a EA em diferentes disciplinas e atividades, sendo a modalidade “projetos” uma das formas mais significativas de trabalho.

¹³ Trecho do poema “Resíduos”, de Carlos Drummond de Andrade.

A questão que aqui se coloca é a forma como essa EA é empreendida, já que, pelas práticas observadas e pela análise das afirmações de nossos participantes, ela se dá de forma transmissiva e unilateral, basicamente de transmissão de informações, em muito se assemelhando à EA Comportamental. Apesar de todos os esforços para que o ensino da EA seja garantido, ele ainda acontece, em sua maioria, pouco vinculado à realidade, tanto dos alunos, quanto de seus professores e da própria comunidade escolar.

Constatou-se também, com esse estudo, que muitos educadores ainda encontram dificuldades em tratar dos assuntos de cunho ambiental sob o viés da interdisciplinaridade, não conseguindo estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e do “ler, escrever e contar” com as questões ambientais, o que ocasiona, por vezes, a eleição de conteúdos prioritários, ditos “mais importantes” para o ensino, em detrimento do que “pode ser deixado para depois”.

Faz-se necessário, portanto, um trabalho dialógico junto às Unidades Escolares do município, no sentido de ampliar a discussão acerca da avaliação e qualificação da Educação Ambiental empreendida pelas escolas, por projetos construídos de forma participativa, com objetivos pedagógicos esclarecidos para todos.

Como bem afirma o professor Carlos Rodrigues Brandão (1993, p. 38) “*entre o pensado e o vivido há diferenças*”. Porém, muito há que se comemorar que todas as escolas do município inseriram ou ainda o farão, o ensino da EA em seus Projetos Políticos Pedagógicos, demonstrando seus anseios para que as discussões acerca dos temas ambientais permeiem os conteúdos escolares.

Mais do que criar uma disciplina específica em EA, com conteúdos escolares propriamente ditos, faz-se necessário criar espaços de reflexão coletiva e participativa, bem como valorizar os múltiplos saberes presentes em todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar, que ajudem na concepção de novas estratégias e metodologias em EA. Ao construir um espaço de oportunidade de expressão aos diversos atores que atuam nos ambientes escolares, percebe-se o quão enriquecedor e produtivo é a troca de saberes e experiências, em uma perspectiva onde todos ensinam e todos aprendem.

Neste contexto, mais importante do que avaliar a continuidade ou não dos projetos de EA desenvolvidos pelas escolas, é entender e refletir sobre as concepções, as ideologias e diretrizes

que embasam as práticas empreendidas nos ambientes escolares, para não correremos o risco de perpetuar uma realidade hegemônica, informada pelos paradigmas da sociedade moderna.

Fomentar a implantação de projetos, que permitam a interdisciplinaridade dos temas ambientais, é um dos possíveis caminhos para o pensamento mais integrado de nossos estudantes. Sem dúvida alguma, trabalhar com esses temas diariamente, no cotidiano escolar, é extremamente válido e precisa acontecer. Mas, mais importante que isso, é necessário que o educador, e aqui me refiro a todos os educadores (professores, alunos, funcionários, equipe diretiva, pais, comunidade) reflitam sobre as práticas desenvolvidas nas escolas. Ter uma visão crítica sobre as “parcerias” das empresas, questionar caso tenha dúvidas sobre alguma ação, participar ativamente de todas as decisões a serem tomadas na escola.

O envolvimento e a participação dos membros de toda a comunidade escolar foram apontados como fatores decisivos para o sucesso dos projetos. A questão é: será que temos dado espaço para que essas pessoas participem efetivamente dessas decisões? Ou apenas são informados da parte que lhes competem? E mais: configura-se isso como efetivo exercício da autonomia?

Conclui-se que diversos aspectos precisam ser considerados para que os projetos de EA empreendidos pelas escolas sejam realmente efetivos e tenham continuidade. Torna-se imprescindível a reflexão sobre a criação de condições efetivas de recursos técnico-pedagógicos e humanos de apoio à concretização de projetos no âmbito da EA, os elementos materiais necessários para a realização dos mesmos, bem como promover a formação continuada, subsidiando os professores na elaboração de projetos de EA em seu caráter crítico, de forma que essas ações se realizem em processos educativos que se iniciem na escola, mas que se projetem para além de seus muros.

Não podemos nos esquecer que o aprendizado da EA não se dá somente nos espaços escolares. Ainda refletindo com o professor Carlos Brandão (1993, p.10) *“não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante”*. Atribuir à falta de formação específica do professor o fracasso das ações empreendidas pelas escolas seria uma resposta superficial e igualmente injusta para com

estes profissionais. Talvez, o que falte para estes verdadeiros “heróis” seja obter, conquistar espaços para a reflexão sobre suas próprias práticas.

De nada adianta dizer que “tudo está errado” sem que, pelo menos, sejam oferecidos subsídios e espaços de trocas para que os educadores possam se apoiar mutuamente. Conforme afirma Mendonça (2007), mais do que afirmar que os métodos dos profissionais da educação estão antiquados, faz-se necessário apontar caminhos para a superação de práticas de formação baseadas em ações isoladas e fragmentadas. Fornecer-lhes um “andaime”, até que consigam por si só, caminharem com maior autonomia. Afinal, o professor recorre ao que tem mais segurança na hora de ensinar.

Assim sendo, não se trata de abandonar por completo as antigas práticas escolares. Paulo Freire afirma que é necessário “reinventar a educação”, ou ainda com Moraes & Torre (2004): “reencantar a educação”. É preciso fazer dos espaços escolares, espaços educadores, de aprendizagem e trocas constantes, com intencionalidade educativa, investir em programas efetivos de EA nas escolas, participativos e que provoquem em todos os membros o pensamento crítico e reflexivo. Trata-se, portanto, de “... *criar um outro samba, sem rasgar a velha fantasia*”¹⁴.

¹⁴ Trecho da música “Rumo Dos Ventos”, de Paulinho da Viola.



A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam.

E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa.

Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:

“Não há mais o que ver”, saiba que não era assim.

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava.

É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.

É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB´SABER, A. N. *(Re) Conceituando Educação Ambiental*. Rio de Janeiro, CNPq/MAST, folder, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cad. CEDES* vol. 18 n. 43 Campinas, Dez. 1997. p. 46-57

BAGNOLO, C. M. *Encontros e desencontros das empresas e escolas no território da educação ambiental*. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BONI, V. & QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Rev. Elet. Pós Grad. Em Sociol. Pol. UFSC*. Vol. 2 nº 1(3), jan/jul/2005, p. 68-80.

BOHM, D. *Sobre o Diálogo*. Transcrição e edição de conversa em 1989 por Phildea Fleming e James Brodsky, tradução pela TAL (Transformação Aprendizagem e Liderança), 1990.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28º ed., 1993.

_____. *A Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JR, Luiz Antônio (org.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/htm

_____. Congresso Nacional. *Lei n. 9.795/99*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, Sec. Ed. Fund., 1997.

_____. Programa Nacional de Educação Ambiental. ProNEA, Ministério do Meio Ambiente, 3ª Ed. Brasília:MMA, 2005.

CALLAI, H.C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 2004.

CÂMARA MUNICIPAL DE MOGI MIRIM. *História de Mogi Mirim*. Disponível em: http://www.camaramogimirim.com.br/?page_id=81. Acesso em: 05/11/2010.

CARVALHO, I. C. M. Qual educação ambiental? *Rev. Agroecologia e Desenv. Rur. Sustent.*, Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun. 2001. p. 43-51.

CARSON, R. *Primavera Silenciosa*. Traduzido por Cláudia Sant'Anna Martins. 1ª Ed. São Paulo: Gaia, 2010.

COMPIANI, M. O lugar e as escalas e suas dimensões horizontal e vertical nos trabalhos práticos – implicações para o ensino de ciências e educação ambiental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 13, n.1, 2007.

CORNELL, J. Vivências com a natureza – Vol 1. 3ª ed. São Paulo: Aquariana, 2008.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem na educação ambiental – Uma relação muito delicada. In: SANTOS J. E. dos; SATO, M. (Org.). *A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora*. 1. ed. São Carlos: Editora Rima, 2001. p. 531-557.

DEMO, P. *Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. *Análise qualitativa*. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: Princípios e Práticas*. 9.e.d. São Paulo: Gaia, 2004.

DIRETRIZES Curriculares para a Educação Básica do Município de Mogi Mirim, Departamento de Educação, Mogi Mirim: 2012.

FIGUEIREDO, J. B. A. *Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina*. Fortaleza – CE, v.1, UFC, 2007.

FRANCO, M. I. G. C. *Educação Ambiental e pesquisa-ação participante: registro analítico-crítico de uma práxis educativa*. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP, 2000.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2001.

GARDNER, H. *Estrutura da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

GDAE - Gestão Dinâmica de Administração Escolar. Governo do Estado de São Paulo. *Consulta do número de alunos por escola*. Disponível em: <http://www.gdae.sp.gov.br/gdae/PortalGdae/Default.jsp>. Acesso em: dez/2012.

GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V.. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 10, n. 1, abr. 2005.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, M. *Educação ambiental*. Rio de Janeiro: Editora UNIGRANRIO, 2000.

_____. Intervenção educacional: Do "de grão em grão a galinha enche o papo" ao "tudo junto ao mesmo tempo agora". In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. Sustentabilidade e educação ambiental. In: CUNHA, S.B. & GUERRA, A.J.T. (Orgs) *A questão ambiental: diferentes abordagens*. Bertrand Brasil: São Paulo, 2007a.

_____. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: Ministério da Educação, Coord. Geral de Educação Ambiental: MMA, Departamento de Educação Ambiental. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. UNESCO, 2007b.

HARPER, B. et al. *“Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas”*. Ed. Brasiliense, 21ª ed., 1986.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5ª ed. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HODSON, D. Re-thinking old ways: towards a more critical approach to practical work in school science. *Studies in Science Education*, n.22, p. 85-142, 1993.

HOFFMANN, J. *Avaliação na Pré-Escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Manual Técnico da vegetação brasileira*. Série manuais técnicos em Geociências. 1992.

_____. *Mogi Mirim – Dados Básicos – Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=353080#>. Acesso em dez/2012.

JACOBI, P. Educação Ambiental: os desafios da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, Agosto / 2005a. p. 233-250.

_____. Participação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005b.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

LAYRARGUES, P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004.

LEGAN, L. *A Escola Sustentável - Eco Alfabetizando Pelo Ambiente*. 2ª Edição. São Paulo: Imprensa Oficial SP, 2005.

LÉVY, P. *O que é o Virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. 7ª Reimpressão, 2005.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental na escola: tá na lei.... In: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. UNESCO, 2007.

LOPES, N. *PPP na prática*. Revista Nova Escola Gestão Escolar. Ed. 011, São Paulo: Abril, Dezembro 2010/Janeiro 2011.

LOUREIRO, C. F. B., COSSÍO, M. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: Ministério da Educação, Coord. Geral de Educação Ambiental: MMA, Departamento de Educação Ambiental. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. UNESCO, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. pp.1-53.

MACHADO, I. S.; MELLO, E. M. Teatro para todos: da intenção curricular à ousadia interdisciplinar. In: MENEZES, M. S.; FRANCISCO, D. A. (orgs). *Reflexões sobre as práticas pedagógicas*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

MACHADO, N. J. *Cidadania e educação*. 2ª. ed. São Paulo: Escrituras, 1997.

MANTOVANI, W. *Diálogo em Extinção*. ROMERO, T (repórter): reportagem. Agência de Notícias da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: www.agencia.fapesp.br Acessado em 28 jun. 2010.

MARIOTTI, H. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. *Pluriversu: complexidade, pensamento sistêmico e cultura*. (2000). Disponível em: <http://www.geocities.com/pluriversu/dialogo.html>. Acesso em: 07 jun. 2010.

_____. *As Paixões do Ego - Complexidade, Política e Solidariedade*. São Paulo: Palas Athenas, 2000.

MATTOS, C. L. G. M. *A Abordagem Etnográfica na investigação científica*. UERJ, 2001.

MATURANA, H. & VARELA, G. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MAYER, M. Educación Ambiental: de la acción a la investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, Vol 16, nº 2, 1998.

MEDINA, N. M. Breve histórico da Educação Ambiental. In: PÁDUA, S. M. & TABANEZ, M. F. (Org). *Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Ed. da Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 1997.

MENDONÇA, P. R. Políticas de formação continuada de professores(as) em educação ambiental no Ministério da Educação. In: Ministério da Educação, Coord. Geral de Educação Ambiental:

MMA, Departamento de Educação Ambiental. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. UNESCO, 2007

MENDONÇA, R. & NEIMAN, Z. *A sombra das árvores: transdisciplinariedade e educação ambiental em atividades extraclasse*. São Paulo: Chronos, 2003.

MENDONÇA, R. *"O educador ambiental ensina por suas atitudes"* – Entrevista publicada na Revista Nova Escola, Edição 190, Março 2006.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7 ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Relatório Final do Encontro Nacional das Secretarias Estaduais de Educação de Educação Ambiental*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/relatorio1.pdf>. Acesso em 15/05/2012.

_____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (org). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORAES, M. C., TORRE, S. *Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação*. São Paulo: PUC/SP, 2001.

_____. *Sentipensar: Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. *Reencantando a Educação a partir de novos paradigmas da Ciência*. São Paulo: PUC/SP, 2004.

_____. *Ecologia dos Saberes – Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação*. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, E. *Cabeça-Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

NUNES, C. S. et al. Trabalho com Projetos em Educação Infantil: uma Abordagem Sócio-ambiental. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* Volume 04, out/nov/dez 2000.

OLIVEIRA, J. D., PEIXE, B. C. S. Cidadania em Rede: Uma Proposta para o Ensino Fundamental da Escola Pública sob a Ótica de Direitos – Município da Almirante Tamandaré. In: *Anais do 1º seminário de Políticas Públicas no Paraná*, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel_justica_e_cidadania/cidadania_e_m_rede_.pdf. Acesso em: 28/06/2010.

OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: Ministério da Educação, Coord. Geral de Educação Ambiental: MMA, Departamento de Educação Ambiental. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. UNESCO, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL de Mogi Mirim. *Dados do município*. Disponível em: <http://www.mogimirim.sp.gov.br/>. Acesso: nov/2010.

QUEIROZ, T. D., BRAGA, M. M. V., LEICK, E. P. *Pedagogia de Projetos Interdisciplinares*. São Paulo: Rideel, 2001.

ROSA, M. I. P. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. *Revista Pro-Posições* (UNICAMP), v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007

SAITO, C. H. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: Desafios Contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org). *Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre : Artmed, 2002.

SACHS, I. *Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente*. São Paulo: Sturdio Nobel: Fundação do desenvolvimento administrativo, 1993.

SCHUMACHER, E. F. *Small is beautiful – O negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n. 3, Dec. 2006.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a Educação Ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et. al. (org.). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA. 1998. p. 27-32.

TASSARA, E. T. O. et al. Propostas para a instrumentalização de uma Educação Ambiental transformadora. In: TRAJBER, R., COSTA, L. B. *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil – Materiais Audiovisuais*. São Paulo: Peirópolis: Instituto Ecoar para a Cidadania, 2001.

TRAJBER, R; MENDONÇA, P. R. (org.). *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). *Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, A; AMORIM, E; BLANCO, M. Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao6.pdf>

VELOSO, N. Entre camelos e galinhas, uma discussão acerca da vida na escola. In: Ministério da Educação, Coord. Geral de Educação Ambiental: MMA, Departamento de Educação Ambiental. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. UNESCO, 2007.

ANEXOS

Anexo 1 – Política Municipal de Educação Ambiental

LEI Nº 4.749, DE 16 DE ABRIL DE 2009

Sábado, 25 de abril de 2009

D 3

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI MIRIM

Estado de São Paulo

LEI Nº 4.749

INSTITUI A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

CARLOS NELSON BUENO, Prefeito do Município de Mogi Mirim, Estado de São Paulo, etc.

FAÇO SABER que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituída a **POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, criada em conformidade com os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), da Política Estadual do Meio Ambiente e da Política Estadual de Educação Ambiental.

Art. 2º Entende-se por Educação Ambiental os processos permanentes por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências visando à melhoria da qualidade de vida e uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente ao qual é integrada.

Art. 3º A Educação Ambiental é considerada um direito de todos, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades tanto do processo educativo como dos processos de gestão ambiental do município.

Art. 4º São princípios básicos da Educação Ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º São objetivos fundamentais da Educação Ambiental:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, da sociedade, da economia e da cultura, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, do equilíbrio nas relações sociais e no consumo consciente entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V - o fortalecimento da cidadania e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Art. 6º A Política Municipal de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação instituições educacionais públicas e privadas do município, órgãos públicos municipais, organizações não governamentais, demais instituições como conselhos, associações, núcleos e outros coletivos organizados ligados à Educação Ambiental.

Art. 7º Entende-se por Programa Municipal de Educação Ambiental o conjunto de diretrizes definidas pelo Poder Público Municipal para a educação ambiental no Município de Mogi Mirim, respeitados os princípios e objetivos fixados nas legislações federais e estaduais, sendo objeto de regulamentação.

Art. 8º As atividades vinculadas à Política e ao Programa Municipal de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral (educação não formal) e na educação escolar (educação formal).

Art. 9º Entende-se por Educação Ambiental não formal as ações e as práticas educativas voltadas à sensibilização, à conscientização, à organização e à participação da coletividade na defesa do meio ambiente e da qualidade de vida.

Art. 10. No âmbito da Educação Ambiental não formal compete ao Poder Público Municipal incentivar e criar instrumentos que viabilizem a participação da população na defesa do meio ambiente e da qualidade de vida:

- I - a difusão, nos meios de comunicação de massa, de programas, campanhas educativas e informações sobre os temas relacionados ao meio ambiente;
- II - a comunicação e o desenvolvimento de redes, coletivos e núcleos de Educação Ambiental;
- III - a ampla participação da sociedade, das instituições de ensino e pesquisa, organizações não-governamentais, de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas e de projetos ambientais sustentáveis;
- IV - a inserção do componente Educação Ambiental nos programas e projetos financiados por recursos públicos e privados;
- V - a Educação Ambiental de forma compartilhada e integrada aos Conselhos de Classe, Sistema de Saúde e demais políticas públicas.

Art. 11. Entende-se por Educação Ambiental em caráter formal a que é desenvolvida nas instituições de ensino, como parte do Currículo escolar em todos os níveis de escolaridade atendidos pela rede municipal de educação.

I - Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental);

II - Educação Especial ;

III - Educação de Jovens e Adultos;

IV - Educação Profissional.

Art. 12. No âmbito da educação formal, as escolas municipais devem incluir em sua grade curricular a Educação Ambiental incorporada das seguintes características:

I - como uma prática educativa integradora de conceitos, articulada, contínua, permanente, analítica e crítica, em todos os níveis e modalidades do ensino formal, incorporada ao Projeto Político Pedagógico das escolas;

II - como tema transversal (e não como disciplina específica) que permeie toda a escolaridade do aluno;

III - trabalhada de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar;

IV - com enfoque humanístico e sistêmico;

V - priorizando questões relativas ao meio ambiente local;

VI - incentivando ao protagonismo e a participação ativa na vida comunitária, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, do meio social e do patrimônio cultural.

Art. 13. A dimensão Ambiental deve constar dos programas de formação continuada dos profissionais do Magistério em atividade na rede pública municipal.

Art. 14. A coordenação e execução da Política Municipal de Educação Ambiental ficarão a cargo de um órgão gestor, que deverá ser constituído na implantação do Programa de Educação Ambiental para o Município de Mogi Mirim.

Art. 15. São atribuições do órgão gestor:

I - definição de diretrizes para a implementação local da Educação Ambiental;

II - articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de Educação Ambiental em âmbito local.

Art. 16. O órgão gestor (Núcleo Gestor) será constituído obrigatoriamente por membros dos Departamentos Municipais de Meio Ambiente e Educação, como também de membros de outros Departamentos Municipais e instituições da Sociedade Civil organizada que se relacionem com a Educação Ambiental no Município.

Art. 17. A coordenação das ações de Educação Ambiental (Programa) no âmbito municipal ficará a cargo dos Departamentos de Meio Ambiente e de Educação.

Art. 18. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de Mogi Mirim, 16 de abril de 2 009.

CARLOS NELSON BUENO
Prefeito Municipal

Projeto de Lei nº 46/09
Autoria: Poder Executivo Municipal

Anexo 2 - Carta Brasileira para Educação Ambiental (MEC, Rio-92)

Legislação Ambiental

Carta Brasileira para Educação Ambiental (MEC, Rio-92)

Como único evento oficial, paralelo à Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, o Ministério da Educação (MEC) realizou de 1 a 12 de julho de 1992, em Jacarepaguá, Rio de Janeiro, o Workshop sobre Educação Ambiental. Os profissionais, reunidos nesse encontro, aprovaram o presente documento.

Segundo a Constituição Brasileira, a Educação Ambiental (EA), em todos os níveis de ensino, é incumbência do Estado, bem como a promoção da conscientização pública em defesa do meio ambiente. Porém, a maior contribuição social tem vindo através dos movimentos da própria sociedade civil, das entidades não-governamentais, dos veículos de comunicação, dos movimentos políticos e culturais. Necessário se faz, portanto, para a efetivação do processo, que a incorporação da EA se concretize no ensino de todos os graus e modalidades.

No momento em que se discute o desenvolvimento sustentável como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade de vida, fica definido ser a Educação um dos aspectos mais importantes para a mudança pretendida. A lentidão da produção de conhecimentos, a importação de tecnologias inadequadas, a formulação de políticas de desenvolvimento cada vez mais descomprometidas com a soberania nacional, consolidam um modelo educacional que não responde às necessidades do país.

Pelo exposto e considerando:

- a) a importância da conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em realização no Rio de Janeiro, em 1992;
- b) a premência de serem criadas as condições que permitam o cumprimento real e pleno dos Estatutos que garantam o direito à vida;
- c) a necessidade de mudanças de caráter ético no Estado e na sociedade civil;
- d) que a EA é componente imprescindível do desenvolvimento sustentável;
- e) a existência da base legal, pelo Inciso VI do Parágrafo 1º do Art. 225 da Constituição Brasileira para implantação imediata da EA, em todos os níveis;
- f) a importância da EA para o desenvolvimento de uma ciência voltada para a realidade brasileira;
- g) a importância do Brasil se tornar um centro formador de recursos humanos em EA da América Latina;
- h) a existência no país de reflexões críticas e produção de conhecimento em EA e áreas afins;
- i) a ocorrência de iniciativas bem sucedidas em EA, realizadas no país, no campo da educação formal e não-formal;

j) a importância da participação comunitária na construção da cidadania brasileira;

Recomenda-se que:

a) haja um compromisso real do poder público federal, estadual e municipal no cumprimento e complementação da legislação e das políticas para EA;

b) haja uma articulação dos vários programas e iniciativas governamentais em EA, pelo MEC;

c) o MEC estabeleça diretrizes complementares aos documentos existentes sobre a EA e que orientam suas delegacias estaduais (DEMEC);

d) as políticas específicas, formuladas para a EA, expressam a vontade governamental em defesa da escola pública, em todos os níveis de ensino;

e) o MEC estabeleça grupos e fórum permanentes de trabalho que definam procedimentos para diagnóstico das especificidades existentes no país e mecanismos de atuação face às questões ambientais;

f) o MEC, em conjunto com as instituições de ensino superior (IES), defina metas para a inserção articulada da dimensão ambiental nos currículos, a fim de que seja estabelecido o marco fundamental da implantação da EA no 3º grau;

g) as discussões acerca da inserção da EA no ensino superior sejam aprofundadas devido à sua importância no processo de transformação social;

h) sejam cumpridos os marcos referenciais internacionais acordados em relação à EA como dimensão multi, inter e transdisciplinar em todos os níveis de ensino;

i) que o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) assuma o compromisso com a implantação da dimensão ambiental nos currículos dos diferentes cursos das IES;

j) as IES e os órgãos governamentais apoiem os núcleos e centros interdisciplinares de EA existentes e estimulem a criação de novos;

l) haja estímulo concreto à pesquisa, formação de recursos humanos, criação de bancos de dados e divulgação destes, bem como aos projetos de extensão integrados à comunidade;

m) sejam incentivados os convênios interinstitucionais nacionais e internacionais;

n) sejam viabilizados recursos para a EA, através de apoio efetivo a realização de programas, presenciais e à distância, de capacitação e fixação de recursos humanos de reformulação e criação de novos currículos e programas de ensino, bem como elaboração de material instrucional;

o) em todas as instâncias, o processo decisório acerca das políticas para a EA conte com a participação da(s) comunidade(s) direta e/ou indiretamente envolvida(s) na problemática em questão.

Anexo 3 – Roteiro básico utilizado para a entrevista nas escolas

- 1- Sua escola desenvolve ou já desenvolveu algum projeto de Educação Ambiental nos últimos 2 anos?
- 2- Em que sentido esse(s) projeto(s) é(são) educador(es)? E por que pode ser considerado ambiental?
- 3- Como e quando acontecem?
- 4- Como é ou foi o envolvimento dos participantes?
- 5- Houve algum tipo de subsídio para a realização do projeto? Foram necessários recursos materiais para a realização?
- 6- O projeto foi avaliado? Se sim, como?
- 7- Estes projetos previam continuidade? Houve continuidade?
- 8- Se sim, o que contribuiu para que isso acontecesse?
- 9- Se não, o que contribuiu para que isso acontecesse?
- 10- Em sua opinião, quais fatores são decisivos para que projetos de EA sejam realmente efetivos e que tenham continuidade?

Anexo 4 – Subsídios para a elaboração de projetos em Educação Ambiental

Aproveito aqui a oportunidade para propor, além da reflexão da prática vivenciada por mim durante esse período de formação, uma breve explanação sobre algumas fontes e subsídios para a implantação de projetos e de formação de professores nas escolas. Trata-se de alguns autores que discorrem sobre o assunto, trazendo ao leitor subsídios e sugestões para as escolas que idealizam a realização de projetos de EA em suas escolas. Procurei fazer uso desse referencial teórico para nortear minhas práticas pedagógicas enquanto professora e coordenadora em meus encontros de formação, e que me foram bastante úteis para a elaboração e execução de minhas ações. Além disso, elenco alguns materiais, vídeos, filmes, documentários, que podem facilitar o trabalho do educador que pretende implementar suas ações educadoras ambientais nas aulas.

Existe uma bibliografia bastante ampla com sugestões extremamente significativas para a realização de projetos, com atividades práticas, de sensibilização e de aprofundamento teórico. Procurei fazer uso de vários recursos durante a elaboração de meus encontros com o grupo de professores, com livros, vídeos, artigos de revistas e periódicos. É necessário realizar uma aprofundada análise sobre esses materiais, para que não se corra o risco de difundir ideais contrários à nossa linha de pensamento.

A seguir, elenco alguns dos materiais que me serviram como apoio para a realização de atividades tanto com meus alunos, quanto com os grupos de funcionários das escolas:

- Livros: “Vivências Com a Natureza” - Vols. 1 e 2 - Joseph Cornell
- Livro: “A escola sustentável – Ecoalfabetizando pelo ambiente” – Lúcia Legan
- Livro “Vivências integradas com o Meio Ambiente” – Mylene Lyra Pedroso, Silvia Maria de Campos Machado, Marcelo de Queiroz Telles, Mário Borges da Rocha
- Livro “A Vida que a gente quer depende do que a gente faz” - Vários autores: Ecofuturo. Disponível em: http://www.bibliotecavirtualecofuturo.org.br/upload/i57/i57_A-VIDA_5006108ce5fc6489d311a7f0e3b8f45e.pdf
- Livro: “Práticas Interdisciplinares na escola” – Ivani Catarina Alves Fazenda et al.(Org.).
- Livro: Jogos Cooperativos – O Jogo e o Esporte Como Um Exercício de Convivência – Fábio Otuzi Brotto

- Apostila “Vivendo Valores na Escola” – Brahma Kumaris
- Artigos diversos dos autores Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre
- Estruturas e espaços educadores – José Matarezi, do livro Encontros e Caminhos, 2005.
- Instituto Alana. Disponível em: <http://alana.org.br/>
- Vídeos da série “A História das Coisas”. Disponíveis em: <http://www.storyofstuff.org/>
- Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/>
- Filmes e documentários:
 - “Criança, a alma do negócio”
 - “Narradores de Javé”
 - “Surplus”
 - “Home – O mundo é a nossa casa”
 - “Sangue Latino”
 - “Estamira”
 - “Crianças invisíveis”
 - “Entre os muros da escola”
- Vídeos:
 - Hope – disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=IVSmLpNK45Q>
 - La Maison en Petits Cubes – disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=s4QLukT-cvw>
 - Entre Rios – disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Fwh-cZfWNlc>
- Poemas de Manoel de Barros, José Paulo Paes, Paulo Leminski, entre outros.
- Obras do artista polonês Pawła Kuczyńskiego. Disponíveis em: <http://capu.pl/node/271>
- Trabalhos do fotógrafo queniano James Mollison – “Onde as crianças dormem”. Disponível em: <http://photojournal.com.br/2011/04/james-mollison-onde-as-criancas-dormem/>