

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIMAR BEZERRA ARARUNA

**INVESTIGANDO AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO CURRÍCULO ESCOLAR**

**Rio de Janeiro
2009**

LUCIMAR BEZERRA ARARUNA

INVESTIGANDO AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO CURRÍCULO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Márcia Serra Ferreira

Rio de Janeiro
Novembro de 2009

Araruna, Lucimar Bezerra.

Investigando ações de Educação Ambiental no Currículo Escolar / Lucimar Bezerra Araruna. – Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH, 2009.

144f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Orientadora: Márcia Serra Ferreira

1- Currículo, Educação Ambiental, projetos de Educação Ambiental, conhecimento escolar, interdisciplinaridade, disciplinarização.

LUCIMAR BEZERRA ARARUNA

INVESTIGANDO AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO CURRÍCULO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de Novembro de 2009.

Prof^a Dr^a Márcia Serra Ferreira (UFRJ – Presidente)

Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim (UNICAMP)

Prof^a Dr^a Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (UFRJ)

Ao meu pai, (*in memoriam*), por todo o estímulo que despertou em mim, ainda enquanto adolescente. Parte de minhas conquistas é fruto do seu incentivo e dedicação.

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer a professora Ana Maria Cavaliere, ex coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, que me apontou caminhos, possibilidades e esperanças para prosseguir em um dos momentos mais difíceis do curso. Impossível não esquecer também dos funcionários da Secretaria, Solange Rosa de Araújo e Henrique Mallet de Lima Feitosa, pelo enorme carinho, atenção e dedicação para com todos os alunos, sempre muito solícitos e amorosos.

A todo o corpo docente, mas, em especial, aos professores Carmem Gabriel e Reuber Scofano que conseguiram, através do entusiasmo de suas aulas, me propiciar lindos e infinitos momentos de reflexão diante da complexidade e dilemas do campo educacional, me indicando as possibilidades, as perspectivas e porque não dizer, as utopias para que eu continuasse a sonhar com um mundo e ser humano melhor. Também a professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, pelo carinho e ‘suavidade’ de seu sorriso que, mesmo sem saber, me fortalecia e acalantava nos momentos difíceis.

Ao professor Carlos Frederico B. Loureiro, que me abriu os caminhos para um maior conhecimento e aprofundamento da Educação Ambiental, seja em sua base conceitual, seus pressupostos, seus dilemas e possibilidades, ampliando horizontes e possibilitando um rompimento com uma visão simplista, guiando-me no fornecimento de valiosos materiais que nortearam esta pesquisa.

A Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, particularmente a equipe de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação sob a ‘coordenação’ da professora Miriam de França que, mesmo diante de sua atribulada agenda, disponibilizou um valioso espaço para me conceder uma entrevista, fornecendo valiosas informações sobre o trabalho desenvolvido, e também por acreditar e levar adiante o ideal de lutar por um mundo mais sustentável e harmônico.

Um agradecimento especial a ex-direção da Escola Municipal Motta Sobrinho, professora Rosalita da Silva Neto, que abriu as portas de sua escola, permitiu que eu entrasse no mundo de seus projetos e idéias, compartilhando-os comigo e com o meio

acadêmico, mas, principalmente, por mostrar que é possível abraçar uma idéia e concretizá-la, mesmo diante dos obstáculos que se apresentam, que foi o de viabilizar, com entusiasmo, um projeto de Educação Ambiental junto a comunidade escolar.

A Orientadora pedagógica Sandra Maria Manes Augusto e a Orientadora Educacional Suely Maria Hassan pelas entrevistas e por compartilhar com importantes informações acerca dos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos pela escola, bem como a atual diretora Olga que permitiu e estimulou a continuidade da pesquisa nessa instituição escolar.

Agradeço também a minha família, especialmente minhas irmãs, Lucilene, Leia, Neide e Luizete e aos amigos, em particular Carla Fernandes, pelo entusiasmo, compreensão, força e otimismo nos momentos de desesperança, desânimo e cansaço, que souberam entender os meus inúmeros momentos de ausências, o meu isolamento necessário para a realização dos trabalhos e das pesquisas que se fizeram necessárias ao longo deste curso e por compartilhar das minhas leituras e descobertas.

A todos os amigos do grupo de pesquisa pelo companheirismo, pela alegria, por compartilhar as certezas, as dúvidas, as inquietações em nossos encontros semanais, bem como as reflexões acerca das temáticas educacionais em debate.

Especialmente, agradeço a minha doce e querida orientadora Marcia Serra Ferreira, pelas sugestões e críticas que contribuíram para o meu crescimento profissional, que confiou e acreditou em mim, que jamais permitiu que minhas dúvidas e angústias nos momentos de crise me desestimulasse. Pela enorme competência, carinho e receptividade para com todos que a cercam, pelo fecundo sentimento de humanidade e de simplicidade para com todos os seus orientandos.

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo a Educação Ambiental no âmbito escolar e toma como ponto de partida o Censo Escolar 2004 do MEC/INEP, no qual 94% das escolas do Ensino Fundamental do Brasil afirmaram desenvolver ações de Educação Ambiental. Investigando ações curriculares desenvolvidas no âmbito do município de Duque de Caxias, RJ, e, mais especificamente, em uma instituição escolar específica – a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, que atende a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental –, busquei conhecer as concepções, estratégias e metodologias que estas instituições utilizam para viabilizar os seus projetos sobre o tema. Para realizar essa tarefa, dialoguei com autores do campo do Currículo, em especial com Michel Young, e da Educação Ambiental Crítica. Utilizando documentos curriculares e entrevistas semiestruturadas como fontes de estudo, pude construir um olhar aprofundado acerca das ações realizadas no âmbito escolar, notadamente em 2008, produzindo uma análise crítica acerca da metodologia de projetos e por uma opção entre a disciplinaridade, a transversalidade e a interdisciplinaridade.

Palavras chaves: Currículo, Educação Ambiental, conhecimento escolar, projetos, interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The research has as study object the Environmental Education in a school environment and it takes as starting point the School Census 2004 of MEC/INEP in which 94% of the Fundamental Teaching schools of Brazil affirmed to had develop actions of Environmental Education. Investigating curriculum actions developed in the extent of the municipal school district of Duque de Caxias, RJ and more specifically, in a specific school – Municipal school Teacher Motta Sobrinho, that assists students in the initial years Fundamental Teaching – I looked to gain known age in the conceptions strategies and methodologies that this school use to make possible their projects on the theme. To accomplish this task, I dialogued with authors that belong to the Curricular, especially with Michel Young, and the Critical Environmental Education. Using documents curriculum and interviews semi structured as study sources, I was able to gain a deeper look concerning the actions accomplished in the school extent, especially in 2008, producing a critical analysis concerning the methodology of projects and for an option among the disciplinary, transversality and Interdisciplinary.

Key words: Curriculum, Environmental Education, school knowledge, projects, Interdisciplinary.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1- Trajetória Pessoal	13
2. Apresentando a temática, os objetivos e as questões de estudo	17
3. Focalizando o problema	20
4. Defendendo a relevância da pesquisa	23
5. Apresentando a dissertação	26

CAPÍTULO I - Currículo e Educação Ambiental: Referenciais teórico-

Metodológicos	29
I. 1. Dialogando com o campo do Currículo	30
I. 2. Estabelecendo conexões entre Currículo e Educação Ambiental	34
I. 3. Opções metodológicas	41

CAPÍTULO II - Educação Ambiental: um debate entre a disciplinaridade e a transversalidade 47 |

II. 1. Educação Ambiental e interdisciplinaridade: desafio ou possibilidade?	52
II. 2. Educação Ambiental e disciplinarização: utopia ou realidade?	57
II. 3. A Educação Ambiental como disciplina escolar: argumentos possíveis?	63

CAPÍTULO III - Projeto Político Pedagógico e Educação Ambiental na Escola Municipal Professor Motta Sobrinho 70 |

III. 1. Caracterizando o Projeto Político Pedagógico da instituição	71
III. 2. Reconhecendo a presença da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho	78
III. 3. Apresentando os projetos de Educação Ambiental da instituição	83

CAPÍTULO IV - Propostas de Educação Ambiental em Duque de Caxias e na Escola Municipal Professor Motta Sobrinho	93
VI. 1. Equipe responsável pela Educação Ambiental no município de Duque de Caxias e suas concepções sobre o tema	93
IV. 2. Escolas e docentes envolvidos nas ações de Educação Ambiental nas escolas do município de Duque de Caxias	100
IV. 3. Escola Municipal Professor Motta Sobrinho: professores, equipe e Projeto Político Pedagógico	106
IV. 4. Escola Municipal Professor Motta Sobrinho: concepções de Educação Ambiental presentes nos projetos realizados	113
IV. 5. Escola Municipal Professor Motta Sobrinho: indícios das práticas pedagógicas do corpo docente nas ações de Educação Ambiental	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	
Anexo 1 - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada realizada junto a Direção da E. M. Profº Motta Sobrinho.....	140
Anexo 2 - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada realizada a Equipe de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Duque de Caxias.....	142
Anexo 3 - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada realizada com a Orientação pedagógica e Educacional da Escola Municipal Professor Mota Sobrinho.....	144

*“Nós devemos ser a mudança que desejamos
ver no mundo”*

Mohandas K. Gandhi.

INTRODUÇÃO

1. Trajetória Pessoal

A sociedade não é algo fora da natureza e contra a natureza, mas na natureza e pela natureza (Moscovici).

A temática desta pesquisa não se fez ao acaso, nem foi produto de um ‘modismo’ decorrente dos ‘inflamáveis’ discursos de grupos ambientalistas que apregoam a necessidade de salvar o planeta. Ela decorre, principalmente, dos longos anos em que venho atuando como professora da disciplina escolar Geografia no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Se, em minha formação inicial, a opção por cursar Geografia foi motivada, inicialmente, pela necessidade de entender questões sociais como pobreza, fome, subdesenvolvimento e desigualdade social, o ingresso no magistério público foi, aos poucos, permeando os caminhos que me levariam a descobrir o quanto os temas ambientais e seus diferentes sentidos exerciam grande influência e motivação nas aulas. As leituras de Milton Santos, renomado geógrafo no meio acadêmico, em muito contribuíram para uma melhor apreensão e percepção desse espaço a partir das transformações socioambientais tecidas pelo homem.

Ainda que tivesse consciência de que o binômio natureza/sociedade não era um tema estanque, uma vez que ambas as noções encontravam-se intrinsecamente associadas, posso dizer que eu possuía, ainda que ingenuamente, um sentimento de sensibilidade e de afetividade para com os graves problemas ambientais noticiados pela mídia e que, constantemente, eram abordados nos livros didáticos. Minha apreensão era, aliás, compartilhada pelos alunos no decorrer das aulas; assim, questões como o desmatamento da Amazônia, a poluição dos rios, o lixo urbano e a energia nuclear, entre tantos outros, despertavam interesse, acirrados debates, posicionamentos e questionamentos.

Diante dessas motivações e experiências, senti a necessidade de aprofundar tais questões e de buscar possíveis respostas para entender os graves problemas ambientais que se destacavam na mídia televisiva, no transcorrer do

cotidiano das aulas e, até mesmo, na escala local, a partir dos diferentes espaços habitados e vivenciados pelos alunos. É interessante ressaltar como, em diversos momentos, meus alunos interpelavam e questionavam os conteúdos escolares em Geografia, associando-os, em especial, às Ciências Biológicas: “mas, afinal, isso não é assunto relacionado à Biologia”? Fui, então, me dando conta de que o entendimento, a elucidação e as respostas para os problemas ambientais não poderiam ser respondidos por uma única disciplina escolar, mas que envolveriam outras áreas do saber como a História, a Matemática e a Química, para dar alguns exemplos, embora a marca maior fosse realmente da Biologia e da Geografia.

Ainda na década de noventa, fui impelida a fazer um Curso de Pós Graduação em Planejamento Ambiental na Universidade Federal Fluminense, cujo eixo de especialização foi a Educação Ambiental. Foi o meu primeiro contato formal com a temática, em um curso tido como inovador sob este enfoque, uma vez que esta abordagem ainda era pouco contemplada nas instituições acadêmicas. Acreditei ser este o espaço para reflexão, aprofundamento e conhecimento das questões ambientais que se materializam na sociedade contemporânea.

Embora esse curso mantivesse estreitas vinculações com a Ecologia, uma disciplina se tornou especial em minha trajetória pela possibilidade de associações com a minha formação acadêmica: Sociedade e Natureza. Os textos e debates ao longo das aulas eram carregados de um simbolismo e de um extremo sentimento de afetividade e de sensibilidade para com a natureza. Buscávamos compreender a forma como as diferentes civilizações, desde os primórdios, se relacionavam com a natureza – nas perspectivas social, cultural ou econômica –, além de todo o percurso que desencadeou a origem da atual crise ambiental.

Ainda nesse percurso, não foi possível compreender mais profundamente os sentidos da Educação Ambiental, na medida em que, embora houvesse uma forte associação entre homem e natureza, a última ainda era a protagonista da temática¹, dotada de uma sacralização em oposição ao pensamento científico

¹ Os artigos estudados versavam sobre a exploração desenfreada do homem na natureza, tecendo fortes críticas ao capitalismo, inclusive atribuindo-lhe todas as mazelas dos atuais problemas ambientais, sobre o relacionamento das sociedades humanas com a natureza, sobre a sacralização da natureza, a dicotomia desenvolvimento ou conservação da natureza, entre outros.

dominante, conforme enunciado do artigo “Gaia”, de José Lutzenberger:

Para o naturalista, a Natureza não é simples objeto de estudo e manipulação, é muito mais. Ela é algo divino – não temos medo dessa palavra – é sagrada, e nós humanos somos apenas parte dela. Daí a atitude do naturalista não poder jamais ser atitude de agressão, dominação, espoliação. O naturalista procura a integração, a harmonia, a preservação, o esmero, a contemplação estética (...). (LUTZENBERGER, 1986, p. 16).

Penso que as leituras realizadas exerceram uma grande influência na minha formação e reforçaram, ainda mais, o meu sentimento de que a sensibilização seria uma importante ferramenta para mudarmos o pensamento hegemônico que vê a natureza como uma mercadoria capaz de prover os recursos naturais para o progresso constante da sociedade capitalista (NETTO, 1980). Cada vez mais fui pensando que essa apreensão do sensível e do afetivo poderiam conduzir as sociedades humanas a uma nova relação com o meio ambiente, a um novo projeto de desenvolvimento econômico nessa nova ordem mundial.

Mas essa visão ‘romântica’ da natureza vai, gradativamente, dando lugar a novas concepções de ambiente, abrindo caminhos para novos olhares e aprofundando meu referencial teórico acerca da questão. Ainda assim, alguns autores continuam sinalizando que a sensibilização é o primeiro passo quando se pretende realizar ações de Educação Ambiental (TRISTÃO, 2004; VIEGAS e GUIMARÃES, 2004), mas que apenas a busca dessa identidade afetiva e comportamentalista é insuficiente para dar visibilidade, legitimar e efetivar práticas efetivas de Educação Ambiental.

Somando essa gama de experiências e de aprendizado, via-me ainda dividida entre dois segmentos fortemente vinculados à Geografia e que, cada vez mais, se tornavam temas de interesse individual e de motivações durante minha prática docente: as questões ditas ‘naturais’ e aquelas que convergiam para a problemática social. A busca pela realização de um curso de Mestrado era, assim, adiada por muitos anos. Questionava-me: O que efetivamente deveria abraçar e aprofundar em uma linha de pesquisa? Como conciliar natureza e sociedade em

um projeto de pesquisa? Esse conflito de ‘paixões’ levou-me, ainda no final da década de noventa, a fazer o curso de Bacharelado em Geografia na UFRJ.

Embora a estrutura curricular do curso fragmentasse as diferentes disciplinas, até mesmo por uma questão institucional e acadêmica, foi possível tecer, ainda que paulatinamente, os elos que me levariam à Educação Ambiental. Durante esse percurso, trabalhei durante três anos como bolsista de Iniciação Científica em uma pesquisa intitulada “Amazônia Brasileira”. No entanto, o direcionamento, objetivos e fins da mesma desvinculavam-se das minhas questões iniciais e dos meus propósitos. Percebi e descobri que, por detrás dos discursos inflamáveis dos ambientalistas que clamavam pela proteção e preservação da floresta, havia outras motivações, sejam elas de caráter mercadológico ou capitalista ou até mesmo por questões relacionadas a sobrevivência dos povos desta região. Teria que buscar outras alternativas e possibilidades.

Ao longo desse processo, muitas descobertas foram acontecendo até chegar ao Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao tomar conhecimento que poderia investigar a Educação Ambiental no âmbito escolar, decidi, em pouquíssimo tempo, entrar no processo seletivo. Apesar de outro universo, diferente de minha formação acadêmica, percebi que as possibilidades de pesquisar este tema em um contexto escolar iriam, fundamentalmente, atingir dois propósitos: relacionar natureza e sociedade por meio da Educação Ambiental² e, em outra vertente, aprofundar os mecanismos

² A partir dos estudos de Loureiro (2004ab, 2006), Sato e Santos (2003) e Jacobi (2005) podem observar-se dois eixos para o discurso da educação ambiental: um conservador e outro emancipatório, com suas diferentes leituras. A abordagem conservadora propõe respostas instrumentais, com o pensamento de que meio o ambiente é sinônimo de natureza, associada unicamente aos movimentos ambientalistas que defendem a manutenção e preservação do verde. Assim sendo, as atividades de EA devem ter como objetivo a preservação da natureza, no qual predominam apenas ações pontuais, descontextualizadas dos temas geradores e sem questionar o padrão civilizatório, mas apenas realimentando uma visão simplista e reducionista da natureza. Já a Educação Ambiental crítica, emancipatória ou transformadora pode ser entendida como “aquela que traz a público a questão da inserção humana na natureza, sob diferentes abordagens, como uma problemática vital e determinante na construção de outros estilos de vida, culturas e modelos societários” (LOUREIRO 2003, apud LOUREIRO 2006, p. 119). Desse modo, as questões ambientais devem ser politizadas em seu sentido amplo, ou seja, entendidas inerentemente aos fatores sociais e históricos. Ainda nessa perspectiva, Jacobi (2005, p. 243), faz referência a um contexto mais amplo, que é o da educação para a cidadania, ao apontar que “seu principal eixo de atuação deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença por meio de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas”. Nesse sentido, deve implicar mudanças, não apenas individuais ou coletivas, locais ou globais, conforme

conceituais e metodológicos que iriam permitir e/ou possibilitar sua inserção no cotidiano escolar. Minha inserção posterior no campo do Currículo foi de fundamental importância para a realização dessa tarefa.

2. Apresentando a temática, os objetivos e as questões de estudo

A Educação Ambiental como crítica social tende a fascinar e seduzir para engendrar sonhos e utopias. A utopia como compromisso histórico de que o presente não é o fim de tudo nem a única alternativa possível de organização social. (...) É acalentar sonhos que contrapõem uma sociedade de controle e repressão à liberdade, de participação para consolidar cidadania e sujeitos sociais capazes de decisões (RUSCHEINSKI, 2002, p. 12).

O momento atual, marcado pela globalização da economia e associado a um modelo de desenvolvimento que prima, sobretudo, pela lógica do lucro e do capital, converteu-se em uma emergente crise ambiental e de valores éticos e morais, o que nos sugere um novo olhar para a relação homem-natureza. Certamente, a ressignificação de uma nova sociedade, com outros modos de olhar e de perceber essa nova “lógica” construída, ao longo do tempo, pelas forças hegemônicas, pode representar, para muitos atores sociais, os sonhos e utopias de que nos fala Ruscheinski (2002).

Se o presente não é o fim de tudo, compartilho com o referido autor a noção de que é possível mudar esse contexto, essa concepção de desenvolvimento criada e inculcada no transitar da história, com vistas à recriação de uma sociedade mais justa, humanizadora e cidadã. Em consonância com autores como Loureiro (2004b), Guimarães (2006), Tristão (2004) e Leroy & Pacheco (2006), entendo que a Educação Ambiental é, sem dúvida, uma possibilidade, uma alternativa de

argumenta Loureiro (2004b, 2006), mas sobretudo mudanças econômicas e sociais diante do atual modelo de desenvolvimento que se manifesta na sociedade contemporânea. A dimensão teórica e conceitual de Educação Ambiental crítica e transformadora, em contraposição as vertentes tradicionais - a qual inicialmente me influenciou num primeiro momento - será apresentada nos capítulos subsequentes, permeando os mesmos.

reconstrução desse novo cenário de intrínsecas relações entre o homem e a natureza, o que implica uma profunda mudança de valores, uma outra visão de mundo, uma nova consciência social. Eis o sonho, a utopia que, certamente, é compartilhado por muitos que, como eu, atuam em escolas públicas no país.

Gil (1995) destaca o quanto um tema passa a ser foco de interesse dos pesquisadores sociais quando assume dimensões que perpassam o alcance da mídia. Para o autor, existe uma espécie de ‘modismo’, propagado pelos meios de comunicação de massas, que influencia, sobremaneira, na investigação de tais objetos. Entendo que a temática ‘meio ambiente’ pode ser vista como um exemplo dessa questão, uma vez que tem fomentado debates e suscitado questionamentos constantemente divulgados pela mídia, especialmente a televisiva.

No âmbito desse movimento – isto é, de seleção da temática ‘meio ambiente’ como foco de estudo –, escolhi a Educação Ambiental como o objeto a ser investigado nesse projeto. Cabe salientar, no entanto, que tal escolha não representa apenas um ‘modismo’, conforme aponta Gil (1995), mas constitui uma temática de grande relevância tanto no plano social quanto no plano de minhas aspirações profissionais como professora da disciplina escolar Geografia na Educação Básica. Nesse contexto, meu estudo visa, então, a compreender a produção de ações escolares voltadas para a Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica. Focaliza, especialmente, o primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma instituição específica: a Escola Municipal Motta Sobrinho, localizada no município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro.

A escolha desta instituição, que constituiria o campo da pesquisa, não se deu de forma aleatória. Minha primeira questão foi optar por uma escola da rede pública, privilegiando os municípios em que lecionava ou em que já havia exercido a profissão de docente, visto que estes constituíam espaços já conhecidos e familiarizados. Após esta escolha, o primeiro passo foi fazer uma visita às Coordenadorias Metropolitanas e Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Nova Iguaçu, São João de Meriti e Duque de Caxias, buscando pesquisar uma escola que tivesse representatividade ao desenvolver atividades de Educação Ambiental. Embora em nenhum destes órgãos tenha sido possível

quantificar o número de escolas que trabalham com esta temática,³ as informações obtidas nesses órgãos e as posteriores visitas a algumas dessas instituições nesses municípios me mostraram, em linhas gerais, a existência de ações de caráter pontual voltadas para a Educação Ambiental.

A Prefeitura de Duque de Caxias, no entanto, pareceu-me uma exceção, tendo em vista a abrangência e a multiplicidade de projetos desenvolvidos por algumas de suas escolas, bem como a organização sistemática de todas as atividades realizadas, ou seja, catálogos com todos os projetos, cronograma, mapas de quantificação destas atividades por escolas, o que, aliás, permitiu identificar e mapear as principais escolas atuantes, entre outros. Diante de algumas instituições escolares apontadas pela Secretaria Municipal de Educação como referência na própria rede de ensino, optamos pela Escola Municipal Motta Sobrinho, situada no Primeiro Distrito. Tal instituição, além da diversidade de projetos desenvolvidos, encontra-se próxima ao centro de Duque de Caxias, o que me permitiu uma maior facilidade de acesso no acompanhamento e na investigação do trabalho desenvolvido.

Partindo da premissa de que a referida instituição realiza ações curriculares que, explicitamente, qualifica como voltadas para a Educação Ambiental, esta investigação teve como objetivos específicos: *(i)* observar de que modo se dá a inserção dessas ações na escola, analisando tendências e opções teórico-metodológicas; *(ii)* identificar os sujeitos efetivamente envolvidos nessa produção curricular, suas motivações pessoais e profissionais, assim como suas filiações teóricas com os diferentes campos do saber; *(iii)* compreender as dificuldades enfrentadas na realização das diversas ações curriculares voltadas para a Educação Ambiental, sejam elas de caráter material, institucional, acadêmico ou político, assim como possíveis conflitos e tensões entre os sujeitos atuantes.

Tomando como referência tais objetivos, conduzi essa pesquisa a partir de uma questão central, norteadora, que buscou entender, particularmente, que ações curriculares são realizadas por uma escola que se reconhece desenvolvendo um

³ A busca dessa informação é fruto da pesquisa realizada pelo Censo Escolar do MEC/ INEP, em 2004, que declara que 94% das escolas, tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio, trabalham com este eixo temático.

projeto de Educação Ambiental. Ela se desdobrou nas seguintes questões:

1. Que ações de Educação Ambiental têm sido realizadas? Como estão inseridas no currículo da escola? Em quais espaços e tempos curriculares?
2. Como essas ações têm sido selecionadas? Que critérios têm sido utilizados? Como têm sido tomadas essas decisões curriculares?
3. Quais os sujeitos envolvidos no planejamento e realização dessas ações? Que razões os têm levado a optar pela realização das mesmas na escola?
4. Quais as dificuldades envolvidas na realização dessas ações no âmbito dessa instituição específica? Que tensões e conflitos têm envolvido os sujeitos atuantes nessas ações curriculares?

3. Focalizando o problema

Formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos deparamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características. Desta forma, o objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico, inconfundível (RÚDIO *apud* LAKATOS, 1991, p. 127).

Enfrentei o desafio de formular o problema dessa dissertação, buscando “torná-lo individualizado, específico, inconfundível” (RÚDIO *apud* LAKATOS, 1991, p. 127), a partir do diálogo com trabalhos já realizados sobre a temática. Iniciei essa tarefa a partir de uma recente pesquisa elaborada pelo MEC/INEP, com base nos dados dos Censos Escolares dos anos de 2001 a 2004, onde se privilegiou três importantes aspectos, conforme explicitado por Veiga *et al.* (2005): (1^o) a presença da Educação Ambiental na escola⁴; (2^o) a especificação da modalidade de Educação Ambiental realizada (em forma de projeto, de natureza

⁴ Em 2001, a pergunta “A escola faz Educação Ambiental?” é direcionada exclusivamente para as escolas de primeiro grau. Seguindo o mesmo objetivo, em 2004 esta pergunta é alocada no tópico “Temas sociais contemporâneos ou transversais de maior relevância a serem abordados na escola” que é o Meio Ambiente e é endereçada a todas as escolas, tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio, mas segue as mesmas modalidades dos censos anteriores.

transversal ou no âmbito de disciplinas específicas); (3^o) a análise das condições físico-estruturais das escolas que oferecem a Educação Ambiental, tais como: localização, dependências existentes, programas de ensino, atividades comunitárias, equipamentos e condições de saneamento básico.

Os aspectos anteriormente explicitados por Veiga *et al.* (2005) tendem a reforçar e a contribuir com o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)⁵, o qual tem o propósito de estabelecer as bases e os princípios para a implementação da Educação Ambiental no país. Seus resultados foram apresentados no documento intitulado “Um retrato da presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental brasileiro”, tendo sido produzidos por meio de uma metodologia que foi construída a partir de três recortes principais: (a) o primeiro diz respeito à divisão política-regional do Brasil, com correlações mais gerais com as cinco grandes regiões do país e, paralelamente, com as vinte e sete unidades da federação, estados e municípios; (b) o segundo se dá a partir das análises de dois diferentes contextos nacionais: o rural e o urbano, com suas especificidades e singularidades; (c) o terceiro aponta para o tamanho da escola, entendido pelo número de matrículas realizadas pela mesma.

Cabe ressaltar que, diante da abrangência da referida pesquisa, irei me concentrar em apenas alguns aspectos mais pontuais e específicos, os quais me interessam para delimitar o problema desse estudo. Vale destacar que os dados aqui apresentados refletem certas generalizações que, embora sejam fecundas para esse estudo, escondem heterogeneidades significativas e particularidades provenientes de ações em diferentes regiões e estados do país.

Um aspecto interessante que aparece nesse material é que, em 2001, 61,2% das escolas do Ensino Fundamental declararam trabalhar com Educação Ambiental, enquanto que, em 2004, apenas três anos depois, este percentual subiu para 94% (LOUREIRO, 2007a)⁶. Essa informação suscitou-me certa inquietação, uma vez que trouxe questionamentos a partir de minha prática docente em

⁵ O ProNEA foi lançado no início do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e teve como premissa básica realizar um mapeamento, em todo o território nacional, da Educação Ambiental.

⁶ Em 2001, o número de escolas que oferecia Educação Ambiental era de aproximadamente 115 mil, 61,2% do universo escolar, ao passo que, em 2004, esse número praticamente alcançou 152 mil escolas (LOUREIRO & COSSIO, 2007).

diversas instituições escolares e, principalmente, pelo ‘olhar geográfico’ que a minha formação e atuação proporcionou. Tal inquietação é, de certo modo, compartilhada com Viegas & Guimarães (2004, p. 56) ao questionarem que “a associação entre crianças e educação ambiental na escola já vem ocorrendo [mas], no entanto, não vemos o mundo melhorar (...). Será que estamos educando ambientalmente estas crianças?”

Pensando, especificamente, nas questões educacionais, os resultados da pesquisa em 2004 mostraram que a modalidade em que a Educação Ambiental é mais realizada nas escolas é a ITAD – isto é, a inserção da temática ambiental nas disciplinas –, com cerca de 73%. Nessa mesma pesquisa, a modalidade projetos aparece em 42% das escolas, e apenas 5,5% das escolas desenvolvem esta temática em disciplinas especiais (VEIGA *et al.*, 2005).

Outro aspecto que considero relevante para o presente estudo refere-se às condições físico-estruturais das escolas respondentes. Quanto aos locais de funcionamento das escolas estabelecidos nos Censos Escolares, aparecem desde prédios escolares até templos e igrejas, salas de empresas, casas de professores, salas em outras escolas, galpões, ranchos ou barracões, entre outros. Apesar disso, a ampla maioria das escolas brasileiras que oferecem Educação Ambiental – qual seja, 92% – apresenta como local de funcionamento o prédio escolar. Tal fato torna-se bastante significativo, por me indicar que as escolas têm se constituído em espaços privilegiados para o desenvolvimento de ações dessa natureza.

No que se refere aos equipamentos utilizados nessas escolas para o desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental mencionadas, a mesma pesquisa aponta o uso do computador em trabalhos realizados nos laboratórios de informática, seguida da utilização de recursos audiovisuais como o videocassete e a televisão. Por fim, um último aspecto dessa pesquisa que gostaria de destacar – uma vez que o considero de extrema importância quando se almeja um trabalho de Educação Ambiental – diz respeito às relações que as escolas estabelecem com suas comunidades. O estudo destaca, principalmente, três atividades: (a) a comunidade participando de mutirão de limpeza da escola (17,9%); (b) a comunidade participando de mutirão para manutenção da estrutura física da escola (10,5%); e (c) a comunidade colaborando na manutenção de hortas,

pomares e jardins (8,8%).

Diante de tais dados, especialmente com relação ao fato de que, em 2004, 94% das escolas pesquisadas afirmaram desenvolver práticas em Educação Ambiental, foi inevitável refletir sobre a grande contradição de vivermos em ambientes tão degradados, presenciando ações humanas tão agressivas com a natureza e com o próprio homem, ao mesmo tempo em que tantas escolas investem no desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental. O que, efetivamente, tem sido entendido nessas escolas por Educação Ambiental? Como os diferentes sujeitos envolvidos interpretam e planejam suas ações curriculares sobre essa temática?

Todas as informações anteriormente mencionadas constituíram um importante referencial para o direcionamento desse trabalho. Cabe salientar que, por uma opção de cunho epistemológico, a investigação aqui apresentada não tem como objetivo confrontar uma teoria ‘correta’ e/ou ‘verdadeira’, produzida no âmbito acadêmico, com uma prática escolar considerada ‘defeituosa’ e/ou ‘incompleta’ quanto comparada com essa teoria. De modo distinto, busco compreender como uma instituição escolar específica e seus atores sociais produzem ações de Educação Ambiental e como as incorporam em suas práticas docentes.

4. Defendendo a relevância da pesquisa

Embora a temática de pesquisa aqui selecionada – isto é, a Educação Ambiental – venha sendo investigada, nas últimas décadas, por inúmeros autores (tais como LOUREIRO, 2004ab, 2006; LAYRARGUES, 2006; GUIMARÃES, 2004, 2006; VIEGAS, 2004; TRISTÃO, 2004; LEROY & PACHECO, 2006; SATO & SANTOS, 2003; REIGOTA, 2007 e JACOBI, 2005, 2007, entre outros), entendo que a presente investigação traz uma abordagem ainda pouco explorada na área, privilegiando compreender as ações realizadas em uma escola em seus aspectos originais e positivos, e não do que lhes falta frente a concepções acadêmicas e idealizadas tanto da Educação Ambiental quanto do universo escolar.

Além dessa questão, cabe também salientar que esse trabalho atende a uma das necessidades de pesquisa levantadas pelo Censo Escolar realizado, em 2004, pelo MEC/INEP. Afinal, embora este não aponte os caminhos percorridos pelas escolas no tocante aos conteúdos, à carga horária, aos materiais didáticos, às metodologias e aos sistemas de avaliação, entre outros mecanismos que explicitem a forma como a Educação Ambiental foi abordada nas instituições, ele acena que:

Realizar uma pesquisa específica neste campo é, talvez uma das necessidades mais prementes para avançar no processo de avaliação da Educação Ambiental. Portanto, quando se realizam afirmações e considerações sobre a presença da Educação Ambiental nas escolas ou quando se menciona o acesso à Educação Ambiental, o significado é simples e restrito: acesso a Educação Ambiental (VEIGA *et al.*, 2005, p. 2).

No que se refere à inserção da Educação Ambiental nas disciplinas escolares, a mesma pesquisa não aprofundou aspectos relativos à forma como essa temática se integra aos conteúdos específicos de cada uma delas, sugerindo a necessidade de estudos que caminhem nessa direção (VEIGA *et al.*, 2005). Além disso, entendo que o desdobramento da referida pesquisa, realizada em 2006⁷, ao focalizar o interior das escolas, sinaliza para um importante aspecto ainda pouco contemplado: a integração escola-comunidade. Nessa mesma direção, Loureiro (2006) enfatiza o papel que a escola pode representar junto à comunidade, visto o seu poder de transformação e de influência, já que constitui importante canal de comunicação com a população e, conseqüentemente, um instrumento para a reflexão das questões sócio-ambientais. Esta lacuna é ratificada por Veiga *et al.* (2005, p. 87) ao dizer que:

Porém, nada diz sobre a interação efetiva e real entre a escola e a comunidade sobre certos temas e, além disso, não permitem

⁷ Uma segunda fase dessa pesquisa ocorreu em 2006 onde foi feito um maior detalhamento da forma como a Educação Ambiental é realizada nas escolas brasileiras e investigou, com maior profundidade, um universo de 418 escolas nas cinco regiões do Brasil (LOUREIRO, 2006).

avaliar o verdadeiro impacto destas atividades comunitárias desenvolvidas pela escola. No entanto, é um bom começo avaliar o grau em que as escolas que oferecem EA desenvolvem estas atividades.

Situando a minha pesquisa no universo escolar e, mais precisamente, no Ensino Fundamental, reforço a importância do tratamento desta questão no referido segmento da Educação Básica. Afinal, embora tenhamos consciência de que as questões ambientais que se materializam nos diferentes espaços – sejam elas de caráter local, regional ou global – sejam de responsabilidade de toda a sociedade, ainda se atribui à instituição escolar a característica de *locus* privilegiado gerador de mudanças de comportamento, de valores e de atitudes para com o meio ambiente. Para autores como Layrargues (2006, p. 84), por exemplo, “nenhum outro aparelho ideológico do Estado possui uma audiência tão numerosa e por tanto tempo disponível aos seus efeitos”. Logo, atribui-se a escola um importante papel nas questões referentes às relações de poder e aos problemas sócio-político-econômicos que permeiam os mais diversos e complexos debates, de múltiplas naturezas, da contemporaneidade.

No caso específico do Ensino Fundamental, podemos considerar que, na medida em que atende aos estudantes de menor faixa etária, este poderia ser o espaço das maiores mudanças possíveis. Documentos curriculares oficiais voltados para esse nível de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, reafirmam essa questão ao sinalizarem que “(...) quando bem realizada, a Educação Ambiental leva a mudanças de comportamento pessoal e a atitudes e valores de cidadania que podem ter importantes conseqüências sociais” (BRASIL, 2008, p. 182). Além disso, a publicação da Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, reforça ainda mais este trabalho, já que em seu Art. 2º a descreve como “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Por fim, de acordo com pesquisadores como Meyer (2001, p. 89),

predomina nos projetos de Educação Ambiental “uma abordagem genérica sobre o tema, sugerindo uma pluralidade de interpretações sobre conceitos e termos, falta de clareza dos objetivos, da definição de metodologia e de critérios de avaliação”. De modo distinto, defendo que esse estudo, além de avançar frente às ‘fragilidades’ mencionadas, inova ao investigar o tema no âmbito de uma escola específica, contribuindo na esfera de produção de conhecimentos de forma a beneficiar grupos sociais que atuam nos diferentes níveis de ensino.

5. Apresentando a dissertação

Como, nessa introdução, já apresentei a temática, os objetivos e as questões dessa pesquisa, preocupando-me em contextualizar o estudo no contexto de meus interesses acadêmicos e da Educação Ambiental como objeto relevante, inicio o primeiro capítulo – denominado ‘Currículo e Educação Ambiental: referenciais teórico-metodológicos’ – aprofundando questões sobre Currículo, focalizando, sobretudo, os debates sobre os processos de disciplinarização e sobre as especificidades e características dos conhecimentos escolares, e estabelecendo diálogos com autores que abordam a Educação Ambiental no âmbito escolar. Também nesse capítulo, reflito sobre minhas opções teórico-metodológicas, as quais me permitiram compreender as ações investigadas não como ‘problemáticas’ frente aos debates acadêmicos, mas como produzidas por atores sociais em meio à cultura escolar.

No segundo capítulo – cujo título é ‘Educação Ambiental: um debate entre a disciplinaridade e a transversalidade’ –, focalizo uma questão que tem sido objeto de grande polêmica na área e que, segundo Ferreira (2007, p. 128, apud LIMA & FERREIRA 2009, p. 2.), pode ser resumida em torno de “dois aspectos que mantém, entre si, estreita relação: a necessidade de produção da interdisciplinaridade e uma (im)possibilidade de disciplinarização da Educação Ambiental”. Nesse momento, embora perceba o quanto a interdisciplinaridade permanece sendo oficialmente apresentada e legitimada nas diferentes esferas do poder público – em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais – e nos meios acadêmicos, busco ampliar o debate acerca desse pensamento que se pretende

hegemônico, trazendo tanto argumentos que o fundamentam e o ratificam quanto algumas de suas limitações e dificuldades. Destaco, então, algumas questões que se apresentam como favoráveis a disciplinarização da Educação Ambiental como uma estratégia possível de efetivá-la institucionalmente. Enfim, busco dialogar com diferentes vozes, produzindo outras reflexões e olhares acerca da ‘dualidade’ já mencionada.

No terceiro capítulo – que foi nomeado “Conhecendo o Projeto Político Pedagógico e os subprojetos de Educação Ambiental da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho” –, analiso a proposta pedagógica da instituição investigada, assim como as ações sobre o tema produzidas no âmbito escolar, refletindo sobre suas especificidades e particularidades. Torna-se importante salientar que os pressupostos estabelecidos no documento analisado evidenciam e valorizam a participação de todos os profissionais da escola como sujeitos potencialmente importantes para a busca e consolidação de uma educação plena, democrática e cidadã. Além da proposta pedagógica, investigo também os subprojetos que a própria instituição categoriza como de Educação Ambiental, procurando compreender tanto as razões que levam os diferentes sujeitos a associarem diferentes ações e temáticas a essa questão quanto as possíveis aproximações e diálogos das mesmas com as produções acadêmicas no campo.

No quarto capítulo – cujo título é “Propostas de Educação Ambiental em Duque de Caxias e na Escola Municipal Professor Motta Sobrinho” –, busco conhecer as diretrizes que fundamentam e regulam a proposta de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Duque de Caxias e da referida escola através dos depoimentos obtidos pelas entrevistas nessas duas instituições específicas. Além de identificar o perfil da equipe e professores (formação acadêmica) que diretamente atuam e desenvolvem tais ações, busco, especialmente, conhecer as especificidades conceituais dessas instituições em relação a Educação Ambiental, tomando como base os subprojetos desenvolvidos pela escola e as propostas delineadas pela Secretaria Municipal de Educação, sejam elas sob uma perspectiva conservadora ou crítica, bem como as principais temáticas abordadas em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, apresento

também algumas especificidades, como a forma ou estratégias de participação da comunidade, as motivações, limitações e dificuldades no empreendimento das propostas nessas instituições.

Por fim, nas considerações finais, procuro estabelecer algumas conclusões a partir das informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e, principalmente, da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho acerca das questões inicialmente propostas – bem como das discussões delineadas ao longo deste trabalho – e acenar com novos caminhos e outras possibilidades de pesquisa na área com vistas a contribuição para a uma maior efetivação da Educação Ambiental nos currículos escolares.

CAPÍTULO I

Currículo e Educação Ambiental: referenciais teórico-metodológicos

Buscando dar maior visibilidade às diferentes ações de Educação Ambiental elaboradas no âmbito escolar, bem como contribuir para a produção de conhecimentos teórico-metodológicos na área, a construção do quadro teórico dessa investigação se dá a partir da conjugação de dois eixos temáticos principais: o campo do Currículo e a Educação Ambiental. Nesse processo, tenho a clareza de como os referenciais teóricos são fundamentais para compreender e subsidiar os rumos de uma pesquisa, assim como para constituir formas de análise dos resultados obtidos. Nessa perspectiva, busco dialogar com autores que vem, ao longo dos anos, estudando e produzindo conhecimentos nesses eixos temáticos.

Meu estudo pretendeu, portanto, identificar as diferentes significações que os conhecimentos escolares sobre Educação Ambiental vêm assumindo no campo do Currículo, tendo como principal suporte teórico a Sociologia e as Teorias Críticas. Buscou refletir sobre a representatividade desses conhecimentos nas escolas, apontando caminhos para um repensar sobre a seleção de conhecimentos a serem socialmente transmitidos pela escola como instituição social. Nesse contexto, optei pela utilização dos referenciais de Young (1998), Moreira (1990), Silva (2002) e Moreira & Silva (1997), cujas discussões, bastante significativas, permeiam o debate entre currículo e conhecimento a partir dos interesses e das relações de poder que se estabelecem e se configuram nos processos educativos.

Além disso, pretendi estabelecer algumas conexões das teorizações anteriormente mencionadas com a Educação Ambiental, com vistas a buscar subsídios e referenciais que fortaleçam a sua inserção nos currículos escolares, como conhecimento necessário para uma prática pedagógica pautada na construção de uma cidadania plena e de uma sociedade mais justa. Privilegiei, portanto, uma abordagem mais crítica, contemplando estudos cujo olhar ultrapassa a concepção de ambiente como sinônimo de natureza, em seu sentido

mais restrito, e cuja unicidade é embasada, principalmente, em uma abordagem biológica. Nesse sentido, ressaltos os trabalhos de Loureiro (2004a, 2006, 2007b), nos quais o autor busca aprofundar as bases conceituais da Educação Ambiental a partir de uma prática educativa crítica, transformadora e emancipatória – ao contrário daquelas pautadas, unicamente, na sensibilização –, fomentando reflexões que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa.

De igual modo, apoiei-me nas abordagens de Guimarães (2004, 2006), cujas idéias são fundamentadas pela necessidade de se rever e de questionar os paradigmas sociais dominantes, os quais são resultantes de um modelo de desenvolvimento historicamente construído, que separa homem e natureza. O autor também nos ajuda a refletir sobre uma formação crítica para os educadores ambientais, sobre suas ‘fragilidades’ no desenvolvimento de práticas docentes e sobre a necessidade de promoção de ações críticas e transformadoras.

I. 1. Dialogando com o campo do Currículo

Embora autores como Moreira & Silva (1997) não apresentem uma definição clara e precisa para o termo ‘currículo’, cuja derivação do latim significa ‘caminho’, ‘trajeto’, ‘percurso’, ‘pista’ ou ‘circuito atlético’, podemos conceber que este não é uma realidade abstrata, mas uma produção social que reflete tanto as questões estruturais de um país quanto aspectos educacionais e da cultura mais ampla. Nesse sentido, os currículos escolares constituem, sem dúvida, um dos mais importantes elementos dos processos escolares, já que norteiam uma gama de experiências e de conhecimentos que se deseja socializar com os alunos em um determinado contexto.

Considerando, então, que o currículo não é algo estático e que, ao contrário, deve ser compreendido a partir de uma concepção dinâmica, é fundamentalmente importante sua articulação conjunta com a sociedade (BERTICELLI, 2001). Os currículos escolares não constituem, portanto, um elemento de neutralidade nos sistemas educativos, já que refletem os valores e as necessidades de determinados grupos sociais em detrimento de outros. É a partir desta concepção, iniciada com os estudos produzidos no âmbito da *Nova*

*Sociologia da Educação*⁸, que nos apoiamos em Young (1998), Moreira (1990), Moreira & Silva (1997) e Silva (2002). Destacamos, em especial, a obra ‘O Currículo do Futuro’ (YOUNG, 1998), na qual o autor faz uma análise dos ‘erros’ e ‘acertos’ da *Nova Sociologia da Educação*, estabelecendo estreitas relações entre os currículos e o mundo do trabalho, aspecto central nos debates a partir dos anos de 1970, refletindo o contexto sócio-econômico da época.

Segundo Moreira (1990), a *Nova Sociologia da Educação* constitui o início de uma abordagem sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo. Para o autor, “a história, as divisões sociais e os muitos interesses concorrentes e sistemas de valor existentes numa sociedade moderna são expressos no currículo escolar”, ratificando essa nova abordagem, surgida na Inglaterra nos anos de 1970, a partir dos princípios sociológicos (MOREIRA, 1990, p. 23). É nesse contexto espaço-temporal que a categoria ‘conhecimento escolar’ assume notável centralidade e visibilidade nas discussões curriculares, a partir dos estudos focados na intrínseca relação entre escola e cultura (MONTEIRO, 2001).

Cabe mencionar que esse novo olhar associativo entre currículo e ‘conhecimento escolar’ é inaugurado por Young, em 1971, na obra intitulada *Knowledge and Control*, uma vez que, nela, o autor propunha, na análise dos currículos, “os modos de seleção, legitimação, de organização e distribuição dos saberes escolares como a primeira tarefa de toda Sociologia da Educação” (MONTEIRO, 2001, p. 124). Na execução dessa tarefa, essa mesma autora destaca que a Sociologia do Currículo foi reconhecida como uma ‘crítica político-cultural radical’, por suscitar novas formas de se pensar o currículo e a escola como instrumentos produtores de identidades sociais e de reprodução das relações de poder, utilizando mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar” (MONTEIRO, 2001, p. 124).

⁸ Embora os estudos mais específicos sobre o currículo tiveram início nos Estados Unidos, na década de 1920, onde os movimentos migratórios e o amplo processo de industrialização geraram a necessidade de mais escolarização, repercutindo diretamente nos currículos, é na Inglaterra, com Michael Young, tido como um dos precursores da Nova Sociologia da Educação, que se tem, de fato, a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo (MOREIRA & SILVA, 1997).

Ao focalizar, com grande centralidade, a relação entre as estruturas de poder e os currículos escolares, enfatizando a estratificação do conhecimento e suas funções em diferentes tipos de sociedade (MOREIRA, 1990), Young (1998) acena para a necessidade de produção de currículos “enquanto saber socialmente organizado”. Afinal, para o autor,

(...) aqueles que estão em posições de poder tentarão definir o que deve ser tido como saber na sociedade, quão acessível a cada grupo cada saber é e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de saber e entre aqueles que têm acesso a ela e as tornam disponíveis. É o exame dessas questões que forma a base da abordagem do currículo como **saber socialmente organizado** (YOUNG, 1998, p. 30, grifos do autor).

Embora o autor centralize sua análise na relação entre o poder, a ideologia, o controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola, já reconhece que a questão do conhecimento escolar ocupa lugar de destaque nas questões educacionais e curriculares (SILVA, 2002). Podemos afirmar que esse é também o nosso interesse no presente projeto, o que nos faz selecionar os debates sobre o conhecimento escolar em detrimento dos outros aspectos apontados por Young (1998) e considerados também relevantes nos estudos curriculares.

Nesse contexto, percebo como inevitáveis algumas indagações que compartilho com Moreira (1990): Que critérios têm sido usados, em uma dada sociedade, para atribuir diferentes valores a diferentes conhecimentos? Qual a lógica adotada nas diferentes esferas de poder, seja no nível macro – as superestruturas –, ou no nível micro – a escola propriamente dita –, que impulsionam uma mudança do paradigma centrado em conteúdos tidos como universais, consagrados e corretos? Tais indagações, especialmente as que se referem à estrutura curricular, me levam a considerar uma certa tradição que permeia os currículos escolares, qual seja, a ‘naturalização’ de conteúdos historicamente considerados como ‘ideais’, os quais perpetuam-se no decorrer da história e parecem, cada vez mais, ‘intocáveis’ e/ou ‘inatingíveis’. Contrariando

este postulado e sinalizando para um novo olhar no tocante a essa questão, Moreira & Silva (1997, p. 32) observam que:

As noções de conhecimento, características das experiências curriculares presentemente propostas aos/às estudantes estão, também, em mais de uma dimensão, em descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de concebê-los. Em primeiro lugar, o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a ‘cultura popular’ (televisão, música, videogames, revistas) tem constituído uma parte central da vida das crianças e jovens.

Apoiando-me nesses autores, destaco que tal mudança de paradigma pressupõe a necessidade de um ‘novo’ olhar, de um encorajamento dos profissionais envolvidos diretamente com a educação diante da realidade que se circunscreve no limiar deste século. Nesse contexto, reafirmo a importância da Educação Ambiental nos currículos escolares, ratificando a necessidade de estudos que, como esse, investem em uma compreensão das ações sobre o tema que têm sido realizadas em uma instituição escolar específica.

Se a educação é sempre um conjunto de escolhas culturais, algumas realizadas de forma consciente e outras de forma inconsciente, e se “o currículo é sempre uma seleção e organização do saber disponível numa determinada época”, conforme observa Williams (1961 *apud* YOUNG, 1998), acreditamos que o momento atual, marcado por uma conjuntura de graves problemas ambientais, de valores éticos e morais que parecem ter sido perdidos, tem provocado modificações naquilo que viemos, historicamente, selecionando para ensinar nos bancos escolares. Apesar disso, sabemos que as mudanças não são tão fáceis e ‘espontâneas’, e que as resistências em experimentar e vivenciar ‘novidades’ ainda constituem obstáculos a serem vencidos e superados, sejam por nós, professores, sejam pelas diferentes instâncias de poder direta ou indiretamente relacionadas às instituições educativas.

Young (1998), de certa forma, ratifica esta dificuldade e aponta que essa transformação não se dará em um processo simples, pois muitas são as ‘barreiras’, mas reforça a necessidade de “uma passagem dos ‘currículos do passado’, que eram isolados, estritamente especializados e altamente estratificados, aos ‘currículos do futuro’ que, segundo (...) previsões [do autor], vão ter de ser conectivos, mais amplos e com grau baixo de estratificação” (YOUNG, 1998, p. 32). Acredito que o rompimento com os “currículos do passado” é um reflexo da negação de teorias tradicionais, conservadoras, nas quais os professores são tidos como ‘tutores’ ou ‘donos’ dos saberes que devem ser transmitidos aos alunos. Em outro viés, entendo que os “currículos do futuro” devam incorporar muitos dos aspectos apontados pelas chamadas teorias curriculares críticas, preocupando-se muito mais com o contexto vivido pela escola, com os estudantes e com os professores, enfim, com as desigualdades existentes na própria sociedade.

Assim, ressalto a contribuição de Young (1998) ao evidenciar, desde a formulação da *Nova Sociologia da Educação*, as conexões existentes entre currículo e poder e, mais precisamente ainda, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder (SILVA, 2000). Enquanto as teorias tradicionais defendem uma neutralidade no tocante às questões curriculares, as teorias críticas, ao contrário, preocupam-se mais com as inter-relações entre saber, identidade e poder. Não é por acaso, portanto, que ao produzir essa dissertação, me aproximei fortemente dessas últimas.

I. 2. Estabelecendo conexões entre Currículo e Educação Ambiental

Tomando como referência os debates anteriormente explicitados, os quais reconhecem os currículos como produções sociais marcadas por interesses e por relações assimétricas de poder, pude refletir sobre a inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares. De que forma essa nova temática tem sido percebida como capaz de ‘resolver’ os diversos problemas ambientais do mundo contemporâneo? Segundo Guimarães (2004), o equacionamento dessa questão tem, como ponto de partida, uma maior reflexão sobre o modelo de ciência que

permeia os currículos escolares, herança do conteúdo escolar alicerçado em paradigmas dominantes.

Não se trata de pensar essa questão e o seu possível equacionamento levantado por Guimarães (2004) a partir de uma concepção apolítica, isentando-a de quaisquer correlações com as estruturas de poder. Como bem elucida Young (1998, p. 28), não basta “levantar apenas questões teóricas e metodológicas, mas também questões políticas acerca da distribuição de poder e da capacidade que alguns tem de definir o que vale como êxito educativo”. Se partirmos dessa premissa, dessa conjugação entre as estruturas de poder e os currículos, avaliamos que a inserção da Educação Ambiental nas escolas não se encontra no ‘vazio’ ou dissociada dessas intrínsecas relações. A existência, por exemplo, da Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui uma Política Nacional de Educação Ambiental⁹, ratifica a noção de que essa é uma importante questão no cenário educacional brasileiro. Se a Educação Ambiental é reconhecida inclusive no âmbito das políticas oficiais, e se temos conhecimento, por meio de nossas experiências profissionais e também do Censo realizado em 2004, de que as escolas realizam ações dessa natureza, por que não investigarmos justamente essas ações?

Young (1998, p. 33-34) enfatiza que “todo o currículo envolve pressupostos de que alguns tipos e áreas de conhecimento são mais ‘valiosos’ do que outros”, e que “a questão da ‘conectividade das áreas do saber’ levanta questões básicas sobre como as áreas do saber são definidas e acerca dos interesses envolvidos em mantê-las separadas” (*grifos do autor*). Percebe-se, desse modo, que a estratificação do saber é uma característica de qualquer currículo e que, de certa forma, algumas disciplinas e conteúdos escolares tornam-se hegemônicos em detrimento de outras disciplinas e conteúdos que perdem espaço ou até desaparecem dos currículos. A necessidade de um certo ‘utilitarismo’ dos conhecimentos dominantes, bem como a necessidade de se transmitir conhecimentos ‘úteis’ na escola deve ser, portanto, relativizada.

Afinal, o que é ‘conhecimento útil’? Esse questionamento faz parte do

⁹ O artigo 2º da referida lei diz que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

conjunto de indagações levantadas por Silva (2002) no livro ‘Documentos de Identidade’, as quais nos levam a refletir acerca de algumas questões fundamentais sobre a prática educativa, tais como: Qual deve ser a centralidade do ensino? O conhecimento válido é o que é tradicionalmente transmitido ou é o conhecimento advindo das experiências dos alunos? Em termos formativos, qual deve ser o objetivo da educação: preparar para o exercício da cidadania ou para o mercado de trabalho?

Tais indagações e questionamentos me fazem refletir também acerca dos estudos de Goodson (1995 e 1997 *apud* OLIVEIRA & FERREIRA, 2009), ao sinalizar para a existência de dois tipos de objetivos¹⁰ presentes no interior das disciplinas escolares: (a) objetivos mais utilitários e/ou pedagógicos; (b) objetivos mais acadêmicos, ainda que não hegemonicamente presentes, visto a possibilidade da coexistência de ambos no interior das mesmas. Nesse sentido, as autoras salientam que “as decisões curriculares são frutos de **escolhas não consensuais** e coletivas e refletem, por exemplo, pensamentos diversos sobre que tipo de estudante se deseja formar e, para isso, quais temáticas e atividades são realmente vistas como necessárias e importantes” (OLIVEIRA & FERREIRA, 2009, p. 2, *grifos meus*). Diante de tal questão, trago novamente a discussão acerca do que seja conhecimento socialmente válido, e de como a Educação Ambiental pode entrar nesse campo de disputas com disciplinas tradicionalmente constituídas. Nesse contexto, como pensar uma Educação Ambiental no âmbito escolar?

Essa questão específica da Educação Ambiental pode ser desdobrada em muitas outras, tais como: Como esse conhecimento é produzido e incorporado à prática pedagógica? Que razões levam determinados atores sociais a se envolverem nessas ações? Que dificuldades e/ou resistências são encontradas no processo? São questões como essas que desejamos elucidar na presente pesquisa.

Busquei, dessa forma, compreender como a Educação Ambiental permeia a realidade de uma determinada instituição escolar, procurando analisar, em seus

¹⁰ Entende-se por objetivos mais utilitários e/ou pedagógicos quando as ações estão mais diretamente ligadas à aquisição de valores sociais e/ou educativos, enquanto os objetivos mais acadêmicos referem-se às ações que estão mais diretamente relacionadas à aprendizagem dos próprios conteúdos de referência (Oliveira & Ferreira, 2009).

aspectos mais gerais, como tem se dado a construção desse conhecimento escolar. Interessou-me, em especial, compreender o que tem levado determinados atores e instituições sociais a investirem em ações que denominam como de Educação Ambiental. De antemão, Tristão (2004) sinaliza que uma sensibilização dos professores para o tema pode ocorrer durante sua formação universitária, em conversas informais com colegas de trabalho, na participação em eventos e cursos e na militância em partidos políticos, entre outros.

Retomando a questão de que alguns conhecimentos são mais valorizados socialmente do que outros, Young (1998) categoriza os currículos como aqueles considerados de ‘alto status’¹¹ e aqueles considerados de ‘baixo status’. Podemos verificar facilmente essa questão nos currículos hoje vivenciados nas instituições escolares, uma vez que, de modo geral, privilegiam o ensino da Matemática e da Língua Portuguesa em detrimento do ensino de outros conhecimentos e práticas. Sob esse ponto de vista, o mesmo autor relata que:

Os currículos acadêmicos [entendidos como de alto status] tenderão a ser abstratos, com ênfase na escrita, individualistas e não correlacionados com o saber não escolar (...). Já os currículos de baixo status se caracterizarão pelo fato de serem organizados em termos de apresentação oral, atividades e avaliação de grupo, caráter concreto do conhecimento envolvido e sua correlação com o saber não-escolar (YOUNG, 1998, p. 37).

Tentando problematizar essas duas categorias de currículo no contexto atual, acredito que a Educação Ambiental, embora sofra dificuldades para se fixar e ganhar espaço nos currículos escolares, vem ganhando espaço no interior de disciplinas de maior e de menor ‘status’. Nas palavras de Loureiro (2004b, p. 16):

A educação ambiental que incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais permite estabelecer uma prática pedagógica

¹¹ Segundo Young (1998), as características dominantes do saber de alto status são: as letras, cuja ênfase é dada a escrita como oposto a comunicação oral; o individualismo, já que evita-se o trabalho em grupo ou a cooperação no modo como o aprendizado é avaliado, e a abstração do saber e sua estruturação e compartimentalização independentes do saber do aluno.

contextualizada, crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós. É por meio da atuação coletiva e individual, intervindo no funcionamento excludente e desigual das economias capitalistas, que os grupos sociais hoje vulneráveis podem ampliar a democracia e a cidadania.

Efetivamente, o exposto acima mencionado demonstra uma defesa recorrente das ações de Educação Ambiental nos currículos escolares. Ao intitular o seu artigo como ‘Educar, participar e transformar em educação ambiental’, Loureiro (2004b) nos induz a pensar e a refletir acerca dessa importância, criando possibilidades de mudanças naqueles aspectos do currículo considerados de ‘alto’ e de ‘baixo status’. Afinal, como nos diz Young (1998), nenhum critério é universal para todos os currículos – uma vez que depende dos contextos históricos e sociais e, de igual modo, das disputas entre os diferentes grupos –, os quais são passíveis de mutabilidade. Sendo assim, cabe considerar que: “a questão é de intenção e de até que ponto o currículo vigente representa uma sociedade futura que podemos endossar ou uma sociedade passada que queremos mudar” (YOUNG, 1998, p. 40).

Mas quais são os limites e as possibilidades de uma mudança curricular? Young (1998) destina um capítulo de seu livro *O Currículo do Futuro* para o tratamento desta questão e, como apregoa, o autor tem o propósito de ajudar os professores na mudança e na melhoria dos currículos escolares. Chama-me a atenção, em especial, as concepções de “currículo como fato” e de “currículo como prática” exploradas pelo autor. Entretanto, ao situar essas duas concepções de currículo, o próprio autor assinala que, em ambos os casos, deve prevalecer a existência de certo relativismo, já que as duas estão em constante articulação. Segundo Young (1998, p. 43)

a concepção do ‘currículo como fato’ é enganadora de inúmeras maneiras. Apresenta o currículo como algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que

se insere; ao mesmo tempo, apresenta o currículo como um dado – nem inteligível nem modificável. [Mas], a concepção alternativa do ‘currículo como prática’ pode ser igualmente enganadora.

O autor também critica a sua externalidade, ou seja, o pressuposto de que o ensino deve ser visto como “saber a ser transmitido”, no qual o conhecimento é visto como externo, por reproduzir o saber produzido por outras pessoas, tanto para o professor quanto para o aluno.

Encontro similaridades entre as idéias de Young (1998) e as considerações que Monteiro (2001, p. 125) tece sobre o ‘currículo real’ em oposição ao ‘currículo formal’ ou ‘currículo oficial’¹² no que se refere ao desdobramento da chamada Sociologia do Currículo, nos anos de 1980, nessas três vertentes. Penso ser oportuno retomar as palavras da autora ao pontuar que “o currículo é um terreno de produção e criação simbólica e cultural, e **não uma correia transmissora** de uma cultura produzida em outro local, por outras pessoas, para as novas gerações, passivas e meramente receptoras” (MONTEIRO, 2001, p. 125, *grifo meu*). Entendo, portanto, que a busca de novos sentidos e caminhos nos conduz a necessidade de repensar as estruturas curriculares, conforme sinaliza Monteiro (2001). Afinal, Young (1998) reitera que o currículo é construído socialmente, não devendo ser percebido como uma exclusividade de alguns profissionais da educação responsáveis pela criação de políticas educacionais.

A alternativa oposta àquela concepção do ‘currículo como fato’ anteriormente mencionada seria, para Young (1998), o ‘currículo como prática’, uma noção que foi proposta pelos radicais da década de 1970 e cujo enfoque consistiu na tentativa de trazer de volta o protagonismo desse processo para professores e alunos, reconhecendo os primeiros como agentes de mudanças. Young (1998, p. 48) enfatiza o quanto a concepção do ‘currículo como prática’ diminui o peso da realidade externa e parte da premissa de que “o conhecimento é produzido por pessoas que agem coletivamente”, dando maior ênfase a esses atores sociais como agentes construtores dos currículos escolares.

¹² Segundo a autora, o chamado currículo ‘real’ refere-se a aquilo que é efetivamente ensinado nas salas de aula; já o currículo ‘formal’ ou ‘oficial’ seria aquele que aparece nos programas escolares.

Entendo, portanto, que esta concepção de currículo que traz para o centro as práticas de sala de aula contribui para desestabilizar as disciplinas historicamente consideradas como de ‘alto status’, já que os conhecimentos valorizados relacionam-se àquilo que é realizado em colaboração entre professores e alunos. Mas, como bem menciona o autor, esta é apenas uma possibilidade que se situa no plano teórico, uma vez que:

As tentativas de mudança curricular radical, baseadas na idéia de “currículo como prática”, toparão muito rapidamente com a experiência prática de que o currículo está longe de ser **apenas** um produto da prática dos professores e dos alunos. Ele é também um produto das concepções acerca do que a educação deve ser, da parte de país, empregadores, administradores, etc (YOUNG, 1998, p. 49, *grifo do autor*).

Diante do exposto, concordo com o referido autor quando destaca que, assim como a noção de ‘currículo como fato’, a concepção de ‘currículo como prática’ também é passível de uma série de críticas e de conflitos em diversas instâncias sociais. Afinal, não podemos desconsiderar a história de constituição dos sistemas de ensino e, de igual modo, os interesses políticos e econômicos de nossa sociedade. O próprio Young (1998) reconhece algumas dessas limitações e, ao fazer uma posterior análise do enfoque sociológico, discorre que:

Ao tentar inverter a balança do poder, tirando-a dos especialistas e passando-a a comunidade, era democrática, pelo menos teoricamente. Todavia, não teve apoio popular fora de alguns pequenos grupos de professores e por carecer tanto de uma estratégia quanto de alternativas viáveis, não conseguiu obter o apoio dos administradores progressistas ou de outros acadêmicos (YOUNG, 1998, p. 73).

O entendimento dessas duas concepções – quais sejam, a de “currículo como fato” e de “currículo como prática” – deve ser visto, portanto, de modo

relativizado. Destaco que não se trata de privilegiar um modelo em detrimento do outro, não sendo uma questão de escolha ou de opção. Interessou-me, nessa pesquisa, investigar como ambas as concepções interagem e participam das produções curriculares que vem acontecendo na instituição escolar selecionada. Até mesmo porque, conforme observa Moreira & Silva (1997), a disciplinaridade ainda é o elemento central presente nos currículos e, mesmo que intensas transformações tenham ocorrido na natureza e na sociedade, o currículo ainda é centrado em disciplinas ‘tradicionais’. Assim, são necessários vários olhares, vários caminhos.

Cabe-me, por fim, retomar a questão da Educação Ambiental, entendendo-a, igualmente, como um eixo central dessa pesquisa. Afinal, entendo que a conjugação das duas concepções curriculares anteriormente destacadas – as de ‘currículo como fato’ e de ‘currículo como prática’ –, aliada aos debates sobre os processos de disciplinarização e, particularmente, sobre a entrada da Educação Ambiental na lógica disciplinar, pode nos auxiliar na compreensão das ações sobre essa temática no contexto escolar. Afinal, como bem diz Tristão (2004, p. 48), “a invasão de outras experiências e as práticas vividas em outros contextos são trazidas por professores e alunos. Esse grupo tem uma linguagem própria, uma emoção ou sensibilidade vivida em comum ao compartilharem o mesmo cotidiano”.

I. 3. Opções metodológicas

Buscando investigar as ações de Educação Ambiental produzidas em uma instituição escolar específica, optei por uma metodologia que me aproximou de um estudo de caso, uma vez que desejei realizar um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo” (GIL, 1995, p. 78). Reafirmando a relevância desse tipo de trabalho, Yin (1989, p. 23) confere ao estudo de caso múltiplas abordagens – sejam elas de caráter qualitativo, quantitativo, ou até mesmo uma combinação de ambos – e ratifica a sua importância ao acrescentar que “um estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo, dentro de um

contexto de vida real, onde os limites entre os fenômenos e o contexto não estão claramente evidenciados”.

Nessa perspectiva, investiguei as ações de Educação Ambiental destinadas a estudantes das séries iniciais do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, assim como da Educação de Jovens e Adultos, os quais freqüentam a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, localizada no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Essa escola possui um total de vinte e três turmas, sendo dezoito no horário diurno e cinco no horário noturno, essas últimas ligadas a Educação de Jovens e Adultos. Não pretendi, obviamente, realizar um estudo que contemplasse as ações efetivamente realizadas em todas as turmas da instituição. Minha intenção foi privilegiar, mediante critérios produzidos no decorrer da pesquisa e ‘negociados’ com a própria equipe técnico-pedagógica da escola, o acompanhamento e a investigação de determinadas ações curriculares.

Em um primeiro momento, levantei estudos sobre a temática Educação Ambiental e, particularmente, sobre os debates acerca da mesma realizada no contexto escolar, uma vez que esta constituiu um eixo fundamental do presente trabalho. De igual modo, investi em um aprofundamento teórico no campo do Currículo, buscando aproximações com textos e autores que produzem conhecimento no âmbito das teorias críticas. Todo esse esforço de estudo e de apreensão da bibliografia levantada me permitiu planejar as etapas de coleta e de análise do material empírico da pesquisa. Assim, em um segundo momento, investi na coleta e na análise de documentos curriculares produzidos tanto nas instâncias oficiais quanto na própria instituição escolar. Foram eles:

- (a) a Lei Federal nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25/06/2002;
- (b) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries iniciais do Ensino Fundamental e, particularmente, o material relativo ao tema transversal ‘meio ambiente’;
- (c) documentos da SME relativos à implantação dos projetos de Educação Ambiental nas escolas municipais da rede de Duque de Caxias;

- (d) o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), entendendo que este constitui um eixo norteador de todas as ações que a escola pretende e tem realizado, sendo fruto de uma construção coletiva;
- (e) materiais dos projetos específicos realizados pela escola, observando os temas e metodologias propostos, os sujeitos envolvidos, bem como as causas e/ou motivações que justificam a realização dos mesmos;
- (f) planejamentos, avaliações e materiais didáticos disponibilizados por professores da instituição escolar investigada.

Além da coleta e da análise do material anteriormente selecionado, realizei entrevistas semi-estruturadas com quatro profissionais relacionadas à instituição investigada: (1) a professora *Miriam de França*, graduada em História, profissional responsável pela implementação do projeto de Educação Ambiental da atual gestão municipal de Duque de Caxias; (2) a professora *Rosalita da Silva Neto*, ex diretora da Escola Municipal Professor Mota Sobrinho, profissional com formação em Pedagogia e que se manteve na direção da escola durante nove anos; (3) a orientadora educacional *Suely Maria Hassan*; (4) a orientadora pedagógica *Sandra Maria Manes Augusto*. Entendendo que as entrevistas semi-estruturadas, ao mesmo tempo em que valorizam a presença do pesquisador, oferecem liberdade aos entrevistados (TRIVINOS, 1987), minha escolha referiu-se ao fato de que, ao compreender a Educação Ambiental como portadora de uma complexidade conceitual, assumindo múltiplos sentidos e interpretações, tive a percepção de que estas propiciariam boas percepções de como os sujeitos envolvidos no processo apreendem e produzem sentidos de Educação Ambiental em suas ações curriculares.

A entrevista com a professora *Miriam de França*, implementadora dos Projetos de Educação Ambiental da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, me possibilitou conhecer, inicialmente, a formação acadêmica da sua equipe e, conseqüentemente, as concepções e ‘significados’ acerca do que denominam de Educação Ambiental. De modo semelhante, me permitiu compreender a dinâmica da proposta de trabalho desta equipe, seus objetivos, os tipos de projetos desenvolvidos e os mecanismos teóricos-metodológicos utilizados por esta

Secretaria para a viabilização e direcionamento dessas propostas junto às escolas municipais. A entrevista com a professora *Rosalita da Silva Neto*, ex-diretora da Escola Municipal Professor Mota Sobrinho, teve relação com a minha percepção inicial de que a direção era uma grande motivadora e a principal responsável pela articulação e implementação dos projetos de Educação Ambiental na referida instituição.

Além disso, entendo que o/a diretor/a de uma escola se constitui em um importante sujeito de pesquisa, uma vez que vivencia de um modo particular o cotidiano da instituição, se tornando um conhecedor das ações e das perspectivas do corpo docente, o que inclui aspectos relativos às escolhas curriculares. Por fim, as entrevistas com as profissionais que atuam na orientação educacional e pedagógica da instituição – *Suely Maria Hassan* e *Sandra Maria Manes Augusta* –, que foram realizadas conjuntamente, me possibilitaram entender como a prática da Educação Ambiental foi produzida nesse contexto escolar específico.

Vale ressaltar que, no processo de seleção dos referidos atores sociais, assim como na realização das entrevistas, tive que lidar com algumas dificuldades que, de certo modo, se constituíram em ‘limitações’ para a minha pesquisa. Entendendo que tais dificuldades são compartilhadas com todos/as aqueles/as que se ‘aventuram’ por estudos que fazem esse mesmo tipo de opção teórico-metodológica, busquei enfrentá-las por meio de um intenso diálogo com as produções e as investigações que focam nos professores e nas instituições escolares. Assim, aspectos como a mudança de direção da escola durante o estudo, a impossibilidade de reprodução de materiais curriculares como o Projeto Político Pedagógico e os projetos específicos de Educação Ambiental da instituição¹³, e a indisponibilidade de certos atores sociais para a realização das entrevistas foram percebidos como constitutivos do presente estudo e enfrentados como parte de meu aprendizado como pesquisadora. Nesse processo, fui produzindo ‘novas’ estratégias – como a confecção de cópias manuscritas dos

¹³ Em um primeiro momento, foi permitido fotografar o Projeto Político Pedagógico da escola; entretanto, em um segundo momento em que faria o mesmo com os projetos específicos de Educação Ambiental, foi solicitado que os mesmos fossem transcritos. Portanto, utilizei como procedimento ‘fichas cópias’, a partir do resumo dos mesmos; tal fato explica a impossibilidade de se fazer as referências completas dos mesmos nessa dissertação.

documentos curriculares – e escolhendo outros profissionais que pudessem participar das entrevistas e colaborar significativamente para esse estudo.

Confirmando a pertinência da opção metodológica anteriormente explicitada, Moreira (2002, p. 55) enfatiza que a entrevista semi-estruturada:

Fica entre dois extremos discutidos. O entrevistador pergunta algumas questões em uma ordem pré-determinada, mas dentro de cada questão é relativamente grande a liberdade do entrevistado. Além disso, outras questões podem ser levantadas, dependendo das respostas dos entrevistados, ou seja, podem existir questões suplementares sempre que algo de interessante e não previsto na lista original de questões aparecer.

Assim, produzi um roteiro de entrevistas (em anexo) que, embora já contenha perguntas previamente elaboradas, foi planejado de modo a incorporar questões adicionais que porventura surgissem no processo. Considerei, portanto, que tanto eu quanto meus entrevistados teriam uma participação ativa nos momentos de coleta de dados, já que as entrevistas semi-estruturadas permitem uma certa flexibilidade, possibilitando que as falas dos sujeitos possam trazer contribuições para uma melhor compreensão dos questionamentos e, conseqüentemente, um maior enriquecimento das informações desejadas.

No que refere a entrevista com a professora *Miriam de França*, o roteiro produzido teve como objetivos: conhecer os tipos de projetos desenvolvidos e qualificados como de Educação Ambiental, além de identificar os principais temas trabalhados; as formas de integração da equipe pedagógica do município com as escolas e a articulação dos projetos desenvolvidos com a estrutura curricular das mesmas; os problemas e as limitações encontradas na execução dos projetos; o perfil das escolas e dos professores que mais desenvolvem – e se envolvem – nessas ações pedagógicas. Nas demais entrevistas, busquei obter informações mais precisas sobre a instituição no que refere ao desenvolvimento dos projetos, tais como: os entendimentos produzidos na escola acerca da Educação Ambiental; a motivação inicial e o tempo de desenvolvimento dos projetos; as formas de inserção e de diálogo da Educação Ambiental com os

conteúdos selecionados curricularmente; o envolvimento da comunidade, do corpo docente e do corpo discente.

Cabe ressaltar que essas entrevistas me fizeram ter em mente alguns cuidados especiais, seja no direcionamento das mesmas, seja nas análises realizadas. Segundo Minayo (2000), por exemplo, as falas dos entrevistados refletem e revelam as condições estruturais de uma cultura específica e particular. Então, se existem interações entre entrevistados e pesquisadora, isso significa que a última terá que ‘mergulhar’ em valores e culturas ‘outras’, isentando-se de interpretações ‘pessoais’ e buscando um rigor metodológico por meio de um intenso diálogo com as teorias. É nesse sentido que, no próximo capítulo, estabeleço interlocuções com produções teóricas que me permitem problematizar aspectos relativos aos processos de disciplinarização da Educação Ambiental em meios aos debates sobre a transversalidade do tema nos currículos escolares.

CAPÍTULO II

Educação Ambiental: um debate entre a disciplinaridade e a transversalidade

Uma das questões que tem suscitado inúmeros debates no meio acadêmico quando se considera a inserção da Educação Ambiental no Ensino Fundamental é, indubitavelmente, a questão da disciplinarização. Certamente, esta é uma das polêmicas que mais tem sido discutida pelos educadores ambientais nos mais diversos cenários e espaços – tais como Sariego (1995), Velasco (2000), Travassos (2001), Fonseca *et al.* (2004), Tristão (2004), Loureiro (2006), Guerra & Guimarães (2007), Jacobi (2005, 2007), Oliveira (2007), Palharini (2007), Zakrzewski & Sato (2007) e Lima & Ferreira (2009), entre outros –, e que envolve tanto uma abordagem disciplinar (como uma disciplina escolar isolada ou no interior de disciplinas escolares já existentes) quanto interdisciplinar e/ou transversal.

Torna-se relevante ressaltar que os debates acerca desta questão não constituem uma preocupação recente, visto que, desde a década de 1960, embora de forma embrionária, já se anunciam discussões e debates de como a temática ambiental poderia ser contemplada nos diversos sistemas educativos. Na ocasião, foram propostas atividades rotuladas como ‘estudo do meio’, relacionando a educação com a vida do aluno, com o seu meio e sua comunidade. Outrossim, a expressão ‘Educação Ambiental’ assume certa notoriedade no Brasil somente no final dos anos de 1980 e, mais precisamente, no limiar dos anos de 1990¹⁴ (BRASIL, 1998).

Sem dúvida, é nesses últimos decênios que se materializam legislações específicas acerca dessa temática, instituindo pela primeira vez em nosso país políticas educacionais direcionadas à sua efetivação, especialmente no

¹⁴ Essa expansão da Educação Ambiental no Brasil se dá notadamente em função da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco 92), realizada no Rio de Janeiro, com a participação de mais de 170 países. A partir deste período há um aumento significativo na produção científica, bem como uma maior procura por cursos de Educação Ambiental (ZAKRZEWSKI, 2007).

Ensino Fundamental. Refiro-me, especificamente, à Constituição de 1988, que estabelece que a Educação Ambiental deva ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (artigo 225, § 1º, VI), e a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e que, em seu Art. 1º, atribui ao Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA) e aos seus órgãos e entidades a execução das normas estabelecidas pela referida política, bem como às instituições públicas e privadas dos sistemas de ensino, entre outras entidades.

Cabe lembrar, também, a elaboração, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), documento que institui formalmente o ‘meio ambiente’ como um tema transversal dos currículos escolares. Entendo que esse aspecto também contribuiu para propagar, disseminar e aprofundar o debate acerca das questões ambientais no universo escolar como um conjunto de conhecimentos essencialmente válidos e necessários para o pleno exercício da cidadania. Contudo, reconheço que tais iniciativas implicam em mudanças nas estruturas e práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares. Além disso, como entender as razões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental incluírem o ‘meio ambiente’ como um tema transversal? Como compreender essa proposta que, para muitos, ainda carece de significação e de um maior entendimento? Busco algumas explicações, inicialmente, em Oliveira (2007, p. 107, *grifos meus*), ao abordar que:

São considerados temas transversais os assuntos que fazem parte das discussões dos diferentes segmentos da sociedade e que levantam problemas **cuja reflexão nos leva para além de um único campo do conhecimento**. É exatamente por isso que eles devem ser trabalhados por meio da interdisciplinaridade reunindo-se os suportes teóricos provenientes de diferentes disciplinas e campos do saber, abandonando-se uma perspectiva restrita para contemplar os fatos e fenômenos em contextos diversos de forma global.

No trecho anterior, embora Oliveira (2007) pretenda contribuir para a produção de uma definição acerca dos temas transversais, já explicita uma usual ‘confusão’ entre as noções de transversalidade e de interdisciplinaridade. Esse aspecto pode ser percebido em outros autores da área, evidenciando uma ausência tanto de clareza conceitual quanto de consenso acerca de tais noções. Afinal, de acordo com Tristão (2004, p. 47), “a abordagem interdisciplinar da educação ambiental suscita uma compreensão da realidade de modo tão complexo que, quanto mais descobrimos, mais nos damos conta da nossa limitação”.

Bovo (2004) aponta que os equívocos advindos da base conceitual e das interpretações de terminologias como interdisciplinaridade e transversalidade constituem, quase sempre, fatores para a não efetivação de certas práticas docentes. Apropriando-me da definição de Japiassu (1976, *apud* BOVO, 2004), o autor nos diz que a interdisciplinaridade consiste em um trabalho comum que visa à interação das disciplinas científicas, enquanto a transversalidade é um conjunto de conteúdos educativos que não estão ligados a nenhuma matéria em particular, mas são comuns a todas elas. Apesar da tentativa de ‘isolar’ essas noções, Bovo (2004, p. 4) as reúne novamente quando comenta que “a transversalidade e a interdisciplinaridade são (...) modos de trabalhar o conhecimento que visam a reintegração de dimensões isoladas uns dos outros pelo tratamento disciplinar”. Ainda no âmbito desta questão, Tristão (2004, p. 49) mostra a transversalidade

Como um estágio mais avançado e como possibilidade de abrir mais diálogo entre as disciplinas. No entanto, não são concepções contrárias, e nem a primeira representa um estágio mais avançado, apenas possuem conotações diferentes. Assim: se a transdisciplinaridade for um estágio mais avançado da inter, como alguns autores defendem, como podemos defendê-la se ainda não demos conta de exercer a interdisciplinaridade?

A própria lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, ratifica essa ‘confusão’ conceitual, pois, como destaca Lima (2006, p. 2, *grifos meus*), um de seus princípios é “o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da **inter, multi e transdisciplinaridade**”. Nessa

mesma direção, Tristão (2004, p. 50, *grifos meus*), ao fazer alusão à interdisciplinaridade nas instituições privadas¹⁵, pondera que, “embora argumentem que estão exercendo a interdisciplinaridade, suas ações não passam de mera justaposição de conteúdos entre disciplinas diferentes ou integração de conteúdos numa mesma disciplina, ou seja, estão trabalhando nas perspectivas **multi ou pluridisciplinares**”.

Dialogando acerca das ‘limitações’ conceituais que esta terminologia confere e ratificando a existência de um ‘não consenso’ entre professores e pesquisadores, Lima & Ferreira (2009) nos chamam a atenção para o caráter polissêmico deste termo, o que muitas vezes tem sido confundido com o desinteresse dos professores no desenvolvimento de suas práticas cotidianas. Assim como Bovo (2004) e Lima & Ferreira (2009), penso que essa espécie de ‘confusão’ conceitual pode dificultar ou até mesmo inibir a inserção de práticas ambientais nas instituições escolares. Ratificando ainda mais essa questão, Sato & Passos (2003, p. 2-3) destacam:

A produção dos conhecimentos advoga um tratamento interdisciplinar – sintetiza a vasta literatura. Mas qual é a definição para ela? Diversas nomenclaturas vêm sendo utilizadas paulatinamente, diferindo nas definições, nas práticas e nos campos ontológicos. Não bastasse essa indagação, assistimos, de um tempo para cá, propostas do Ministério da Educação (MEC, 1996) sobre uma proposta “transversal”, pondo a dimensão do “meio ambiente” (entre outros) como tema transversal no currículo. Mas qual é o de transversalidade, neste contexto? É diferente de **interdisciplinaridade**? Essa forma de organização só ocorre em espaços formais da educação? Como colocar em prática? Diversas outras perguntas bombardeiam-nos cotidianamente, deixando-nos

¹⁵ Em seu artigo, Tristão (2004) faz uma breve referência à interdisciplinaridade nas instituições públicas e privadas, salientando algumas dificuldades para sua realização nas instituições do setor público, tais como as questões da descentralização do poder e da autonomia, já que estão submetidas as políticas públicas das esferas a que pertencem.

imobilizadas frente às propostas que nos chegam (*grifo dos autores*).

Todos os autores anteriormente mencionados, apesar de destacarem essa ausência de ‘clareza’ acerca de conceitos como interdisciplinaridade e transversalidade, também concordam que tem sido produzido um relativo consenso contrário às abordagens individualizadas de Educação Ambiental, fortalecendo-se uma idéia de integração curricular. Entendo, portanto, que ambos os princípios – o da interdisciplinaridade e o da transversalidade – visam a romper com o enfoque disciplinar, conforme já anunciado por Oliveira (2007).

Ao mesmo tempo, penso ser especialmente importante refletir acerca de alguns dos questionamentos levantados por Macedo (1999, p. 45, *grifos do autor*) no âmbito desse debate: “como fazer para que temas transversais e disciplinas ocupem o **mesmo lugar de importância** no currículo se a lógica que preside a estruturação curricular continuará sendo a estabelecida pelas diferentes disciplinas? Ou ainda: que sentido fazem as disciplinas se os temas candentes da vida em sociedade são tratados como temas transversais?” Entendo que essa aparente ‘contradição’ expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais – já que, ao mesmo tempo que reafirma a importância das disciplinas escolares para a transmissão do saber socialmente válido, cria os temas transversais a partir de temáticas consideradas ‘cruciais’ na sociedade contemporânea – pode constituir-se, conforme observa Macedo (1999), em um campo fértil na busca de respostas para a inserção e a efetivação da Educação Ambiental nos diferentes espaços escolares.

Assim, embora não tenha a intenção de assumir posições rígidas frente aos postulados defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental para a inserção da temática ambiental nos currículos escolares, e muito menos de sinalizar para uma simples defesa ou ataque da disciplinarização, busco tecer considerações acerca de uma ‘mescla’ de significados expressa por meio tanto de definições ‘confusas’ quanto de propostas disciplinares, interdisciplinares e/ou transversais. Afinal, tomando como referência a questão

maior levantada por Guerra & Guimarães (2007, p. 162)¹⁶ – “Como fazer a Educação Ambiental acontecer em todos os níveis de ensino, como recomenda a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999?” –, desejo disseminar minhas reflexões e acenar com outras possibilidades de inserção da Educação Ambiental na escola.

II. 1. Educação Ambiental e interdisciplinaridade: desafio ou possibilidade?

Um dos mais fortes argumentos em defesa da interdisciplinaridade¹⁷ nas práticas de Educação Ambiental tem partido do princípio de que as questões ambientais não podem ser apreendidas a partir de uma visão particular, unívoca, mas de uma perspectiva globalizante. Essa noção encontra-se presente, por exemplo, nos principais documentos das Conferências Internacionais de Meio Ambiente e na legislação educacional brasileira, conforme estudo e análise realizada por Lima (2006)¹⁸, o que me leva a pensar o quanto essa retórica é significativa e hegemônica nas diferentes instâncias e discursos governamentais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, essa noção já teria sido estabelecida na primeira Conferência

¹⁶ É interessante salientar os questionamento destes autores quanto a importância de uma ‘(co)responsabilidade’ das universidades no tratamento desta questão. Dentre outras reflexões, aponta a fragilidade na formação de profissionais na universidade como um todo, já que a Educação Ambiental ainda é “pouco enraizada institucionalmente no espaço acadêmico” (Guerra & Guimarães, 2007, p. 160), e que as universidades ainda estão distantes da realidade escolar, considerando que as primeiras dissertações de Mestrado foram defendidas somente em meados da década de 1980, o que retrata sua introdução no meio acadêmico muito tardiamente. Dentre os questionamentos dos autores, é importante considerar, em especial: (1) A difusão no ensino superior vem contribuindo com o desenvolvimento de práticas diferenciadas nas escolas? (2) Como se dá à formação em Educação Ambiental nas licenciaturas, e como isso pode ocorrer com as novas diretrizes para a formação docente?

¹⁷ É pertinente apontar o comentário de Burnham que nos chama a atenção para as inúmeras terminologias que são utilizadas e que se confundem com a interdisciplinaridade, tais como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, que ainda hoje são usados como sinônimo ou sem muita preocupação em distinguí-los. O mesmo pode ser observado em Velasco (2000).

¹⁸ Dentre os documentos analisados pela autora que apontam a interdisciplinaridade como o caminho ideal para a prática da Educação Ambiental temos: (1) a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental – a ‘Conferência de Tbilisi’ – em 1977; (2) o Plano de Ação aprovado na Conferência de Estocolmo, em 1972; (3) a ‘Carta de Belgrado’, produzida durante a Conferência realizada em 1975; (4) o antigo Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer 226/87; (5) o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), elaborado durante o Fórum Global da Rio-92; (6) A lei 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

Intergovernamental de Educação Ambiental realizada em Tbilisi, na Geórgia (ex-URSS), em 1977, a qual destacava como um de seus princípios “um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo que se consiga uma perspectiva global da questão ambiental” (Brasil, 1998, p. 231).

Autores como Jacobi (2007), Travassos (2001), Zakrzewski & Sato (2007) e Oliveira (2007), entre outros, têm defendido essa posição como a única possível nos espaços escolares, se colocando, ainda que com certa sutileza, contra qualquer forma de organização disciplinar. Japiassú (1976 *apud* BURNHAM, 2006, p. 85-86) pontua, por exemplo, que a “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas entre os especialistas [os professores] e pelo grau de integração real das disciplinas (...) e que o fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares”. A autora, ao discorrer sobre a fragmentação do conhecimento, questiona a sua compartimentalização nos currículos escolares, com conteúdos isolados e, conseqüentemente, com pouca ou nenhuma articulação entre as diversas disciplinas escolares. Sendo assim, a interdisciplinaridade representaria a possibilidade de articulação entre as diversas disciplinas dos currículos escolares superando, desse modo, o que a autora denomina de “fronteiras disciplinares” e, por conseguinte, possibilitando também uma maior conectividade e integração em termos epistemológicos e metodológicos nos diferentes campos do saber que, neste caso em particular, é a Educação Ambiental.

Para isto, torna-se necessário que cada profissional de ensino, mesmo com as especificidades inerentes as diferentes áreas do conhecimento, seja um agente propagador dessa interdisciplinaridade, ao qual esta temática exige; somente assim é possível que os alunos construam essa visão de globalidade, conforme enfaticamente é apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Essa defesa é manifestada nesse documento ao salientar que:

A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola, ou da organização

curricular, mas requer, necessariamente, a procura da superação de visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas (BRASIL, 1998, p. 193).

Observa-se que essa integração dos conteúdos sobre o tema transversal ‘meio ambiente’ nas diferentes áreas, conforme enfatiza o documento, tem o propósito de contemplar os aspectos físicos, históricos, sociais, econômicos e políticos intrinsecamente associados a esta temática. Nessa perspectiva, busca consolidar uma visão globalizadora, a qual deve permitir articulações com aspectos que atinjam desde a escala local até a global, atendendo a um dos princípios que tem sido considerado básico para a Educação Ambiental, qual seja, o de formar cidadãos mais críticos, conscientes e participantes.

A despeito dessa questão, estudos como os de Reigota (2007) – cujo objetivo foi analisar a produção acadêmica brasileira em Educação Ambiental entre 1984 e 2002 – destacam que os trabalhos realizados em instituições escolares têm ocorrido, preferencialmente, associados às disciplinas escolares Ciências, Biologia e Geografia. Essas disciplinas escolares têm sido consideradas em documentos como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental como ‘tradicionais’ parceiras para o desenvolvimento de conteúdos diretamente vinculados ao tema, visto a natureza dos seus objetos de estudos diretamente associada à relação sociedade e natureza (BRASIL, 1998).

Mas esse documento também explicita a relevância das demais áreas do conhecimento atribuindo, a partir das especificidades inerentes a cada uma delas, uma valorosa importância para a instrumentalização do tema ambiente a partir dos diferentes conteúdos que podem ser associados a essa temática. Explicita, concretamente, que a Língua Portuguesa pode abordar as diversas leituras de textos, orais e escritos, a partir da análise, interpretação e produção textual que analise, criticamente, os vínculos culturais e ideológicos, entre outros aspectos; a Educação Física a partir do autoconhecimento corporal, bem como sua relação com o ambiente; a Educação Artística, desenvolvendo a sensibilidade a partir de um repensar entre a apreciação e conseqüentemente os vínculos do indivíduo com o espaço; a Matemática, através do pensamento lógico embasado em questões ambientais, etc (PCN, 1998).

O exemplo anterior evidencia a ambigüidade existente na noção de que, embora existam áreas do conhecimento e/ou disciplinas escolares historicamente mais relacionadas à Educação Ambiental, seria possível (e desejável) trabalhar a temática de modo interdisciplinar e/ou transversal. Afinal, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

Cada professor pode contribuir decisivamente ao conseguir explicitar os vínculos de sua área com as questões ambientais, por meio de uma forma própria de compreensão dessa temática, de exemplos abordados sobre a ótica de seu universo de conhecimentos e pelo apoio teórico-instrumental de suas técnicas pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 195).

Esse suposto ‘consenso’ em torno da noção de que a Educação Ambiental deve ser tratada sob uma perspectiva interdisciplinar é problematizado, de certa forma, pelo trabalho de Oliveira (2007). Nesse artigo, a autora tece, com grande sutileza, uma crítica aos discursos ‘radicalistas’ sobre essa questão ao destacar que “ninguém mais se atreve a propor a educação ambiental como mais uma disciplina do currículo escolar e muito menos a imaginá-la sendo desenvolvida por um único professor” (FRACALANZA, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 104). Mesmo reforçando a noção de que “ser ou não ser disciplina” não é principal questão a ser enfrentada pela Educação Ambiental como área, seus contrapontos permitem o enriquecimento do debate ao anunciar, com pertinência, as seguintes indagações:

- (a) A oferta de uma ‘nova’ disciplina escolar no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental nomeada ‘Educação Ambiental’ exigiria que tipo de profissional?
- (b) Com qual formação básica?
- (c) Quais seriam os conteúdos considerados pertencentes a essa ‘nova’ disciplina escolar e que seriam vistos como ‘essenciais’ para uma interpretação dos problemas socioambientais contemporâneos?
- (d) Que outros conteúdos deveriam ser considerados?

Ainda recorrendo a Oliveira (2007), compartilho alguns dos questionamentos da autora ao pretender dialogar com as diferentes disciplinas escolares e refletir sobre a seleção de ‘possíveis’ conteúdos para a Educação Ambiental. Ao sinalizar para a “quase impossibilidade de delimitar onde começa e onde termina esse complexo campo da vida e do conhecimento contemporâneo” (OLIVEIRA, 2007, p. 109), a autora destaca a possibilidade de selecionar alguns conhecimentos ambientais provenientes de diferentes campos do saber, tais como a Ecologia, a Economia, o Urbanismo, a Geografia, a História, a Filosofia e a Sociologia. Apesar disso, Oliveira (2007) salienta que, isoladamente, esses campos jamais permitirão uma compreensão da dimensão ambiental, dada a sua complexidade.

Assim, embora o argumento da transversalidade seja de grande importância para pensarmos sobre os currículos escolares e, mais especificamente, sobre a Educação Ambiental no âmbito escolar, percebo uma série de dificuldades que podem ser evidenciadas na concretização de práticas não disciplinares. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental estabelecem que cada professor, dentro da especificidade da sua área de conhecimento e dos limites impostos pela hierarquização das disciplinas escolares, deve adequar e inserir em seus conteúdos a temática ‘meio ambiente’. Algumas dessas limitações são assinaladas por Novicki & Maccariello (2002)¹⁹ quando sugerem que, no Ensino Fundamental, há maior facilidade de se desenvolver atividades de Educação Ambiental nas séries iniciais (primeiro segmento) pelo fato de ser apenas um único professor ministrando as várias disciplinas, ao contrário do segundo segmento, onde cada disciplina escolar dispõe de um professor com formação acadêmica específica.

Travassos (2001) destaca como outra limitação às ações de Educação Ambiental a dificuldade em sistematizar as informações existentes tanto em documentos legais quanto em órgãos ambientalistas, acarretando uma espécie de dissociação entre essas e as práticas docentes. O autor sustenta que professores e

¹⁹ Para maior detalhamento ver a pesquisa de NOVICKI, Victor & MACCARIELLO, Maria do Carmo M. M. Educação Ambiental no Ensino Fundamental: as representações sociais dos profissionais da Educação. In: *Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*. Caxambu: ANPED, 2002.

escolas encontram-se, de certo modo, ‘despreparados’ para a implantação de atividades de caráter interdisciplinar, situação que só seria possível transformar mediante uma “linguagem comum”. Para tanto, seria fundamental a realização de um trabalho de capacitação de professores que os aproximasse dos objetivos anunciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Esse trabalho, ainda que ‘naturalize’ as finalidades propostas nos documentos oficiais, reforça o meu entendimento de que a implementação de ações de Educação Ambiental na Educação Básica ainda carece de muitos esforços e, principalmente, de mecanismos que a viabilize como uma temática interdisciplinar e/ou transversal nos currículos escolares.

II. 2. Educação Ambiental e disciplinarização: utopia ou realidade?

A noção de que a Educação Ambiental não deve se constituir em uma disciplina escolar é bastante antiga. Já em 1968, a partir de um estudo comparativo realizado pela UNESCO em setenta e nove países e referente ao trabalho desenvolvido pelas escolas em relação ao meio ambiente, chegou-se à conclusão que a Educação Ambiental deveria possuir caráter interdisciplinar. O principal argumento foi o de que o ambiente não poderia ser entendido apenas em seu sentido físico e natural, mas sim a partir da conjugação de diversos aspectos – sociais, culturais, econômicos e políticos –, os quais deveriam ser e/ou estar indissociavelmente relacionados, enfatizando, assim a sua natureza holística (BRASIL, 1998, p. 229).

Tal fato também pode ser evidenciado por meio da pesquisa realizada pelo MEC/INEP em 2005 denominada “Um retrato da presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental brasileiro”, na qual a forma disciplinar que ocorre de modo mais freqüente nas escolas brasileiras é a ITAD, isto é, a Inserção da Temática Ambiental em Disciplinas já existentes, modalidade que aparece com 72,3%. Nesse mesmo estudo, a modalidade que envolve a inserção da Educação Ambiental em disciplinas especiais aparece somente com um percentual de 5,5%.

Em conformidade com os resultados obtidos nessa pesquisa, observamos que dificilmente encontramos na literatura específica autores que sejam favoráveis à criação de uma disciplina específica denominada Educação Ambiental, seja no Ensino Fundamental, seja no ensino Médio. Além disso, os argumentos contrários a disciplinarização assumem ares de ‘consenso’, mesmo que aparente. Zakrzewski & Sato (2007), por exemplo, tecem fortes críticas ao modo como a Educação Ambiental ainda é percebida por uma expressiva camada social de modo “utilitarista” ou como uma espécie de suporte para o equacionamento da crise ambiental a que nos defrontamos atualmente. Nesse contexto, as autoras criticam o fato de a Educação Ambiental ser ainda hoje percebida como aquela capaz de resolver os problemas ambientais, destacando que tal “responsabilidade” gera muito mais frustração do que resultados positivos e indicando que o melhor caminho não é a disciplinarização. Afinal, para Zakrzewski & Sato (2007, p. 118):

Atribuir tamanha responsabilidade somente a ela [no caso, a Educação Ambiental] é considerá-la exclusiva de um campo de produção do conhecimento do qual certamente ela não é capaz de lidar isoladamente. Há um campo do saber pulsante que clama por diversas áreas do conhecimento, e disso talvez decorram as orientações para transversalizá-la no currículo escolar, como produtora e reprodutora de culturas, ao invés de isolá-la em disciplina específica.

A concepção de que a Educação Ambiental não se constitua em uma disciplina específica nos currículos da Educação Básica também está presente em Travassos (2001) ao argumentar que, se tratada desse modo, a temática ficará restrita, provavelmente, às disciplinas escolares ligadas às Ciências Biológicas e/ou à Geografia. Em consonância com esse autor, Oliveira (2007) aponta que, entre os docentes que atuam com a Educação Ambiental nas escolas – a maioria com formação nas Ciências Biológicas –, os conteúdos voltados para o ensino da Ecologia têm sido os mais representativos. Outro argumento também defendido pela autora é o de que, com a existência de um profissional específico para atuar

em uma disciplina escolar explicitamente voltada para a Educação Ambiental, a tendência seria um maior desinteresse dos outros professores em trabalhar a temática nas demais disciplinas escolares. O posicionamento de Oliveira (2007), assim como o de Travassos (2001), fortalece as bases de uma abordagem interdisciplinar, visto a quase impossibilidade de uma formação acadêmica específica que contemple a abrangência e a complexidade da área ambiental.

Nessa mesma direção, Palharini (2007) focaliza e se posiciona diante da questão ambiental buscando conceitos e referenciais elaborados por Foucault e Guattari para pensar a transversalidade e a disciplinaridade. Apropriando-se do conceito de subjetividade de Guattari, a autora manifesta preocupação com as subjetividades produzidas pelo conhecimento disciplinar no tocante aos problemas ambientais, levando ao aprisionamento dos sujeitos nas fronteiras de um modelo pré-estabelecido pela sociedade. Assim, ao sustentar que “uma educação que trabalhe o tema meio ambiente dessa forma é uma educação que tentará sempre fechar um conceito de ambiente, uma idéia de natureza”, produzindo “recursos reducionistas sobre as questões ambientais – discursos economicistas, discursos biólogos, etc” (PALHARINI, 2007, p. 36), a autora faz alguns contrapontos às práticas disciplinares, já que as percebe limitando a complexidade inerente ao tema e comprometendo qualquer proposta de compreensão mais global do mesmo.

Palharini (2007) também se apropria de conceitos de Foucault para discutir a importância que os diferentes saberes assumem em um determinado período histórico. As possíveis correlações entre saber e poder são anunciadas por Foucault ao eleger a disciplinaridade como “um dos pilares da episteme moderna” (PALHARINI, 2007, p. 32), reiterando que todo o conhecimento produzido em nossa sociedade passa, então, por esse enfoque disciplinar. É interessante notar, no entanto, que a autora não tem o intuito de prescrever um modelo ‘idealizado’, uma vez que ela, em nenhum momento, se posiciona a favor ou contra a disciplinaridade. Ao contrário, Palharini (2007) busca aprofundar o debate acerca desse aspecto chamando a atenção para duas questões: (1) Até que ponto a transversalização pode possibilitar mudanças significativas para o currículo e para

a produção de saber no espaço escolar? (2) Será que o meio ambiente necessita constituir-se como uma disciplina no campo curricular?

Com relação à primeira questão, Palharini (2007) pontua que, em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, certas temáticas são colocadas em contato com as diferentes áreas do conhecimento sem, contudo, fazer desaparecer as fronteiras disciplinares. Nesse sentido, embora sinalize para uma ótima intenção do referido documento ao propor os ‘temas transversais’, questiona a terminologia e destaca uma certa confusão metodológica permeando propostas curriculares como essa.

No que se refere à segunda questão, ao expressar que “há um certo mal-estar acerca das propostas para se confinar a Educação Ambiental em uma disciplina, seja na educação formal, seja na educação não formal” (Palharini, 2007, p. 39), a autora relata, com certa indignação, a reação de extrema negatividade da maioria dos participantes no ‘V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental’ no momento em que a questão foi levantada por um dos presentes. Salienta, ainda, que os discursos sobre a (im)possibilidade de uma Educação Ambiental disciplinarizada parecem constituir um ‘aparente consenso’ que vem sendo legitimado inclusive no plano jurídico, visto as legislações que a relacionam a uma abordagem interdisciplinar. É justamente esses discursos ‘inquestionáveis’ que a autora critica quando coloca que: “antes de tudo, nós, educadores ambientais, temos de abrir mão do poder da verdade do meio ambiente. É preciso estar aberto ao risco e ao desapego dos saberes que se quer ensinar e pelos quais se quer lutar” (PALHARINI, 2007, p. 45).

O ideal da transversalidade também aparece no trabalho de Jacobi (2007) quando este pondera que a dimensão ambiental perpassa múltiplos saberes. O autor, entretanto, reconhece obstáculos e limitações à operacionalização dessa questão, visto que as experiências interdisciplinares ainda são bastante recentes e incipientes, prevalecendo, na verdade, o que denomina de práticas multidisciplinares. Além disso, ratifica uma espécie de ‘hegemonia’ das disciplinas escolares Geografia e Biologia em função de uma certa afinidade de seus conteúdos com a questão ambiental (TRISTÃO, 2002, *apud* JACOBI, 2007).

Apoiando-me na tese de que os problemas ambientais que afligem a

humanidade são de natureza global e, portanto, envolvem aspectos diversos, concordo com autores como Jacobi (2007) e Tristão (2004) ao apontarem a insuficiência dos conhecimentos biológicos e/ou geográficos para o equacionamento das questões ambientais no universo escolar. Ratificando essa perspectiva, Tristão (2004) reconhece que a “abordagem interdisciplinar da educação ambiental dificilmente se efetiva nas ações pedagógicas do espaço escolar”, fortalecendo um ideal de interdisciplinaridade ao mencionar que, “na estrutura conceitual de currículo, por disciplinas, não se sabe muito bem onde encaixar a educação ambiental. Sua natureza **antidisciplinar** provoca uma inserção por meio de projetos e/ou atividades extracurriculares” (p. 48-49, *grifo meu*), já que trabalha com conceitos e com princípios de diferentes áreas.

Em todo esse debate, percebo as dificuldades envolvidas na proposição de ações interdisciplinares, assim como as incongruências envolvidas na simples reunião de diferentes disciplinas escolares em torno de um tema ou questão sob o rótulo da interdisciplinaridade. Aliás, Lima & Ferreira (2009) destacam, com base nos dados da pesquisa MEC/INEP (2006), que uma das dificuldades apontadas pelos professores em se trabalhar a Educação Ambiental é a grande extensão dos conteúdos das disciplinas já tradicionalmente estabelecidas no currículo escolar. Logo, não se trata de apenas estreitar as várias áreas do conhecimento em torno de um tema ou questão, mas, essencialmente, de desenvolver metodologias interativas que alcancem, articulem e/ou conectem as diversas áreas do conhecimento e isso, reconhece Jacobi (2007), é de grande complexidade para a sua concretização.

Jacobi (2007) salienta que o grande desafio da interdisciplinaridade é buscar instrumentos e subsídios que promovam a interação entre as disciplinas e, conseqüentemente, superar a compartimentalização ainda hoje reinante e embasada na especialização de cada área do conhecimento. Esta concepção, também referenciada por Sariego (1995), sinaliza para as vantagens e as limitações na operacionalização da Educação Ambiental tanto no interior de disciplinas escolares consideradas ‘tradicionais’ no currículo quanto na criação de uma nova disciplina escolar específica. Sariego (1995) argumenta que o caráter interdisciplinar apresenta certa vantagem por não exigir uma reorganização das

cargas horárias das disciplinas escolares, aproveitando-se de uma estrutura curricular já existente e definida nos diversos espaços institucionais. O autor, entretanto, também tece algumas considerações favoráveis a disciplinarização, tais como a garantia de uma carga horária fixa para o seu estudo e uma explicitação para o aluno da importância e do significado do assunto abordado, já que este faz parte e ocupa espaço de uma disciplina escolar obrigatória da grade curricular.

Mesmo considerando as possibilidades anteriores, Sarrigo (1995) estabelece argumentos que contrariam a criação de uma disciplina escolar específica intitulada Educação Ambiental, que são: (1) a Educação Ambiental não deveria ter vinculação com notas; (2) dependendo da forma como será ministrada, pode-se tornar desagradável e desinteressante aos alunos, transformando-se em mais um conteúdo a ser memorizado pelos alunos; (3) essa nova disciplina escolar exigiria um professor com formação interdisciplinar e holística; (4) a falta de textos adequados e de uma correta orientação metodológica poderia torná-la suscetível de erros em sua concepção maior; (5) o uso da carga horária dessa nova disciplina escolar poderia estar atrelado a subjetividade do professor e a base de sua formação acadêmica; (6) sua criação estaria contrariando os princípios básicos defendidos pela Educação Ambiental.

Embora essa espécie de ‘consenso’ acerca da interdisciplinaridade assuma posição hegemônica no meio acadêmico e nas diversas instituições públicas, alguns outros discursos acenam para a possibilidade de sua inserção de modo disciplinar. Refiro-me, por exemplo, às concepções de Lima & Copello (2007, p. 174)²⁰, as quais defendem uma proposta interdisciplinar apoiada na interação das diversas disciplinas, em uma “convergência de diferentes olhares” a partir do grupo de professores da escola, ou somente em relação a um único professor capaz de “múltiplos olhares” e, portanto, de interdisciplinarizar a Educação Ambiental. As autoras, ao preconizarem tal postulado, referem-se à disciplina escolar Biologia, reafirmando a possibilidade de uma disciplinarização da Educação Ambiental em um espaço curricular já existente e com prestígio.

²⁰ As autoras apontam a possibilidade da inserção da dimensão ambiental no ensino formal, mais precisamente no Ensino Médio, via a Tríade CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) no processo de ensino a partir da disciplina Biologia.

Entendo que a proposta de Lima & Copello (2007) seria um outro viés, uma outra possibilidade, embora contribua para reafirmar o discurso hegemônico que coloca a Biologia como a disciplina escolar mais apta para lidar com a Educação Ambiental na escola, contrariando a proposta tão anunciada e difundida da transversalidade. Afinal, como nem todos os profissionais envolvidos nas instituições escolares estão dispostos a mudanças radicais, o reconhecimento da pertinência das questões ambientais, embora deva contemplar o engajamento de toda a comunidade, poderia começar a partir de uma única disciplina escolar.

Assim, ao explicitar que a Biologia é extremamente relevante por conjugar aspectos como ciência, tecnologia e sociedade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas – um dos princípios básicos da Educação Ambiental –, Lima & Copello (2007, p. 182), relatam que “é possível discutir problemas como a pobreza, doenças, desemprego, exclusão social, globalização da economia e sobre os paradoxos entre desenvolvimento tecnológico e produtividade (...)”. Entretanto, reconhecem as autoras, este é apenas um caminho, uma possibilidade de viabilizar esta temática nas instituições escolares diante da complexidade de se concretizar e efetivar a implementação dos temas transversais “até que se atinja a utopia concretizável de trabalharmos em plenitude a interdisciplinaridade”.

II. 3. A Educação Ambiental como disciplina escolar: argumentos possíveis?

Minhas inúmeras tentativas de dialogar com os documentos curriculares que, de modo mais explícito, justificam e defendem a criação da disciplina Educação Ambiental resultou na constatação da existência de poucos materiais que possuem posição favorável ao tema. Posso apontar, dentre eles, o Projeto de Lei 3025/08 do deputado Humberto Souto (PPS-MG), que propõe incluir essa disciplina escolar nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme as diretrizes da Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Ainda tramitando em caráter conclusivo, o parlamentar justifica que “inserir uma disciplina sobre educação ambiental no currículo da

educação básica é fundamental para despertar, desde a infância, a consciência sobre a preservação e o respeito ao meio ambiente” (SOUTO, 2008, s/p).

Também no estado do Ceará, a Assembléia Legislativa decretou, sob a forma de Projeto de Lei Nº 41/03, uma legislação que estabelece a obrigatoriedade da disciplina escolar Educação Ambiental na estrutura curricular dos ensinos Fundamental e Médio em instituições no âmbito estadual e municipal. Cabe salientar que o decreto também estabelece a carga horária da mesma, a qual, no Ensino Fundamental, não poderá ser inferior a setenta e duas horas/aula anuais e, no Ensino Médio, não poderá ser inferior a cento e quarenta e quatro horas/aula anuais. É pertinente ressaltar que esse documento já aponta, obrigatoriamente, os conteúdos a serem ministrados na disciplina escolar, os quais são fortemente vinculados ao campo das Ciências Biológicas, chegando a confundir-se com o currículo usualmente produzido nessa outra disciplina escolar.

É também desse estado o Projeto de Lei 3681/08, do parlamentar José Linhares (PP-CE), que inclui a disciplina acadêmica Educação Ambiental na grade curricular de todos os cursos de Licenciatura. Nesse material, os conteúdos a serem abordados também já estão previamente estabelecidos, com grande ênfase nos campos da Geografia e das Ciências Biológicas, contemplando temas como os movimentos populacionais, a importância da Amazônia para o país e o mundo, a conservação ambiental e o desenvolvimento sustentável.

Os documentos anteriormente mencionados são exemplos de políticas que me permitem refletir sobre as possibilidades que têm sido apresentadas em torno da disciplinarização da Educação Ambiental, assim como os argumentos em sua defesa, a despeito da Lei Federal nº 9.795, que advoga em favor da interdisciplinaridade. A leitura dos referidos documentos oficiais me possibilita pensar nas seguintes questões:

- (1) que aportes teórico-metodológicos embasaram a elaboração desses projetos?
- (2) que entendimentos os parlamentares envolvidos têm sobre a Educação Ambiental?
- (3) como fica a representatividade das discussões acadêmicas diante dessas propostas?

(4) que critérios foram estabelecidos para a seleção de conteúdos da ‘nova’ disciplina acadêmica e escolar?

Essas e outras questões certamente me ajudam a compreender os embates em torno da disciplinarização do tema na escola e na universidade, ratificando a importância de reflexões sobre o mesmo.

No que se refere às produções acadêmicas, o texto de Fonseca *et al.* (2004, s/p) também argumenta em favor da Educação Ambiental como disciplina escolar específica na Educação Básica. Os autores demonstram a insuficiência da transversalidade para a abordagem do tema e justificam a disciplinarização por meio das seguintes premissas: como uma ‘âncora’ para a interdisciplinaridade; desenvolvendo competências que promovam a identificação das questões ambientais locais e planetárias e sua abrangência multidisciplinar; possibilitando a aquisição de conhecimentos que permitam participação ativa e consciente na preservação e conservação do ambiente; despertando a compreensão de que o meio ambiente é patrimônio de todos – um bem comum –; disponibilizando conhecimentos que promovam transformações sócio-ambientais para uma melhor qualidade de vida; discutindo o conceito de desenvolvimento sustentado e qual o papel que nos cabe, para atender as demandas atuais e futuras.

Porém, a mais contundente argumentação em favor da criação da disciplina escolar Educação Ambiental é explicitada por Velasco (2000). Questionando radicalmente o cumprimento das leis no país, ao enfatizar que, no Brasil, ‘algumas leis pegam e outras não’, o autor sustenta que não é a simples existência de uma legislação específica²¹ que possibilita o cumprimento da mesma, e que, embora os documentos oficiais defendam a interdisciplinaridade, eles não podem impor o que deve ser feito no âmbito escolar. Ao sinalizar que “é melhor termos pelo menos um espaço garantido de Educação Ambiental na forma de uma disciplina, que não termos nada em absoluto”, Velasco (2000, s/p.) acena

²¹ O autor refere-se à Lei Nº 9795 de 27/04/1999 que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A esse respeito, o Art. 10 diz literalmente: “§ 1.o A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. § 2.o Nos cursos de pós-graduação, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica”.

para a importância dos órgãos públicos como agentes responsáveis tanto pelo cumprimento da legislação quanto pelo fomento dos debates que podem favorecer certas alterações com vistas a consubstanciar a efetivação da mesma.

Nesse sentido, vale lembrar os resultados da pesquisa do MEC/INEP²² (2006) em relação às modalidades nas quais a Educação Ambiental tem sido realizada nas escolas, já que a mesma apontou que, no universo das 418 escolas pesquisadas, apenas 5,5% (25 escolas) desenvolvem a Educação Ambiental por intermédio das disciplinas escolares especiais, sendo, portanto, a modalidade que aparece em menor número em relação as demais nos currículos escolares. Um caso especial e que merece maiores considerações – a partir da análise qualitativa da Região Sudeste – é o do estado do Rio de Janeiro.

Lima & Ferreira (2009) explicitam duas experiências que culminaram com a criação de novas disciplinas escolares associadas à Educação Ambiental neste estado. A primeira refere-se ao município de Macaé (RJ), na Escola Municipal de Pescadores, denominada “Relações Sócio-ambientais” (RSA), a partir da fusão de três disciplinas já existentes no currículo e cuja pertinência atendia as necessidades da comunidade local. A segunda experiência foi realizada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que incluiu na grade curricular dos ensinos Fundamental e Médio, seja por meio de disciplinas ou de projetos, o ‘Programa de Atividades Complementares’. De acordo com as autoras (2009), a Educação Ambiental encontrou um espaço privilegiado e bastante representativo, para sua inserção, já que “com espaço físico e carga horária próprias, as Atividades Complementares estão se configurando em um importante palco para as práticas de Educação Ambiental” (LIMA & VASCONCELLOS, 2007, p.9 *apud* LIMA & FERREIRA, 2009, p.11).

Embora as situações acima descritas sinalizem para experiências de disciplinarização, essas autoras questionam os discursos proferidos pelas diferentes instâncias de poder, sejam eles de natureza institucional ou acadêmica, ao estabelecer limites para a disciplinarização, e defendem a produção de políticas curriculares que atendam as especificidades das diferentes instâncias

²² O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental. Trajber e Mendonça, MEC/INEP, (2006).

educacionais. Esta exposição nos leva, naturalmente, a seguinte indagação: Será a interdisciplinaridade a única via capaz de inserir, efetivamente, a Educação Ambiental nos currículos escolares ou esse é um “falso consenso”, conforme indagam? De qualquer modo, Lima & Ferreira (2009, p. 13) em muito contribuem nesse debate ao propiciar uma fértil e necessária reflexão sobre “o contexto de influência e “o contexto da prática”²³, em que esses discursos são produzidos, ao inferir que “defendemos [...] o questionamento de noções de caráter ‘fixista’, as quais tendem a isolar os sujeitos de suas produções, impondo normas e princípios que se pretendem independentes das realidades locais”.

Todos esses escritos me auxiliam em uma melhor problematização acerca da disciplinarização como um caminho possível, ainda que conflituoso, para a existência da Educação Ambiental no âmbito escolar. Afinal, conforme colocado por Guerra & Guimarães (2007, p. 156), “a transformação das práticas pedagógicas no ambiente escolar, no sentido de serem reflexivas, é ainda um processo que desafia a grande maioria dos professores”. Assim, embora entenda a pertinência das inúmeras análises que questionam os modelos considerados ‘tradicionais’ no ensino, busco refletir sobre as possibilidades de inserção da Educação Ambiental em diferentes formatos curriculares, o que inclui a disciplinarização.

Para enfrentar essa questão, Zakrzewski e Sato (2007) apostam em uma sólida formação docente, considerando-a fundamentalmente necessária para viabilizar coerentemente a Educação Ambiental, seguindo seus princípios. Para as autoras, o envolvimento de profissionais bem formados na Educação Básica pode viabilizar a inserção dessa temática nos currículos escolares. É com grande sutileza que as mesmas tecem alguns comentários sobre os planos e os projetos executados por técnicos e especialistas que, de modo generalizado, elaboram ações que permeiam e servem de modelo para o desenvolvimento das atividades escolares. Ao mencionar que “o currículo não muda por um ato administrativo ou

²³ Segundo Lima & Ferreira (2009, p. 5-6), “o ‘contexto de influência’ se refere a uma série de disputas dos diversos grupos que atuam nos governos, nos partidos políticos e em agências multilaterais, produzindo sentidos sobre as finalidades sociais da educação e sobre o que significa ser educado; e o ‘contexto da prática’, onde esses discursos são mais uma vez produzidos, recontextualizados e hibridizados em instituições como universidades e escolas”.

mera apresentação formal de uma nova teoria curricular” (ZAKRZEVSKI e SATO, 2007, p. 129), as autoras nos levam a reflexões sobre a aplicabilidade e a concretização das propostas contidas a respeito dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o Ensino Fundamental, sugerindo a valorização de tentativas mais ‘modestas’, focalizadas nos interesses da comunidade. Afinal, como bem diz Guerra & Guimarães (2007, p. 156), “transformar as teorias e os discursos em ações pedagógicas crítico-reflexivas ainda é um grande obstáculo.

Esses “obstáculos” também são abordados por Galvão (2007) ao esboçar a insuficiência de tais premissas, já que mesmo estando presentes no currículo escolar, a legitimidade de tais ações implica, obrigatoriamente, no comprometimento de toda a instituição escolar, especialmente dos professores, que mesmo diante dos limites e (im)possibilidades, percebam os efeitos positivos da interdisciplinaridade. Mas como diz a referida autora “Mudar as práticas é um processo que exige tempo, disponibilidade e vontade” (GALVÃO, 2007, p.108).

Concordando com esses autores, entendo que esse é ainda um grande desafio para os educadores que se propõem a planejar suas ações em Educação Ambiental sob a forma de temas transversais. Nessa perspectiva, alguns desses profissionais vêm optando por inserir suas atividades em disciplinas já existentes, disciplinarizando os conteúdos e práticas da Educação Ambiental no âmbito de outros conhecimentos escolares, ao invés de criar uma nova disciplina escolar. De qualquer modo, penso ser fundamentalmente importante a criação de ações efetivas para que a dimensão ambiental seja contemplada nos currículos escolares, assim como nas universidades.

Assim, embora tenha sido percebida a produção de um discurso que se deseja hegemônico acerca da não disciplinarização da temática, argumento em favor de reflexões mais consistentes acerca de novas possibilidades, de novos percursos que têm sido produzidos por professores que atuam nas instituições escolares. Entendemos a relevância de se estabelecer os motivos que possam interferir no sucesso ou fracasso das ações que norteiam o desenvolvimento das atividades da Educação Ambiental na escola, seja enquanto tema transversal seja

enquanto disciplina isolada. Mas reconhecemos que temos que relativizar essas diferentes propostas e ampliar o debate a cerca dessa dualidade, buscando os seus sentidos, suas possibilidades e limitações, sejam em termos metodológicos, sejam em termos epistemológicos. É este o propósito deste trabalho, um convite para refletir e repensar nos caminhos da Educação Ambiental.

É sobre essa tarefa que me detenho no próximo capítulo, investigando o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho e, nele, os projetos que têm sido reconhecidos como de Educação Ambiental.

CAPÍTULO III

Projeto Político Pedagógico e Educação Ambiental na Escola Municipal Professor Motta Sobrinho

A Educação só contribuirá na formação de um ser pleno se for de fato e de verdade uma educação “libertadora”. Aquela que desvendará a realidade, abrindo novos caminhos e espaços, levando o indivíduo a alçar vôos mais altos com uma visão maior, mais ampla, mais plena e mais crítica desta (Projeto Político Pedagógico da E. M. Professor Mota Sobrinho).

O Projeto Político Pedagógico tem se tornado uma realidade, a partir de meados da década de 1990, em muitas de nossas instituições escolares. Esse processo foi fomentado, entre outros aspectos, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁴ que, em seu artigo 12, inciso I, estabelece que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terno a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Essa proposta pedagógica refere-se a uma reflexão sobre as ‘intencionalidades’ que a educação acaba assumindo em cada um dos estabelecimentos de ensino.

A importância que o Projeto Político Pedagógico foi ganhando nas políticas oficiais e, conseqüentemente, nas instituições escolares, tornou-o, segundo Baffi (2001), um importante objeto de estudos e de debates. Salientando as suas duas dimensões – a política e a pedagógica –, (ANDRÉ, 2001 e VEIGA,1998, *apud* BAFFI, 2001) destaca que esse material curricular é político porque revela compromissos sociais com a formação de cidadãos, e é pedagógico porque “possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo” (VEIGA,1998, p. 12, *apud* BAFFI, 2001, p. 3). Embora eu perceba a relevância de ambas as dimensões, entendo que a dimensão pedagógica assume grande

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

importância por potencializar e definir as ações educativas, com vistas a efetivar seus propósitos, revelando essa intencionalidade já mencionada.

Tendo em vista essa questão, destaco a necessidade de, em uma pesquisa que aborda as ações de Educação Ambiental realizadas no âmbito de uma instituição escolar específica, investigar o Projeto Político Pedagógico da mesma. Para realizar essa tarefa, busco caracterizar a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, estabelecimento de ensino no qual realizei o presente estudo.

III. 1. Caracterizando o Projeto Político Pedagógico da instituição

O estabelecimento de ensino escolhido para essa pesquisa – a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho – é voltado para a Educação Básica, atendendo cerca de 800 alunos entre o Ensino Fundamental (1º segmento) e o Ensino Regular Noturno (Educação de Jovens e Adultos – Ciclo I e Ciclo II). Sendo uma instituição municipal, algumas de suas características a aproximam de outras escolas das redes públicas, enfrentando problemas e desafios semelhantes, como aqueles relativos à reprovação e à evasão e, conseqüentemente, às diferenças entre as idades dos estudantes e as séries que freqüentam.

Embora as causas dos problemas e dos desafios enfrentados por essa e outras instituições de ensino já tenham sido bastante discutidas no meio acadêmico, no caso específico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho os principais obstáculos listados em seu Projeto Político Pedagógico são: (1) a ainda existência de analfabetismo ou de pouca instrução da maioria dos pais, o que impede um acompanhamento e assistência aos estudos dos alunos em casa; (2) uma grande parte das mães atua como “chefe de família”, tendo limitações para acompanhar o estudo dos filhos; (3) a necessidade de alguns alunos de trabalhar para ajudar no orçamento familiar; e (4) a gravidez na adolescência.²⁵ Entendo que esses aspectos têm sido percebidos como obstáculos não apenas na instituição investigada, mas são compartilhados por muitas das escolas públicas e compreendidos como decorrentes da atual conjuntura sócio-econômica do país. Nesse contexto, a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho acredita que

²⁵ PPP (2008, p.2).

a implementação de projetos pedagógicos é uma importante ferramenta para o enfrentamento dos problemas e dos desafios e para a superação dos obstáculos.²⁶

É com o poema ‘Tecendo a manhã’, escrito por João Cabral de Mello Neto, que a instituição introduz e estabelece as bases e os princípios de seu Projeto Político Pedagógico. Ao ressaltar, com base no referido poema, que a construção de uma educação de qualidade jamais se concretizará por meio de uma postura solitária e unívoca, o documento afirma, com grande ênfase, a necessidade da união e da participação de toda a escola e da comunidade do entorno para o alcance de uma educação comprometida com a autonomia e a cidadania. Tal percepção já se evidencia, por exemplo, no próprio título que a escola conferiu ao seu documento, qual seja: “Vencendo desafios, orientando a formação democrática do ser humano e construindo um futuro em parceria”.²⁷

Em consonância com esse princípio é que a escola estabeleceu, no seu Projeto Político Pedagógico, objetivos gerais como o de propiciar momentos para que a família e a comunidade participem do ambiente escolar, em uma relação de troca de hábitos e de valores comunitários. A idéia é desenvolver atitudes que busquem uma maior “humanização” dos alunos, tais como a solidariedade, a cooperação e responsabilidade, focando na construção da cidadania. Os objetivos traçados se materializam em dois subtemas norteadores, os quais enfatizam as metas e os objetivos a serem alcançados, as ações para a execução dessas metas e os procedimentos para o acompanhamento das ações estabelecidas.²⁸

O primeiro subtema norteador tem como título “Participação democrática: vencendo os desafios para uma sociedade mais consciente e crítica”. Neste, a escola menciona a relevância do papel atribuído a família como um importante agente promotor da responsabilidade social, propõe o desenvolvimento de atividades que valorizam as múltiplas inteligências e estabelece regras e normas de convivência dentro da escola e em diferentes ambientes sociais, entre outros. As ações para execução dessas metas vão desde a produção textual dos alunos, focando diferentes temáticas e valorizando talentos individuais, até a realização

²⁶ PPP (2008, pp. 12 e 14).

²⁷ PPP (2008, p. 31).

²⁸ PPP (2008, p. 31).

de palestras para os responsáveis desses alunos realizadas pelo Conselho Tutelar.²⁹

O segundo subtema norteador denomina-se “Escola, Comunidade, Família: a sociedade agradece esta parceria”. Neste, a escola tem como meta a valorização de atividades e de atitudes cujo desdobramento vincula-se, especificamente, aos ideais de solidariedade, de respeito mútuo e de humanidade entre os diferentes atores sociais. De acordo com o documento da instituição, esses ideais são fundamentalmente importantes para a efetivação de uma educação que prima pela democracia e pela cidadania, reconhecendo e respeitando a participação de todos para uma convivência democrática.³⁰

Assim, mesmo sendo a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho destinada ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, ela já valoriza aspectos como a eleição dos alunos representantes de turma, os processos de auto avaliação das atividades desenvolvidas pela escola e a participação dos referidos representantes nos Conselhos de Classe. Em outro enfoque, a escola busca construir parcerias com empresas, instituições de ensino, ONGs e comunidade, a fim de que possam contribuir com palestras, cursos e outras atividades afins. Quanto às estratégias curriculares, o Projeto Político Pedagógico da instituição enumera atividades que envolvem a leitura e a produção de textos, o raciocínio matemático, a realização de atividades lúdicas e artísticas, entre outras.³¹

Utilizando Moacir Gadotti (1996) como um importante referencial teórico, o documento analisado busca a produção de um texto coerente entre as noções que defende e os autores com os quais dialoga. A concepção de que o Projeto Político Pedagógico deve ser encarado como produzido em meio a um processo contínuo de reflexão por parte da equipe escolar, uma espécie de “projeto da sociedade” em permanente (re)construção, a fim de atender aos novos nuances sociais, primando pela participação e pela autonomia do educando, com suas diferenças e particularidades³², é salientado no seguinte trecho:

A multiplicidade é a marca mais significativa do nosso tempo (...), a noção de projeto implica, sobretudo, tempo:

²⁹ PPP (2008, p. 33).

³⁰ PPP (2008, p.35).

³¹ PPP (2008, p.33).

³² PPP (2008, p. 6).

tempo político, tempo institucional, tempo escolar e tempo para amadurecer as idéias. Há um tempo para sedimentar idéias. Um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo (GADOTTI, 1996, *s/p apud* Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 6).

Mas como construir uma escola que se deseja democrática e cidadã? Que concepções embasam esse marco doutrinal e referencial que a escola busca atingir por meio de seu Projeto Político Pedagógico? A resposta a essas questões, segundo o documento, passa pelo desenvolvimento de uma política educacional voltada para a “formação da cidadania ativa”, embasada no princípio da autonomia.³³ É com base nessa premissa que o Projeto Político Pedagógico da instituição estabelece princípios e diretrizes que visam a promover mudanças no sentido de nortear a construção de uma escola democrática – em seus direitos civis, sociais e políticos –, autônoma e em sintonia com as necessidades fundamentais da sociedade. De acordo com o documento curricular, busca-se uma educação voltada para a cidadania, primando pelos valores coletivos, valorizando as experiências acumuladas pelos diferentes profissionais vinculados a escola e a comunidade, definindo prioridades e estabelecendo procedimentos de execução.³⁴

O documento ratifica e reforça que a construção da proposta pedagógica da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho não se deu de forma acrítica, estando comprometida com a legislação vigente, isto é, com os Princípios Educativos expressos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁵. Este é, segundo a análise que realizei, o marco referencial no qual se estrutura e se

³³ A leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição me remete ao conceito de cidadania utilizado por Velloso (2006, p. 51) embasado em uma vertente emancipatória. Para a autora, “a cidadania é fruto de uma autoconscientização de valores (incluindo direitos e deveres individuais e coletivos), construída a partir das relações sociais na existência do ser (indivíduo)”. Ela correlaciona cidadania e autonomia ao proferir que, “para o exercício da cidadania participativa (...) como fator relevante ao fazer educativo emancipatório, há a necessidade de sujeitos que vão construindo sua autonomia, pois esta vai se constituindo na existência, na experiência de cada um ao fazer escolhas, tomar decisões ao longo da vida” (VELLOSO, 2006, p.51).

³⁴ PPP (2008, p. 3).

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

fundamenta a construção de um Projeto Político Pedagógico na perspectiva da “escola cidadã”, aspecto explicitado no trecho que se segue:

Para que a escola possa desempenhar sua função social, é essencial sua vinculação com questões sociais, e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da relação do conteúdo, como também da própria organização escolar. As normas de funcionamento e os valores implícitos e explícitos que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes na qualidade de ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, p. 16).

O trecho anterior reforça a necessidade de uma maior interação entre os diversos sujeitos envolvidos nas ações educativas no âmbito da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho. Entendo que esse processo, no documento curricular investigado, está sendo vinculado a uma noção de democracia que se fundamenta na busca da dialogicidade entre atores sociais com múltiplas concepções, vivências e expectativas. É a partir dessa premissa que a escola propõe e estabelece objetivos norteadores cujos princípios referem-se a aspectos como respeito mútuo, justiça e solidariedade, tais como: a promoção de atividades culturais e esportivas que ressaltem e ressignifiquem valores éticos e morais; a organização coletiva de normas de convivência, de regras e de determinações gerais da escola, dos turnos e das turmas; o envolvimento da família e da comunidade por meio de uma constante parceria e corresponsabilidade nas atividades educativas.³⁶

Mesmo contando com uma complexa estrutura administrativa – uma vez que, em 2008, a escola contabilizava cerca de 800 alunos –, cabe ressaltar o destaque que o Projeto Político Pedagógico confere às particularidades, problemáticas e especificidades do corpo discente. Tais informações e conhecimentos são considerados fundamentais na construção do documento curricular, na medida em que permitem estabelecer metas e objetivos e, ao mesmo

³⁶ PPP (2008, p. 17).

tempo, buscar subsídios e alternativas para a resolução de problemas como evasão, reprovação, distorção entre idade e série, para dar alguns exemplos.³⁷

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico da instituição aposta em atividades que buscam incentivar a permanência na escola, tais como a realização mensal de grupos de estudo para a atualização pedagógica, a organização de visitas culturais e recreativas, o atendimento individualizado a pais e alunos e a implementação de projetos. Esse documento também se refere a ações como a assinatura de jornais e de revistas, materiais que ficam expostos na biblioteca e devem ser utilizados cotidianamente em sala de aula, com vistas a promover novos interesses, novas leituras e outras interpretações de mundo.³⁸

No tocante à integração entre escola e comunidade, o Projeto Político Pedagógico explicita a importância, a necessidade e o desafio da participação desta última na concretização das metas educacionais estabelecidas. Para tanto, enfatiza que, além do envolvimento da direção, do corpo docente e discente, da equipe técnico-pedagógica e dos funcionários, a consolidação do referido documento curricular deve se estruturar a partir de reuniões periódicas envolvendo a integração de artistas locais, de pessoas da terceira idade, de ‘recreadores’ e de contadores de histórias, entre outros³⁹. Tais reuniões, de acordo com o material analisado, possuem como meta a valorização do multiculturalismo e, por conseguinte, uma maior integração de todos os segmentos da escola.⁴⁰

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, conforme dito anteriormente, toma como referência a Lei de Diretrizes

³⁷ PPP (2008, p.2).

³⁸ PPP (2008, p.2).

³⁹ Essa “construção participativa” nos remete ao que Veiga (2003, p.279) denomina de “projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória”, já que, segundo a autora, caracteriza-se por ser “um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população”.

⁴⁰ PPP (2008, p. 3).

e Bases da Educação Nacional⁴¹, a qual estabelece, entre outros aspectos, a necessidade de integração entre escola, família e comunidade. Para atingir tal meta, a instituição investigada constituiu Conselhos Escolares⁴² com representantes da comunidade que se reúnem periodicamente para participar tanto de assuntos pedagógicos quanto da prestação de contas e da divulgação de informações referentes ao uso dos recursos. Embora a escola reconheça que essa integração é gradativa e que muitos são os entraves a serem vencidos – como em qualquer outra instituição escolar –, seu Projeto Político Pedagógico acena para a importância da instituição como um espaço de troca e de enriquecimento de experiências, capaz de propiciar a difusão de culturas diversificadas e que, evidentemente, contribuem para os processos de ensino-aprendizagem. Esse envolvimento visa a “oferecer uma educação mais completa, envolvente, prazerosa e útil, que venha a despertar o interesse do aluno e a envolvê-lo de forma a minimizar a evasão e a reprovação, e a facilitar a aprendizagem”.⁴³

Essa vinculação entre os diversos segmentos da escola e a comunidade é ressaltada ao longo de todo o documento curricular investigado. Assim, embora a equipe escolar discuta, proponha, realize, acompanhe e avalie as ações estabelecidas, o Projeto Político Pedagógico da instituição evidencia, com certa constância, a importância da coletividade para se atingir as metas e os objetivos propostos, bem como os avanços que já se fazem notar na “identidade cultural e social dos alunos e da escola com a comunidade”.⁴⁴ É a partir dessa questão que o material analisado assume, explicitamente, a titulação de ‘Gestão Democrática e Autonomia’, defendendo que todos os envolvidos com a instituição devem participar das discussões e deliberações, do planejamento e execução de ações e propostas que pretendam a formação de uma ‘escola cidadã’.⁴⁵

Buscando evidenciar com maior precisão a proposta da escola expressa no

⁴¹ BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96, Brasília, 1996.

⁴² O Conselho de Escola é “um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais alunos, professores, direção e demais funcionários”, constituindo-se no primeiro passo para a autonomia e a gestão democrática da escola pública (DIAS, 2007, p. 2 *apud* CISEKI In, MEC, 1998, p. 49).

⁴³ PPP (2008, p. 4).

⁴⁴ PPP (2008, p. 6).

⁴⁵ PPP (2008, p. 13).

documento curricular investigado, destaco aspectos que considero relevantes para compreender como as ações de Educação Ambiental se inserem nesse Projeto Político Pedagógico: *(I)* desenvolver valores espirituais, morais e cívicos essenciais a dignidade da pessoa humana de modo a prepará-los para sua integração na escola, na família e na sociedade; *(II)* criar condições para que os educandos desenvolvam pensamento reflexivo próprio, a crítica construtiva, o espírito de pesquisa, de imaginação e o senso de solidariedade, de modo a aprenderem a se conduzir sozinhos e em grupo; *(III)* estimular atitudes e hábitos para que dentro de um amadurecimento global e harmonioso da personalidade e em um ambiente no qual se eduquem, possam seus alunos; *(IV)* desenvolver trabalho de integração comunitária, assim como programas integrados de educação, cultura, desportos, recreação e lazer que possibilitem amplas oportunidades de educação e participação da comunidade; *(V)* proporcionar aos educandos a oportunidade de desenvolver-se como pessoa livre e solidária, capacitada a interagir com o meio social e físico em que vive e dotada de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para o desenvolvimento de condições que resultem na melhoria da vida individual social.⁴⁶

III. 2. Reconhecendo a presença da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho

É apropriando-me da definição oficial de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente que continuo o meu diálogo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho e, mais especificamente, com os projetos desenvolvidos nessa instituição. De acordo com o referido Ministério⁴⁷, a Educação Ambiental é definida como:

Um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e

⁴⁶ PPP (2008, p. 11).

⁴⁷ MMA. A definição oficial de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – disponível em: www.wiki.educartis.com/wiki/index.php – Acesso em 12 set. 2009.

determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientais presentes e futuros.

Tomando como referência o trecho anterior, percebo afinidades entre essa perspectiva e a proposta expressa no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, uma vez que esta explicita uma perspectiva de participação coletiva vinculada a uma visão crítica da sociedade:

Almejamos uma Sociedade que compreenda criticamente as mudanças que ocorrem no mundo, que não seja excludente, passiva, opressora. Que tenha acesso democrático às informações e ao conhecimento produzido para questionar, argumentar, fundamentar suas decisões, agir mais conscientemente, interferir e transformar (...). Onde haja condições de vida mais humana e digna, no qual o povo usufrua os direitos às suas necessidades básicas como saúde, moradia, trabalho, educação, segurança. Que seja mais esclarecida quanto aos seus direitos e mais comprometida quanto aos seus deveres, que intervenha mais ativa e criativamente nas decisões políticas, econômicas, sociais, culturais, reorganizando sua história (Projeto Político Pedagógico da E. M. Professor Motta Sobrinho, p. 22).

O trecho anterior, extraído do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, embora não aborde de modo explícito a temática da Educação Ambiental, toca em aspectos que me possibilitam tecer vinculações com a mesma, já que também aposta no binômio cidadania/democracia. Tal aposta me parece significativamente importante quando relaciono esse documento com os projetos que a instituição explicitamente qualifica como de Educação Ambiental, uma vez que ajuda a desmistificar concepções sobre a temática vinculadas a aspectos biofísicos, a um ‘imaginário’ social que ainda confere a ela um caráter eminentemente

conservador, em detrimento de um caráter emancipatório, conforme ilustra Loureiro (2006).⁴⁸

Essa aproximação que faço do material curricular da instituição com a definição de Educação Ambiental explicitada pelo Ministério do Meio Ambiente também se refere aos sentidos sobre o tema que têm sido produzidos tanto na academia quanto nos órgãos oficiais responsáveis pela formulação das políticas educacionais, os quais apostam na formação da consciência crítica, como observa Velloso (2006). De igual modo, a mesma autora destaca a noção de cidadania como outro aspecto freqüente nas produções acadêmicas e oficiais.

Assim, embora entendendo as dificuldades envolvidas na construção de ações escolares pautadas no referido binômio cidadania/democracia, voltadas para a formação de uma consciência crítica, percebo os esforços criativos de instituições como a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho nessa direção. Afinal, é como se tivéssemos que recriar um novo modo de vida, o que ainda me parece bastante utópico frente à hegemonia do modelo capitalista em vigor. Mas, como bem explicitam autores como Sato & Santos (2003), Layrargues (2006) e Loureiro (2006), este é o grande desafio daqueles que apostam na Educação Ambiental.

Para a instituição investigada, o enfrentamento desse grande desafio se materializa na seleção e na integração de conteúdos que sejam pertinentes e interligados com as práticas e as vivências dos alunos, ou seja, com o cotidiano e a realidade social destes. Entendo, portanto, que o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar está alinhado com sentidos convencionalmente denominados de críticos em educação e, mais especificamente, em Educação Ambiental, o que se expressa, por exemplo, no uso de terminologias como ‘meio social’ e ‘realidade social’, as quais aparecem a todo o momento, no referido documento.

Nesse material curricular, entendo que, no que se refere à Educação Ambiental, uma das formas de enfrentamento da questão anteriormente mencionada se materializa na confecção de variados ‘projetos educacionais’. Tal escolha se afina com o que temos assistido, nos últimos anos, em termos de um

⁴⁸ Embora uma breve abordagem dessas duas tendências da Educação Ambiental já tenha sido discutida na introdução dessa dissertação, para um maior aprofundamento da temática recomendamos o artigo de Loureiro (2006).

crescente aumento na realização desse tipo de atividade em inúmeras instituições de ensino. Essa constatação é, inclusive, postulada por Baffi (2001, p.1) ao afirmar que “vivemos a época da ‘cultura de projeto’ em nossa sociedade”.

Mas qual a importância de se trabalhar com os ‘projetos educacionais’ como uma opção política e pedagógica para uma Educação Ambiental crítica? Quais as contribuições para o ensino da instituição como um todo? De que forma a escola em questão estrutura, viabiliza e executa suas atividades por meio de seus ‘projetos educacionais’? Embora o presente estudo não tenha como foco o aprofundamento dessas questões, penso ser importante tecer algumas considerações acerca das mesmas, visto que os ‘projetos educacionais’ sobre Educação Ambiental da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho estão inseridos no Projeto Político Pedagógico mais amplo da referida instituição.

A implementação do que Martins (2001, p. 35) denomina de “pedagogia de projetos” não significa que a escola tenha que abandonar ou menosprezar os conteúdos curriculares já consagrados ao longo do tempo. Para o autor, a importância da mesma reside no fato de permitir relacionar e articular os diferentes conteúdos às diversas áreas do conhecimento, o que contribui, potencialmente, para a formação integral do aluno. Tal pedagogia constitui uma atividade interdisciplinar, produzindo situações que tornam a aprendizagem mais dinâmica e mais efetiva, fomentando a reflexão e o questionamento.

Ainda recorrendo a Martins (2001, p. 43), entendo que as atividades de projetos são efetivamente significativas nos processos de ensino/aprendizagem, uma vez que contribuem para “formar e exercitar o aluno na prática coletiva da cidadania, fazendo-o refletir sobre as situações difíceis e conflituosas que a cada passo encontra na família e na comunidade e sobre as maneiras de intervir nelas de forma concreta”. Diante da ‘efervescência cultural’ do mundo contemporâneo, a qual é difundida por meios de comunicação como a televisão e a internet, as escolas têm sido chamadas para organizar e estruturar seus currículos de modo a atender aos múltiplos saberes e necessidades dos alunos. Nesse contexto, os projetos podem contribuir para solucionar problemas e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos, como bem diz Fagundes (1999 *apud* BAFFI, 2001).

Entendo, portanto, que as atividades de projetos, embora não resolvam

uma série de questões do universo escolar, constituem um instrumento valioso e eficaz nos processos de ensino/aprendizagem e na construção da cidadania. Em muitos casos, elas têm sido percebidas como capazes de promover significativas mudanças no ensino tradicional, aspecto que aparece, por exemplo, nos dados da pesquisa do INEP/MEC com base nos dados do Censo Escolar de 2004. Esta indica que, das três modalidades em que a Educação Ambiental tem sido desenvolvida no Brasil, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo MEC, cerca de 42% das escolas pesquisadas assumiram abordar esta temática mediante a modalidade dos projetos⁴⁹, o que nos sugere serem estes um instrumento facilitador ao permitir uma maior flexibilização na estrutura curricular das escolas.

Em consonância com os resultados anunciados no Censo Escolar de 2004, entendo que a modalidade de projetos constitui um importante eixo temático do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, legitimando-se como uma das principais opções metodológicas do mesmo. Objetivando a formação de “alunos-cidadão”, essa opção tem o propósito de avançar e inovar em relação às práticas ditas ‘tradicionais’, buscando romper com uma abordagem baseada nos conteúdos de ensino. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, este é um dos elementos primordiais contidos nos planos curriculares de cada série, privilegiando temas essenciais para a formação do que denominam de “aluno-cidadão”. Ao destacar que “não quero estudar para [tirar] dez na prova, quero aprender para a vida”, a escola sintetiza, em linhas gerais, a sua proposta de trabalho e, nela, sua opção pelo uso de projetos.⁵⁰

De acordo com o documento curricular investigado, a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho subdivide os projetos que desenvolve em dois eixos principais: (1) um primeiro, que inclui os ‘projetos de desenvolvimento educacional’, os quais têm como objetivo principal desenvolver atividades

⁴⁹ Por sua vez, é necessário salientar também que, na segunda etapa da referida pesquisa, em que foram entrevistadas 418 escolas nas cinco regiões brasileiras, a fim de investigar mais profundamente o interior desse universo de escolas selecionadas, identificando mais profundamente as formas de inserção, modalidade e práticas da Educação Ambiental, entre outros aspectos pertinentes, a maioria das escolas, cerca de 66%, declararam desenvolver a Educação Ambiental através da modalidade de Projetos, mesmo que esta pesquisa, em termos amostrais, não seja representativa para o Brasil (LOUREIRO & COSSIO, 2007).

⁵⁰ PPP (2008, p. 14).

específicas sobre datas comemorativas nos respectivos bimestres, além de outras atividades ao longo do ano letivo; (2) um segundo, nos quais estão os ‘projetos pedagógicos’ da instituição, os quais visam a mostrar a sua proposta na construção de uma “escola cidadã”. Estes últimos são considerados, de acordo com o material analisado, como os projetos de maior relevância da escola, já que tendem a mostrar a sua identidade, bem como a sua proposta pedagógica.⁵¹ É sobre eles, portanto, que me detenho na última seção desse capítulo.

III. 3. Apresentando os projetos de Educação Ambiental da instituição

Pretendemos aqui destacar os projetos que a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho realiza e qualifica como de Educação Ambiental. Como sabemos, existe uma multiplicidade de discursos sobre o tema, e a instituição em questão dialoga com eles de modo a produzir um conjunto variado de projetos. Nesse contexto, meu objetivo não é avaliar se os projetos desenvolvidos ‘são’ ou ‘não são’ de Educação Ambiental, mas reconhecer os sentidos que a instituição constrói e reforça nessas ações educativas, motivando para o debate e compartilhando novas experiências, já que, conforme observa Loureiro (2006, p. 105), “não há uma Educação Ambiental universalizada como política pública, tal como previsto na Lei Federal nº 9.795/99”.

Tomando como referência o Projeto Político Pedagógico da instituição, que tem como referencial básico a construção de uma “escola cidadã”, instrumentalizando toda a comunidade escolar para desenvolver valores éticos, morais e ambientais, elencamos os principais projetos que a escola denomina e qualifica, além de educacionais, como de Educação Ambiental. Nesse contexto, penso ser oportuno enfatizar a visão de meio ambiente concebida pela escola e que, conseqüentemente, visa a transmitir aos alunos, a qual se expressa, por exemplo, em expressões como “transformação da sociedade” e “formação de cidadãos críticos”, que comumente aparecem no documento da instituição.⁵²

Desvinculando-se das correntes tradicionais que associam mais intrinsecamente a Educação Ambiental ao meio ambiente e à Ecologia, os

⁵¹ PPP (2008, p. 14).

⁵² PPP (2008, pp 26 e 38).

projetos da escola apresentam outra perspectiva, que associa o tema em questão a um universo maior de possibilidades educativas. Evidenciamos essa questão, por exemplo:

Sabemos que meio ambiente e ecologia estão intimamente ligados ao conceito de natureza, mas devemos lembrar que a realidade sócio-cultural, política e geográfica onde estamos inseridos também influencia nossa concepção de meio ambiente e este conjunto deverá direcionar nossas ações pedagógicas na escola (Projeto Político Pedagógico da E. M. Professor Motta Sobrinho, p. 38).

Reforçando uma concepção de ambiente pautada na tríade homem/sociedade/natureza, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho mescla uma visão de ambiente ‘biocêntrica’ a uma visão ‘sociocêntrica’, sendo esta última a que, efetivamente, direciona a prática pedagógica da instituição. Passo a descrever nove subprojetos oficializados e registrados no documento curricular investigado, os quais são referentes ao período entre 2001 e 2008⁵³, abordando seus objetivos e suas justificativas, assim como as suas vinculações ao tema da Educação Ambiental, procurando estabelecer conexões com o discurso proferido na comunidade científica.

Subprojeto 1 – “Projeto de Ensino Religioso”

De acordo com o documento curricular da instituição, o “Projeto de Ensino Religioso” realizado em 2008, justificava-se por desenvolver as relações interpessoais entre os alunos, valorizando, sobretudo, a afetividade para com o outro. Assim, conceitos como amizade, solidariedade e respeito mútuo foram abordados, tendo como centralidade a valorização do ser humano e, conseqüentemente, a melhoria das relações de convivência consigo, com a escola,

⁵³ Em conversa posterior com a ex diretora da escola, professora *Rosalita da Silva Netto*, a mesma relatou que, a cada ano, um subprojeto era mais valorizado. Apesar disso, alguns deles, dada a importância e a motivação da comunidade escolar, repetiam-se por vários anos, ao lado dos que eram implantados anualmente. Foi o caso, por exemplo, dos subprojetos “Na escola também se forma mão-de-obra”, “Drogas, afaste essa idéia” e “Projeto permanente de orientação sexual”, sofrendo as adaptações necessárias diante das novas situações vivenciadas pela escola.

com a família e com a sociedade. Entendo que, nesse projeto, a relação com a Educação Ambiental passa pela busca de uma relação mais harmoniosa com o mundo, com o cultivo de valores éticos que transcendem a relação entre os homens e aposta na relação com o meio ambiente.⁵⁴

Subprojeto 2 – “Transformando informações em conhecimento”

O projeto “Transformando informações em conhecimento”, foi voltado para uma clientela específica, que foram os estudantes do noturno do curso de Educação de Jovens e Adultos. Seu objetivo foi conscientizar os alunos da importância do trabalho, valorizando as diversas profissões e as possibilidades existentes no atual e conflituoso mercado de trabalho. Defendendo o papel da escolarização nesse processo de escolha profissional, o projeto contou com a parceria de variadas instituições na realização das seguintes atividades: (a) palestras e sondagem vocacional; (b) oficinas de arte e artesanato; (c) balcão informativo; (d) visitas ao SENAI e ao CEI; (e) entrega de panfletos de cursos oferecidos no SENAC, etc.

Partindo da premissa de que o capitalismo gerou um modelo de desenvolvimento excludente, baseado na robótica e no modelo predatório dos recursos naturais, Leroy e Pacheco (2006) apontam para uma de suas consequências, já que bloqueia a criação de empregos e expulsa milhares de trabalhadores, seja no campo como na cidade. Nesse sentido, entendo que uma educação que prime pela geração de trabalho, conforme o projeto desenvolvido pela escola, relaciona-se a Educação Ambiental por subsidiar ações voltadas para a cidadania, buscando alternativas para acabar com a exclusão social, visto que, segundo os autores acima citados “A verdadeira Educação Ambiental deve ter como preocupação proteger não só as águas, o ar, as florestas, a flora e a fauna, mas, também, os homens e as mulheres que, muitas vezes [...] os tornam mais suscetíveis a injustiça ambiental – miséria, pobreza...” (LEROY e PACHECO, 2006, p.68).

⁵⁴ PPP (2008, s/p.).

Subprojeto 3 – “Na escola também se forma mão de obra”

Considerado como um dos mais importantes projetos sociais desenvolvidos na escola, já que existe desde 2005, o projeto “Na escola também se forma mão de obra” tem por objetivo “trazer a comunidade local para estabelecer vínculos afetivos com a escola, o que facilita no processo de gestão participativa, fundamental para a qualidade democrática do ensino”.⁵⁵ Além disso, visa a prover uma especialização da mão de obra dos estudantes, com vistas a contribuir, ainda que em caráter informal, para o orçamento das famílias envolvidas, assim como para despertar o sentimento de auto-estima dos alunos. Contando com a participação de voluntários da própria comunidade e com a doação de materiais pelos próprios alunos participantes, o projeto já realizou as seguintes oficinas: (a) bijuterias; (b) sabonete decorado; (c) mosaico; (d) biscuit; (e) caixas decoradas; (f) crochê; (g) pintura em tela; (h) toalhas de mão.⁵⁶ Ao privilegiar uma educação alternativa, com o objetivo de atender a algumas das demandas sociais do entorno, o projeto permeia princípios da Educação Ambiental como os de fortalecer e consolidar os vínculos entre escola e comunidade, compartilhando experiências, aprofundando laços e gerando meios que permitam, ainda que de forma incipiente, a gestão de recursos próprios.

Subprojeto 4 – “Comunidade Gentil”

O subprojeto “Comunidade Gentil”, foi motivado por uma sugestão da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, com vistas a atender as diretrizes educacionais propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, concomitantemente, o Projeto Político Pedagógico da instituição. Como objetivos específicos do projeto, o documento destaca: (1) a valorização das relações humanas dentro e fora da escola; (2) a reflexão sobre valores éticos, religiosos e sociais, tais como a solidariedade, a cooperação e a fraternidade. Sua justificativa baseia-se na necessidade de operacionalizar o projeto “Gentileza gera gentileza”, desenvolvido pela rede municipal com o intuito de humanizar a comunidade escolar, envolvendo, sobretudo, alunos e familiares. Para tal, a escola viabilizou

⁵⁵ PPP (2008, s/p.).

⁵⁶ PPP (2008, s/p.).

as seguintes atividades: (a) entrevistas com as famílias; (b) visitas a orfanatos; (c) doação de mantimentos; (d) publicação de materiais do projeto no jornal da escola; (e) apresentação de danças, peças, poemas e músicas.⁵⁷ No que se refere à Educação Ambiental, os vínculos desse projeto com a temática dizem respeito ao ensino de posturas pessoais e sociais mais humanitárias – o que inclui a relação com o meio ambiente –, as quais possam contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual e mais justa.

Subprojeto 5 – “Drogas, afaste essa idéia”

Versando sobre um dos grandes problemas que afetam a escola e, ao mesmo tempo, sobre um tema constantemente presente na mídia, o subprojeto “Drogas, afaste essa idéia”, justificou-se, no Projeto Político Pedagógico da instituição pela necessidade de alertar o corpo discente das consequências das drogas na vida das pessoas. A idéia foi promover situações que levassem a reflexões acerca dos malefícios das mesmas, além de conscientizar os estudantes para a importância de uma vida saudável. Abordando temas como ‘drogas: seu conceito’, ‘drogas lícitas e ilícitas’, ‘por que os jovens usam drogas’, ‘a mídia e a droga’ e ‘overdose e farmacodependência’, buscou-se desenvolver um trabalho preventivo que valorizasse e reforçasse o sentimento de auto-estima dos alunos, em parceria com a família.

Embora não seja comum encontrarmos na literatura consultada referências que explicitamente associem este problema a Educação Ambiental, há um número considerável de projetos encontrados em sites da Internet que fazem essa conexão, como por exemplo o Projeto de Educação Ambiental e Saúde, da Secretaria Municipal de Educação do RJ (SME-RJ) desenvolvido junto as escolas municipais. Novamente, penso na qualidade de vida, categoria muito difundida nos discursos que permeiam a literatura sobre a Educação Ambiental. Se entendermos que saúde engloba inclusive saneamento básico, água tratada, condições de trabalho e moradia, prevenção da violência e do uso de drogas, entre outros, sinalizo para o importante papel da escola enquanto agente disseminador de informações junto a sua comunidade, no sentido de melhorar a

⁵⁷ PPP (2008, s/p.).

saúde e qualidade de vida, e isto pode ser vinculado a Educação Ambiental crítica ou transformadora.

Subprojeto 6 – “Projeto permanente de orientação sexual”

Objetivando dar maior visibilidade a um dos temas sociais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o “Projeto permanente de orientação sexual” foi realizado pelo Serviço de Orientação Educacional, em cada um dos horários específicos das turmas do colégio. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, essa ação justificou-se pela preocupação dos educadores em esclarecer e conscientizar os alunos sobre temáticas como a gravidez na adolescência e o risco de contaminação pelo HIV entre os jovens. Seus objetivos – os quais se referem aos Parâmetros Curriculares Nacionais – são: (1) conhecer o corpo, valorizar e cuidar da saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual; (2) identificar e repensar tabus e preconceitos referentes a sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente estereótipos; (3) adquirir consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito da sexualidade. Para atingi-los, foram trabalhados tanto temas biológicos – como anatomia, reprodução e puberdade –, quanto aqueles considerados ‘polêmicos’ em nossa sociedade, tais como homossexualidade, masturbação, ‘voz fina masculina’ e timidez. Finalizando o projeto, foram também abordados aspectos relativos à saúde sexual, tais como o aborto, as doenças sexualmente transmissíveis e o abuso sexual.⁵⁸

Constituindo um tema que exerce grande interesse e curiosidade nas crianças e jovens, trabalhar com esta temática nas séries iniciais contribui para o reconhecimento de sua própria identidade. O tema sexualidade transversaliza e relaciona-se mais diretamente a Educação Ambiental pois permite que o aluno

perceba o corpo como primeiro ambiente com o qual tem contato e deve conhecer e preservar, bem como oportuniza a formação de sujeitos autônomos, conscientes de seus direitos e responsabilidades, contribuindo para a

⁵⁸ PPP (2008, s/p.).

construção de consciência coletiva [...], a fim de que todos tenham uma melhor qualidade de vida (OLIVEIRA, 2008, p.4.).

A autora aponta ainda que investigar questões relativas à sexualidade na escola pode contribuir para o desenvolvimento e a inserção sócio-ambiental do indivíduo e, por outro lado, proporciona também o resgate da cidadania dos jovens em situação de risco social.

Subprojeto 7 – “Comissão Interna de Prevenção de Acidentes na escola” (CIPA)

Considerado como um dos mais importantes subprojetos da instituição, a “Comissão interna de prevenção de acidentes na escola”, tem como principal objetivo conscientizar alunos, pais e funcionários sobre a importância da prevenção de acidentes nas escolas e em casa, bem como noções de saúde. Para executá-lo, foram realizadas: (a) palestras sobre higiene e segurança; (b) seminários; (c) exposições de cartazes; (d) cursos de primeiros socorros; (e) exposição de equipamentos de prevenção. O projeto prevê a participação de alunos como agentes multiplicadores – os ‘cipeiros’ –, os quais receberam treinamento de prevenção de acidentes em casa, na escola e nas ruas.

Visando a desenvolver práticas que viabilizam a conscientização e a reeducação dos alunos e da comunidade para uma melhor qualidade de vida, preparando jovens que, ao ingressarem no mercado de trabalho, poderão contribuir para a redução das estatísticas de acidentes, foram executadas uma série de atividades, tais como: o Dia Nacional da Água; o Dia D de Combate a Dengue – ‘Xô’ Dengue; a Semana da Promoção da Saúde; a Semana da Alimentação Escolar; a Caminhada Ambiental pelo Bairro, com a participação de toda a comunidade escolar na busca pela preservação do meio ambiente; a Dinâmica Ambiental: Dia do Amigo – ‘Abraça o meio ambiente, ele também é um amigo muito importante’; a construção de cardápios diferentes e saudáveis como sugestão para a merenda; Orientação de cuidados higiênicos adequados para o manuseio dos alimentos.

Contando com a participação direta de importantes empresas e instituições no treinamento dos ‘cipeiros’ e nas palestras conferidas, entre outras, o documento analisado destaca a realização de atividades como dramatizações, observação de experiências bem sucedidas, entrega de panfletos confeccionados pelos alunos, confecção de móveis e palestras sobre a prevenção da dengue, visitas, exposições, palestras com psicólogo, nutricionista, bióloga e agente de saúde.⁵⁹ No que se refere à Educação Ambiental, o projeto investe na disseminação de ações que disseminem informações – o que inclui aspectos sobre o meio ambiente – e viabilizem um mundo melhor em todos os sentidos.

Subprojeto 8 – “Parceiro Alternativo”

Desenvolvido desde 2002, o subprojeto “Parceiro Alternativo” foi motivado pela necessidade de ajudar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, estimulando o exercício da solidariedade e do companheirismo entre o corpo discente, que compartilha saberes e experiências em paralelo ao trabalho pedagógico realizado pelos professores. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, seus objetivos envolvem: (1) a construção de identidades dos estudantes como participantes de um grupo social; (2) a compreensão do trabalho escolar como participante no desenvolvimento de atitudes, de organização e de colaboração; (3) a produção de textos como atividade produtiva que se realiza em determinados tempos e lugares. Buscando promover maior motivação, interesse e engajamento dos alunos, a escola vem realizando atividades baseadas nas experiências concretas destes, com o intuito de promover situações de aprendizagem significativas. Tanto o trabalho centrado na solidariedade e no companheirismo, quanto a aposta em um sentimento de ‘pertencimento’ a um grupo social, são aspectos associados à Educação Ambiental, afinal, segundo Sauv  (2002), essas são questões importantes quando se pretende desenvolver a referida temática no espaço escolar.

Subprojeto 9 – “Crescendo”

⁵⁹ PPP (2008, s/p.).

Desenvolvido no ano de 2008 e contemplando todos os alunos da escola, este subprojeto partiu de uma sugestão da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Conforme elucidado no Projeto Político Pedagógico da instituição, o projeto “Crescendo” teve como justificativa a necessidade de “desenvolver (...) um trabalho no qual favorecesse ao corpo docente e discente a possibilidade de resgatar valores imutáveis e imprescindíveis para o convívio intra e interpessoal e o crescimento do espírito de solidariedade inerente a qualquer civilização”. Ele teve como objetivos: (1) desenvolver e estimular no aluno um sentimento de elevação da auto-estima; (2) promover uma maior reflexão acerca dos ‘apelos’ (re)produzidos no mundo contemporâneo a respeito do uso de drogas e da transmissão das doenças sexualmente transmitidas; (3) resgatar valores que consolidem e propiciem um convívio social harmônico e fundamentado nos princípios dos direitos humanos.⁶⁰

Considerando as diferentes percepções que os alunos apresentam diante de sua realidade socioambiental, a relação desse projeto com a Educação Ambiental passou pela possibilidade de um ‘mergulho’ reflexivo nessa realidade, resgatando valores que permitam (re)conhecer o entorno.

Tendo em vista os projetos anteriormente detalhados, penso ser possível estabelecer possíveis aproximações com as teorizações de Loureiro (2004a e 2006) e Guimarães (2004) a partir das concepções de uma Educação Ambiental crítica ou transformadora. Os temas geradores nesses projetos são fortemente atrelados aos problemas sociais da comunidade escolar, o que desvenda uma visão pouco conservadora quando relacionadas aos paradigmas ainda muito presentes no universo escolar, que a associam ao campo da Ecologia. Por sua vez, ultrapassam também a uma “compreensão limitada, simplista e reduzida da realidade” (GUIMARÃES, 2006, p. 24), com a qual tem sido concebida, a partir dessa ‘fragmentação’ do ambiente ainda vigente, consciente ou inconscientemente, na fala de diferentes atores sociais.

Buscando investigar como essas ações se desdobram e têm sido apropriadas pelos diferentes atores sociais que constituem a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, na interface com a equipe pedagógica responsável pela

⁶⁰ PPP (2008, s/p.).

implementação da Educação Ambiental na Prefeitura de Duque de Caxias, focalizo, no próximo capítulo, as entrevistas realizadas em ambas as instituições. A idéia é reconhecer o que efetivamente tem sido realizado no interior das mesmas, suas concepções e práticas acerca da Educação Ambiental, bem como as metodologias empregadas como estratégias inseridas nos currículos escolares.

CAPÍTULO IV

Propostas de Educação Ambiental em Duque de Caxias e na Escola Municipal Professor Motta Sobrinho

Pensamos que não seja possível oferecer um perfil “pronto” do profissional em EA. Na transição para a Pós-Modernidade, “engavetar” as representações sociais e oferecer o contorno dos pesquisadores em EA pode ser um positivismo maquiado. (SATO & SANTOS, 2003)

Início este capítulo buscando compreender como as ações de Educação Ambiental realizadas na Escola Municipal Professor Motta Sobrinho se inserem nas atividades sobre o tema desenvolvidas na rede pública municipal de Duque de Caxias. Ainda que não tenha como foco desse estudo o aprofundamento dessas atividades como um todo, penso que conhecê-las me auxilia no entendimento das opções curriculares que têm sido feitas pela instituição que se constitui como o objeto dessa pesquisa. Para realizar essa tarefa, entrevistei a professora *Miriam de França*, coordenadora do ensino regular noturno da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e profissional responsável pela implementação do projeto de Educação Ambiental da atual gestão do município.⁶¹ Em linhas gerais, a entrevista procurou identificar a formação e a caracterização da equipe responsável pelos projetos no município, suas concepções de Educação Ambiental e o perfil das escolas e dos docentes que mais se envolvem nessas ações. As próximas duas seções abordam exatamente essas questões, enquanto nas seguintes focalizo, especialmente, as ações realizadas na Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, instituição que constitui o meu objeto privilegiado de análise.

VI. 1. Equipe responsável pela Educação Ambiental no município de Duque de Caxias e suas concepções sobre o tema

⁶¹ Entrevista realizada em 19 de Junho de 2009. Cabe mencionar que, de toda a coleta de informações, essa foi a única professora que me concedeu imediata permissão para gravar a entrevista.

Logo de início, tive a impressão de que a equipe pedagógica responsável pela Educação Ambiental em Duque de Caxias compunha uma espécie de subsecretaria, tal qual a sua estrutura física e organizacional. A própria professora *Miriam de França*, profissional responsável pela implementação do projeto ‘Educação Ambiental, Sustentabilidade e Meio Ambiente’ no município, afirmou sua impossibilidade de, naquele momento, mensurar o quantitativo de profissionais da equipe, visto que existem várias coordenadorias de ensino, com suas equipes pedagógicas e administrativas envolvidas no projeto. Tal equipe, que apenas no ensino regular noturno totaliza quinze profissionais, responsabiliza-se pela formação continuada dos professores na área.

Uma questão que considerei muito relevante foi identificar a formação acadêmica dessa equipe, buscando confirmar a minha hipótese inicial de que esta seria formada, hegemonicamente, por profissionais das Ciências Biológicas. Tal questionamento não se fez ao acaso ou de forma ingênua, mas sim a partir de algumas “certezas” e vinculações ainda existentes no senso comum de que a Biologia – e num segundo plano a Geografia – seriam as disciplinas que mais se aproximam e se identificam com a Educação Ambiental⁶². No entanto, pude verificar uma grande diversidade na formação acadêmica da referida equipe que, mesmo contando com uma maioria de pedagogos – e não de biólogos –, possui um número considerável de profissionais com formação em Educação Artística, em Geografia, em História e em Inglês, além da própria Biologia. Vale ressaltar que a própria professora *Miriam de França*, profissional responsável pela implementação do projeto no município, é historiadora de formação.

Interessou-me, também, conhecer a forma como se deu o processo de formação da equipe, ou seja, como esses profissionais foram selecionados e recrutados e que critérios foram contemplados nessa seleção. De acordo com a professora *Miriam de França*, o critério utilizado foi a competência pedagógica de cada um dos participantes no âmbito escolar. Sua própria posição, por

⁶² Essa “certeza” ao qual me refiro é em relação ao senso comum, já que ao longo dos anos de magistério público nas diversas redes de ensino em que atuei, todas as vezes que eram (são) realizados encontros com os profissionais da educação para a participação em reuniões, cursos, projetos ou eventos sobre a EA, sempre são selecionados professores de Ciências ou Biologia.

exemplo, foi consequência de sua atuação como professora de História, uma vez que, em sua ação docente, privilegiava o estudo da história local do ambiente caxiense. O trecho a seguir ilustra como essa profissional avalia a sua própria trajetória:

Há muito tempo atrás eu desenvolvia um projeto em parceria com a Petrobrás, um projeto da história local, isso no início da década de 90, quando o boom da história local não estava muito em evidência. Poucos estudavam a história local do município. Mas eu trabalhava no arquivo nacional e, junto com uma amiga, montei uma pequena oficina chamada 'Duque de Caxias também faz história'. Montamos essa oficina na escola [hoje se chamaria grupo de estudo]... Como o projeto deu muito certo, foi reproduzindo para todas as escolas do entorno e, como a equipe do ensino regular noturno estava precisando de um historiador, pelo trabalho desenvolvido eu fui convidada.⁶³

Além da competência pedagógica, demonstrações de uma espécie de pertencimento ao município de Duque de Caxias foram também consideradas na composição da equipe pedagógica do projeto. Ambos os critérios permitiram a constituição de uma equipe multidisciplinar – e não apenas oriunda das Ciências Biológicas –, partilhando concepções sobre a temática da Educação Ambiental no âmbito escolar. Observe o trecho que se segue, que demonstra os sentidos e percepções desta equipe em relação a Educação Ambiental:

Uma vez eu levei para os meus alunos da outra escola – até porque eu não quero ser pedagoga de gabinete – um texto da Veja que dizia que uma parte do mar Vermelho está completamente tomada por privadas no fundo... É, privada mesmo... Vasos sanitários. Tinha um mergulhador lá e estava mostrando, apontando, tipo esta instituição do Greenpeace... Eram muitos vasos sanitários, uma montanha, tipo dessas louças brancas... E aí eu me pergunto: prá onde é que a gente vai? Prá onde todo esse processo vai levar? Isso é um problema

⁶³ Entrevista com a professora *Miriam de França*, realizada em 19 de junho de 2009.

de apropriação indevida do homem desse espaço, desse ambiente.⁶⁴

Como imaginar que a citação anterior refere-se a uma aula da disciplina escolar História em uma turma do segundo segmento do Ensino Fundamental? A princípio, poderia parecer improvável que tais conteúdos de ensino pudessem ser objeto de debate nessa disciplina escolar, uma vez que temáticas como a poluição têm sido tradicionalmente associadas às áreas da Biologia e/ou da Geografia. Esse exemplo certamente evidencia concepções da professora *Miriam de França* que circulam no projeto de Educação Ambiental do município, as quais buscam trabalhar um conceito de ambiente em perspectiva ‘macro’, o que permite incluí-lo em suas aulas da disciplina escolar História na Educação Básica. E muito mais, mostra novos caminhos, novas possibilidades e sobretudo sua concepção de Educação Ambiental a frente da equipe que coordena nesta secretaria.

Segundo a referida professora, essa nova equipe foi constituída em 2009, com o objetivo de trabalhar as questões ambientais nessa perspectiva anteriormente mencionada. De acordo com ela, foram planejados cursos de capacitação e atualização dos professores da rede para o segundo semestre do ano. A fim de melhor compreender de que forma essas ações foram planejadas, professora *Miriam de França* destaca a realização de atividades variadas, de jogos até momentos e estudos teóricos, para a discussão, por exemplo, do termo ‘ambiente’. Nesse movimento, ela nos coloca diante da seguinte informação e interrogação:

Ambiente... O que é meio ambiente? Há infinitas definições no verbete, e eu mesmo tinha uns bloqueios com relação a esse termo, e como é abrangente [...]. 70% dos nossos professores não são de Caxias... Eles não se apaixonam pelo município se não conhecem a história do município, se não conhecem esse ambiente, a diversidade de culturas [...].⁶⁵

⁶⁴ Entrevista com a professora *Miriam de França*, realizada em 19 de junho de 2009.

⁶⁵ Entrevista com a professora *Miriam de França*, realizada em 19 de junho de 2009.

Reconhecendo a necessidade de entender e de produzir novos sentidos sobre o termo ‘ambiente’, a nova equipe vem buscando parcerias diversas com o objetivo de viabilizar, no segundo semestre de 2009, o projeto de Educação Ambiental denominado ‘Sustentabilidade e Cidadania: caminhos possíveis’⁶⁶, no município de Duque de Caxias. Tais parcerias têm sido feitas com empresas privadas, com universidades e com ONGs que, somando forças e esforços, buscam trabalhar o conceito de ‘ambiente’. De acordo com os dados disponibilizados por esta secretaria, as principais parcerias realizadas para a implantação do referido projeto foram: (a) com o Programa Ipiranga, em atividades com jogos pedagógicos; (b) com universidades locais como a FEUDUC e a UNIGRANRIO; (c) com secretarias municipais e com a Secretaria Estadual de Educação; (d) com ONGs como o CD Vida e a Grande Rio Reciclagem Ambiental; (e) com o Instituto Histórico de Duque de Caxias; (f) com outras instituições, tais como editoras e sindicatos profissionais.

Além das parcerias anteriormente destacadas, foram produzidas ações coletivas com outras secretarias, tais como a da Cultura e a do Meio Ambiente. Esse último órgão de governo assume maior notoriedade, segundo a professora *Miriam de França*, por traçar ações conjuntas com a Secretaria Municipal de Educação na capacitação de professores e no desenvolvimento de projetos, tais como a criação de hortas escolares e a doação de mudas, já que o município dispõe de um horto que vai passar por um maior processo de revitalização.⁶⁷

Com relação à existência de dificuldades encontradas pela Secretaria Municipal de Educação na viabilização de seu projeto de Educação Ambiental, a professora entrevistada aponta que estas se referem mais a recursos financeiros do

⁶⁶ Muito interessante e pertinente foi a forma como a SME encontrou para o lançamento do projeto: além da divulgação em algumas escolas da rede pública municipal, o mesmo foi lançado nas principais praças dos quatro distritos em que este município é subdividido, constituindo, assim, uma atividade externa que contemplou os mais diversos segmentos sociais e; por outro lado, buscou estabelecer as bases para uma real integração com as diversas comunidades locais

⁶⁷ Em uma breve consulta a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Agricultura do município e de sites na internet, foi mencionado que cerca de dezessete escolas da rede municipal já desenvolvem, numa parceria com a INMED Brasil, a empresa Rio Polímeros e a prefeitura municipal um projeto de hortas comunitárias nas escolas da rede. E, também que a prefeitura dispõe de um horto, localizado no bairro de Figueira (2º distrito deste município), onde será criado o Centro de Treinamento e Produção de Mudanças para suprir as hortas escolares; por sua vez, este será um espaço aberto para visitas monitoradas aos alunos.

que a recursos humanos⁶⁸, uma vez que: “em um projeto como esse, que nasce e cresce no final do primeiro semestre, a dificuldade é a obtenção de verbas, até pelo ano fiscal, verbas até federais para isso. A idéia é mandar para o FNDE [...], para produzir apostilas, filmes, etc”. Quanto à motivação dos professores em participar desse projeto, a professora *Miriam de França* disse perceber um interesse em participar e se envolver, assim como de algumas empresas. Observe o trecho a seguir, no qual a entrevistada aborda a parceria com a REDUC⁶⁹:

O fato de ter uma REDUC no município é uma motivação natural, a questão da poluição [...], a questão ambiental já extrapolou os muros da escola. A REDUC estimula a participação, como também o pólo madeireiro. Além disto, há a área do lixão do Jardim Gramacho [...]. A questão ambiental ‘grita’. E a equipe consegue perceber isto através das visitas, encontros...⁷⁰

Certamente, o olhar conhecedor e crítico dos inúmeros problemas ambientais do município, os quais se relacionam com a presença de empresas como a REDUC na região, favorece o envolvimento dos professores no projeto. Pensando, portanto, ser impossível uma dissociação entre o natural e o antrópico, busquei conhecer de que forma se dá a seleção dos temas e/ou atividades que têm sido sugeridos pela equipe e desenvolvidos pelas escolas. Embora a professora *Miriam de França* enfatize uma autonomia das escolas na organização de seus

⁶⁸ Se apenas esta equipe conta com quinze profissionais de diversas áreas atuando nesses projetos, subentende-se que esta secretaria, de certa forma, investe, apóia e acredita na importância da EA no município.

⁶⁹ Segundo os dados da Fundação CIDE (2003), a instalação de médias e grandes indústrias no município, hegemonicamente marcada pela presença da Petrobrás através da instalação da Refinaria Duque de Caxias e o Pólo Gás-Químico, acabou por atrair outras unidades ligadas à produção de gás e produtos, e fez com que a participação do município neste ano representasse 5,51% do PIB estadual, conferindo-lhe o status de segundo maior PIB do Estado do Rio de Janeiro, já em 2005, segundo o IBGE. Ainda segundo os dados da Fundação CIDE, em 2003, o PIB municipal concentra-se na área da indústria (55,02%), seguindo-se do comércio e serviços (44,97%) e da agropecuária (0,02%). Logo, o peso do setor secundário é dado pela indústria química, representando 80% do total da indústria no município, transformando-o no principal pólo petroquímico do Estado.

⁷⁰ Entrevista com a professora *Miriam de França*, realizada em 19 de junho de 2009.

próprios projetos, cabendo a secretaria dar o suporte para que estes aconteçam, percebo o quanto as temáticas mais enfocadas encontram-se vinculadas aos conteúdos valorizados pela equipe pedagógica, envolvendo aspectos da história local, da reciclagem e do reaproveitamento de alimentos. A simples constatação de problemas vivenciados no município, tal como o desmatamento, não gera, necessariamente, ações curriculares como projetos de arborização no município.

As metodologias utilizadas pela equipe pedagógica para estimular a realização e a participação dos diferentes sujeitos que convivem nas escolas são variadas, envolvendo desde peças teatrais e jogos pedagógicos até visitas a lugares históricos e/ou com problemas ambientais, tais como o 'Caminho do Ouro', o lixão de Gramacho e a área do mangue, nas proximidades da Baía de Guanabara. A professora entrevistada destaca que algumas dessas ações não são completamente 'novas', mas já têm sido realizadas no município. É o caso, por exemplo, das visitas aos espaços anteriormente mencionados, as quais têm sido feitas com os professores há mais de dez anos, mesclando atividades teóricas e de campo e geralmente contando com uma equipe interdisciplinar formada por biólogos, geógrafos e/ou historiadores, dependendo dos objetivos dessas ações.

Ainda que não existam investimentos na produção de textos acadêmicos sobre as ações desenvolvidas no âmbito do projeto 'Educação Ambiental, Sustentabilidade e Meio Ambiente', a professora entrevistada faz alusão a algumas poucas publicações apresentadas em reuniões de associações científicas. Entretanto, uma importante estratégia que havia sido criada pela Secretaria Municipal de Educação para estimular a realização de projetos e para conhecer os trabalhos desenvolvidos pelas escolas municipais chamava-se 'Relato de Experiência', no qual os professores enviavam ao órgão suas produções e concorriam, inclusive, a uma premiação. Mesmo que durante a gestão anterior esta atividade tenha sido de certa forma paralisada, a atual equipe pretende revitalizá-la, concedendo-lhe a importância que entendem que ela merece.

Finalizando, penso ser de fundamental importância expor o sentido de Educação Ambiental manifestado pela professora *Miriam de França* e veiculado na sua equipe, entendendo-o em diálogo com as noções que estão sendo

disputadas pelos educadores ambientais no campo. Assim, independente das relações de afetividade e sensibilidade que este pensamento possa suscitar ou até mesmo dos diferentes sentidos e significados atribuídos pelos educadores ambientais ainda em busca dessa consolidação conceitual, a concepção desta temática para essa equipe é

A idéia é trabalhar a questão ambiental no sentido amplo do termo, e não apenas a plantinha que se põe no jardim, mas os desdobramos que isto traz na economia, no cotidiano da população, que são de extrema importância para ampliar a questão ambiental. As pessoas reduzem muito a questão ambiental à planta e à flora e na verdade não é isso, mas em um ambiente macro. E é nesse ambiente macro que se procura desenvolver a Educação Ambiental.⁷¹

A leitura desse trecho evidencia que a concepção de Educação Ambiental da entrevistada, embora possua aproximações com aspectos físicos e naturais do entorno, enfatiza a idéia de ‘ambiente macro’, ultrapassando os limites de uma visão restrita de natureza. Nesse sentido, considero que os problemas decorrentes do desmatamento, da poluição e do lixo, os quais se mostram de forma explícita na paisagem caxiense e que assolam direta ou indiretamente uma parcela considerável da população, encontram-se incluídos na idéia apresentada, refletindo uma postura teórica e política que se aproxima de uma Educação Ambiental Crítica. Tomando como referência essa idéia, passo a analisar o perfil das escolas que, em Duque de Caxias, têm se envolvido com o projeto de Educação Ambiental do município.

IV. 2. Escolas e docentes envolvidos nas ações de Educação Ambiental nas escolas do município de Duque de Caxias

Ainda que a professora *Miriam de França* tenha mencionado que boa parte das escolas municipais participa e se envolve nos projetos de Educação

⁷¹ Entrevista com a professora *Miriam de França*, realizada em 19 de junho de 2009.

Ambiental e que essa participação se faz presente em todos os distritos, foi com muita facilidade, convicção e certeza que ela reconheceu espaços onde essas ações são mais intensas e consistentes. Trata-se de escolas localizadas principalmente em Xerém, no 4º distrito, o que, obviamente, me fez questionar as motivações para o ‘sucesso’ dessas ações na região. Segundo a entrevistada, essa questão se refere à presença de algumas Áreas de Proteção Ambiental (APAs) e um conseqüente problema de desmatamento nas mesmas. Essa característica acaba por despertar grande interesse tanto nos professores quanto nos estudantes.

Uma segunda área em que, de acordo com a professora *Miriam de França*, as ações de Educação Ambiental nas escolas também assumem grande notoriedade é o lixão de Gramacho. Além do problema específico do lixo, esse local tem sido palco de constantes conflitos sociais e políticos entre as ‘organizações’ coletoras, uma vez que este constitui o ‘lugar’ de despejo dos dejetos urbanos de vários municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Por fim, uma terceira área em que essas ações ocorrem com certa intensidade refere-se às margens dos rios nos quais se localizam certas escolas. Tal interesse justifica-se pela carência de infra-estrutura básica – principalmente de esgotos – e também pelo lixo acumulado nos leitos dos mesmos, o que acaba por promover graves problemas sócio-ambientais para as comunidades circundantes, como as enchentes, especialmente nos períodos das fortes chuvas, ocorridas no verão.

Diante desses aspectos, acredito ser oportuno estabelecer algumas correlações com a pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”, em uma tentativa de estabelecer possíveis aproximações das informações aqui obtidas com os resultados da mesma. Interessou-me, em especial, dois subitens desse material, cujos enfoques principais foram: (a) as motivações iniciais para o desenvolvimento dos projetos de Educação Ambiental; (b) as temáticas abordadas nos mesmos.

Com relação ao primeiro item, percebo que existe certa similaridade entre os resultados da pesquisa anteriormente mencionada e o trabalho desenvolvido pelas escolas do município de Duque de Caxias, já que, em ambos os casos, as

motivações iniciais para o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental envolvem as iniciativas de professores – individualmente ou em grupo – e, em um segundo plano, os interesses dos alunos. Sobre esse aspecto, penso que a necessidade de refletir acerca dos problemas ambientais cotidianos, isto é, que fazem parte das vidas de professores e alunos, constitui um foco de preocupação das instituições escolares, tanto as que se localizam no município de Duque de Caxias quanto aquelas investigadas na pesquisa mencionada.

No que se refere ao segundo item, entendo ser possível estabelecer algumas diferenciações entre as escolas de Duque de Caxias e os dados da referida pesquisa. Afinal, enquanto nesta última o principal tema contemplado foi a ‘água’, seguido pela temática ‘lixo e reciclagem’⁷², observa-se que nos projetos das escolas do município destaca-se a questão do ‘desmatamento’ – provavelmente em função dos problemas existentes nas áreas das APAs e de todo o apelo que a mídia concede a esta questão –, seguida da temática ‘lixo’, em virtude da existência do chamado “lixão de Gramacho”, como é popularmente conhecido.

Quanto ao grau de envolvimento e de comprometimento das escolas nos projetos de Educação Ambiental – tanto os sugeridos pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação quanto aqueles criados na própria unidade escolar –, a professora *Miriam de França* relata, sem qualquer hesitação, que o envolvimento nas instituições voltadas para as séries iniciais é sempre maior, envolvendo praticamente todas as turmas, em detrimento das escolas de ensino regular diurno que vão do sexto ao nono ano e das escolas que atendem a um público de maior faixa etária na Educação de Jovens e Adultos. Para a entrevistada, esse maior comprometimento das instituições do primeiro segmento do Ensino Fundamental ocorre, principalmente, por causa dos professores.

Entendo que esse maior comprometimento dos professores das séries iniciais, conforme salienta a professora *Miriam de França*, possui relação com as suas condições de trabalho frente aos demais professores do Ensino Fundamental. Afinal, enquanto os primeiros têm uma jornada diária e mais longa com uma única turma – o que favorece a realização de projetos em meio às temáticas

⁷² Das 418 escolas selecionadas nesta pesquisa, a água foi apontada como a principal temática abordada nos projetos, em 103 escolas, seguido pelo lixo e reciclagem, em 66 escolas.

‘tradicionais’ dos currículos escolares –, os últimos têm jornadas semanais menores com um número maior de turmas, enfrentando dificuldades como as relatadas por Velloso (2006, p. 158-159) no trecho a seguir:

A ausência de espaços na carga horária do docente, na escola, para a troca, a interação e o desenvolvimento de um trabalho coletivo e interdisciplinar com seus pares, como se caracterizam as atividades de Educação Ambiental Crítica, reflete também problemas de ordem política na organização do ensino da rede pública. [...]. Se não há estes espaços de interação e integração entre os educadores, estabelecidos institucionalmente nas escolas ou em outros estabelecimentos de ensino, para um fazer educativo coletivo e interdisciplinar, o professor, por questões de sobrevivência, cumpre seu determinado horário de regência em uma unidade escolar e, em seguida, se dirige para outro emprego ou atividade profissional, em sua ampla jornada diária de trabalho.

Logo, ao contrário do professor das séries iniciais, que apresenta uma prática cotidiana na escola, o professor do segundo segmento do Ensino Fundamental acaba encontrando muitas dificuldades para a realização de atividades e projetos interdisciplinares, o que inclui a Educação Ambiental. Assim, ainda que no calendário escolar da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias sejam disponibilizados dias e horários para o que denominam de ‘grupo de estudos’, uma usual participação majoritária dos professores do primeiro segmento nesses espaços acaba reafirmando essas questões.

Outro eixo de análise levantado durante a entrevista com a professora *Miriam de França* refere-se à participação da comunidade do entorno nos projetos de Educação Ambiental das escolas. Ainda que não se sentisse muito à vontade para falar sobre o tema, a professora mencionou que em boa parte das comunidades onde os projetos se efetivam há o envolvimento da comunidade e, principalmente, dos pais de alunos, por ocasião da culminância dos projetos, dando palestras, na estruturação física da escola por ocasião das festas, etc.

Com relação à inserção das temáticas ambientais sugeridas pela equipe pedagógica e, mais precisamente, às formas de articulação das mesmas na estrutura curricular das escolas municipais, a professora *Miriam de França* destacou a existência de um diálogo com os documentos oficiais por meio dos ‘temas transversais’, mas sempre respeitando as necessidades do município e de cada uma das escolas. Levantada a possibilidade de a estrutura curricular proposta pela sua equipe não se efetivar em termos práticos, ela destacou:

As orientadoras pedagógicas observam aquele planejamento para ver se a professora não se distancia muito daquilo que é proposto a nível federal, já que é institucionalizado. É pedido na estrutura curricular que os temas ambientais entrem em todas as disciplinas, como História, em Artes, entre outras, apresentando a teoria e as possíveis práticas. É isso que falta na Educação Ambiental, as questões ambientais, até porque é um tema transversal, adequando a realidade da escola.⁷³

Logo, pelo discurso proferido acima, não se tratam de ações isoladas e individuais, mas de um trabalho conjunto e coordenado pela orientação pedagógica que, a priori, conduz, direciona e supervisiona essas ações curriculares. Todavia, ainda que não seja possível confirmar a realização das ações de Educação Ambiental nas escolas do município de Duque de Caxias, o trecho anterior evidencia uma explícita intencionalidade para que elas aconteçam em todas as disciplinas, de modo transversal e não mais a partir de disciplinas isoladas, como por exemplo nas disciplinas Ciências e Geografia e que, em tese, todas as disciplinas são contempladas, mesmo existindo aquelas que são mais ‘chamadas’ até mesmo pela inclinação científica. Para a professora *Miriam de França*:

No início, essas questões [da Educação Ambiental] eram mais chamadas nas áreas de Ciências, ou se ampliava muito pouco. Hoje em dia não; com o projeto atual, já se parte do princípio que todas as áreas são importantes. Ou seja, a idéia é de se

⁷³ Entrevista com a professora *Miriam de França*, realizada em 19 de junho de 2009.

trabalhar de forma interdisciplinar, a partir desse projeto atual... Antes, era mais a partir da aproximação pessoal dos professores, que acabava por agrupar certas disciplinas. Mas com o atual projeto da Secretaria Municipal de Educação agora tem a institucionalização da interdisciplinaridade.⁷⁴

Nos trechos anteriores, observo uma certa preocupação desta secretaria em atender aos princípios estabelecidos pela Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, a qual institui a Política Nacional de Educação Ambiental, ao mesmo tempo em que ressignifica a validade e a importância dos ‘temas transversais’ como expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Além disso, destaco uma utilização das noções de transversalidade e de interdisciplinaridade quase como sinônimas, reafirmando uma usual confusão que se expressa na área.

No que se refere às ações e reações do corpo docente do município às propostas implementadas pela equipe pedagógica, busquei compreender tanto o grau de adesão dos professores aos projetos sugeridos quanto as formas utilizadas pela secretaria para envolvê-los nos mesmos. Sobre esse último aspecto, a professora *Miriam de França* relata que a divulgação dos projetos e, entre eles, o de Educação Ambiental, normalmente ocorre através de ofício enviado às escolas, sendo extensivo a todos os profissionais da educação.

Com relação a positividade – ou não - dos projetos executados ao longo de sua gestão nesta secretaria e, mais precisamente ainda, os critérios adotados para avaliar os resultados, a professora *Miriam de França* coloca que em algumas escolas, principalmente as localizadas em áreas próximas a APAs, o envolvimento do corpo docente é bem maior, sendo os resultados mais positivos, já que conseguiram resolver e / ou amenizar alguns dos problemas sinalizados nos projetos, como o do lixo. Quanto aos projetos de arborização – tema muito presente nos projetos de EA – ainda não se registrou nenhum caso em particular, mas que o atual projeto pretende direcionar ações nesse sentido.

Embora não exista uma espécie de ‘cobrança’ ou de ‘obrigatoriedade’ para que determinadas áreas participem mais fortemente do projeto da secretaria, já

⁷⁴ Entrevista com a professora *Miriam de França*, realizada em 19 de junho de 2009.

que a adesão ao mesmo ocorre por meio de um interesse pessoal, a professora entrevistada aponta certas dificuldades para que alguns profissionais se envolvam com a temática. Segundo ela, por exemplo, a formação acadêmica constitui um aspecto importante e que justifica parcialmente um envolvimento maior de certos professores em detrimento de outros. Para elucidar essa questão, a professora *Miriam de França* cita as dificuldades que os professores de Matemática enfrentam para se vincularem ao projeto, as quais relacionam-se, segundo ela, ao próprio entendimento que possuem sobre a temática ‘ambiente’. Tal aspecto, aliado a outros que pude destacar anteriormente, reforça a minha escolha em investigar, de modo mais específico, as ações que vêm sendo realizadas em uma instituição voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental: a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho.

IV. 3. Escola Municipal Professor Motta Sobrinho: professores, equipe e Projeto Político Pedagógico

Como já mencionado anteriormente, a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho é uma instituição voltada para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, possuindo, na época de realização desse estudo, vinte e três turmas: dezoito no ensino regular diurno, nos turnos matutino e vespertino, e cinco no ensino noturno, em turmas de Educação de Jovens e Adultos. A administração da escola é composta por uma direção geral e uma direção adjunta, cuja escolha se dá por indicação político-partidária.⁷⁵ A equipe pedagógica é constituída por quatro orientadoras, duas atuando na área pedagógica (OP) e duas na área educacional (OE), atuando com certa rotatividade e flexibilidade de horários, o que permite que a mesma transite nos três turnos da escola. Além disso, existe na instituição uma professora responsável pela coordenação dos Projetos de Educação Ambiental, fato que me causou grande surpresa no início desse estudo.

Em entrevista realizada com a professora *Rosalita da Silva Neto*, ex-

⁷⁵ Mesmo reconhecendo que a eleição direta para diretores seja uma luta histórica para a categoria docente, na rede municipal de Duque de Caxias esta conquista ainda não se efetivou.

diretora da instituição, pude verificar que a presença de uma profissional a frente dos projetos de Educação Ambiental decorreu de uma solicitação feita pela direção à Secretaria Municipal de Educação. Segundo ela, tal solicitação foi feita porque, na ocasião, percebeu-se a necessidade de se ter um profissional específico para o tratamento desta temática realizando as seguintes tarefas: transitando por todos os turnos, sendo uma espécie de ‘elo de ligação’ entre os diferentes professores e acompanhando as atividades desenvolvidas pelos diversos segmentos da escola; desenvolvendo ações e atividades junto ao corpo docente e discente; participando das reuniões junto a Secretaria Municipal de Educação; fazendo, enfim, as articulações necessárias para a realização dos projetos. Entendo que tanto a solicitação da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho quanto a autorização da Secretaria Municipal de Educação atestam o interesse de ambas as instituições nas ações de Educação Ambiental, aspecto que reforça a minha escolha pela referida instituição como objeto do presente estudo.

Além da presença dessa coordenação específica, penso que a formação inicial do quadro docente da escola também me fornece elementos para refletir sobre o envolvimento do mesmo em ações de Educação Ambiental. Ao fazer um levantamento da formação inicial dos professores que atuam nesta instituição, pude constatar que a grande maioria possui curso superior completo, com apenas dois ainda em processo de conclusão da licenciatura. Quanto ao tipo de formação de toda a equipe – aqui incluindo professores e demais profissionais da escola –, há uma predominância em Pedagogia, embora uma diversidade formativa seja contemplada, conforme mostra o quadro a seguir:

Formação inicial dos profissionais da educação da E. M. Professor Motta Sobrinho						
	Pedagogia	Letras	História	Biologia	Geografia	Matemática
Nº de Profissionais	15	6	3	2	2	1

Fonte: Direção da escola – 2009.

Ainda sobre essa questão, cabe mencionar que mais de 50% dos profissionais da educação desta unidade escolar possuem pós-graduação em suas respectivas áreas, sendo dezenove com especialização *lato sensu* e uma com Mestrado. Essas informações, embora não constituam objeto do presente estudo,

me permitiram refletir sobre o quanto essa formação sólida e variada no interior da instituição pode estar contribuindo para o envolvimento da mesma em ações também diversificadas de Educação Ambiental. Busco entender essas ações, inicialmente, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico da escola.

No que se refere às suas bases conceituais e filosóficas, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho apóia-se, principalmente, no livro ‘Como construir um Projeto Pedagógico’, de autoria de Celso Vasconcelos, mas também em textos de consagrados educadores estrangeiros – como Piaget, Freinet e Vigotsky – e brasileiros, como Paulo Freire. Tanto a permanência desses autores e de suas idéias na versão mais recente do documento quanto nos debates que a escola realiza nos grupos de estudos atesta uma espécie de continuidade das ações educativas na instituição, aspecto que justifica e fortalece estudos que, como esse, se debruçam sobre as mesmas.

Conforme relato da professora *Sandra Maria Manes Augusto*, membro da equipe de Orientação Pedagógica da escola, o Projeto Político Pedagógico é um documento curricular que reflete vivências educativas de vários anos, mesclando novos aspectos aos já existentes. Segundo ela, isto ocorre, principalmente, quando há mudanças no corpo docente, no planejamento curricular e no cronograma, além de transformações estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação. A professora entrevistada cita, como exemplo, as atividades específicas que foram incluídas, em 2009, no Projeto Político Pedagógico da instituição a fim de atender aos objetivos mais amplos do PDE voltados para a melhoria dos índices de aprendizagem e para a aquisição e a produção de materiais didáticos específicos, entre outros aspectos.

De acordo com a professora *Rosalita da Silva Neto*, ex-diretora da escola, a construção do Projeto Político Pedagógico se deu de forma coletiva, enfatizando a participação de todos os segmentos direta e indiretamente envolvidos, tais como os professores, o pessoal de apoio, a coordenação, os pais e a comunidade em geral, representada por meio de um conselho escolar⁷⁶. Talvez em função do envolvimento desses múltiplos sujeitos, o documento indica que a produção do

⁷⁶ Embora esta tenha se constituído numa importante questão, não foi possível, devido a limitação do tempo, explorar com mais profundidade a forma como ocorreu essa ‘participação coletiva’, bem como os caminhos que permearam esse processo.

mesmo envolveu uma “metodologia participativa” cujo propósito foi o despertar do censo crítico e o incentivo à reflexão e ao questionamento por parte dos alunos. É a partir dessa metodologia, conforme destaca a professora, que se busca reescrever a proposta filosófica da escola, a qual procura formar e estimular atitudes e hábitos que levem os alunos a compreender e respeitar os direitos e os deveres da pessoa humana, despertando o sentimento de solidariedade e, conseqüentemente, interagindo de modo responsável com o meio social e físico. Provavelmente, é nesse contexto que o poema “Tecendo a Manhã”, de João Cabral de Mello Neto, serviu de inspiração para a elaboração do documento.

Mesmo enfatizando que a implementação do Projeto Político Pedagógico da escola não foi uma tarefa fácil, a professora *Rosalita da Silva Neto* acredita que o desenvolvimento de projetos como os de Educação Ambiental têm podido contribuir para se atingir, ainda que paulatinamente, esses objetivos mais amplos. Assim, o desenvolvimento desses projetos há aproximadamente oito anos, os quais foram iniciados em sua gestão, têm contribuído para a construção desse sentimento de humanidade e de solidariedade, no qual se valoriza a participação e a interação de todos os membros da instituição escolar. Afinal,

É uma busca incessante. A humanização ainda é difícil, respeitar os direitos, os deveres... É um trabalho contínuo, no dia a dia: o professor precisa do apóio, o apóio precisa do professor, etc. É necessário “**Alimentar o ser humano em todos os instantes**” e os projetos ajudam bastante... Há uma interação direta entre todos os membros da escola, e a escola melhorou bastante (*grifos meus*).⁷⁷

Segundo a professora *Rosalita da Silva Neto*, a motivação inicial para a implantação dos projetos de Educação Ambiental na escola teria partido da própria direção, que já possuía uma vasta experiência como coordenadora de projetos na rede privada. Esse aspecto parece diferir tanto da pesquisa do MEC/INEP realizada em 2007 – a qual indica que, em 24% das escolas

⁷⁷ Entrevista com a professora *Rosalita da Silva Neto*, ex diretora da instituição, realizada em 18 de novembro de 2008.

pesquisadas, a motivação inicial era de um professor ou grupo de professores – quanto da opinião da professora *Miriam de França* acerca das escolas do município. Torna-se relevante mencionar que a ‘força motriz’ que desencadeou o processo foi, segundo a professora entrevistada, um problema específico da escola relacionado à sua estrutura física e, mais precisamente, à sua questão estética. Foi uma percepção de que, naquela instituição, faltava beleza, encantamento e emoção e que, nas palavras da professora *Rosalita da Silva Neto*, “a escola era muito feia”. Entretanto, mesmo que remodelando o espaço físico a partir de um esforço conjunto de toda a equipe, reformando e construindo novas salas e criando novos ambientes, ainda havia um vazio: “faltava vida” nas paredes, não havia a integração com a comunidade, entre outros.

Este foi apenas o ‘pontapé’ inicial que, segundo a entrevistada, teria culminado com o desenvolvimento dos projetos de Educação Ambiental na instituição. Partindo do fato de que, no Censo Escolar do INEP de 2004 (MEC, 2004), 94% das escolas de Ensino Fundamental no Brasil declararam estar trabalhando a Educação Ambiental, busco responder as seguintes questões: Como se dá, efetivamente, a inserção da Educação Ambiental nessa escola? Por meio de quais projetos? Que estratégias têm sido utilizadas para viabilizar a realização dos mesmos? Que temáticas são normalmente focadas quando os diferentes sujeitos que compõem a escola pensam em Educação Ambiental? Essas questões, entre outras consideradas de fundamental importância nessa investigação, encontram fortes vinculações com os questionamentos levantados no referido Censo Escolar (MEC, 2004), assim como com aqueles produzidos pela comunidade científica.

Em consonância com os resultados desses questionamentos, percebo o quanto a Educação Ambiental tem sido trabalhada nas escolas sob a forma de projetos específicos realizados ao longo do ano letivo. De acordo com a professora *Rosalita da Silva Neto*, ex diretora da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, a existência de um projeto específico e de uma professora designada para a implementação do mesmo decorre de uma história ‘bem sucedida’ de realização de inúmeros projetos de Educação Ambiental na escola. Cabe salientar que essa coordenadora das ações de Educação Ambiental, até

2008, não desempenhava o papel de professora regente, mas de ‘multiplicadora’, participando de reuniões e encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e repassando as propostas para o grupo de professores, além de fazer uma espécie de intermediação com os diversos segmentos da escola.⁷⁸

Como uma das metas explicitadas no Projeto Político Pedagógico é a promoção da interdisciplinaridade, tem havido, pelo menos até 2008, a participação de muitos professores da instituição nas ações de Educação Ambiental, abordando a temática no âmbito de diferentes conteúdos disciplinares. No entanto, sobre o protagonismo exercido pela direção nessas ações, vale mencionar o depoimento da professora e ex diretora *Rosalita da Silva Neto*:

A direção “vende” bem a idéia. Mesmo os professores que já estão em fase de aposentadoria participam. Na Matemática, por exemplo, utiliza-se uma conta de água para trabalhar a água, abordando quanto o consumidor gasta por mês, se esta havendo desperdício; em Português, trabalha-se a produção de texto, etc. Isto ocorre em todas as séries (...).⁷⁹

A fala da professora entrevistada indica-me que a variável ‘tempo’ não se constituiu em uma limitação para o planejamento, a discussão e o acompanhamento das ações no âmbito escolar, uma vez que os projetos ‘penetravam’ em diversas áreas disciplinares e não duravam apenas um ano. Penso que essa relativa ‘facilidade’ em articular as diferentes áreas a partir de um eixo temático se dava, especialmente, por uma própria estrutura organizacional voltada para as séries iniciais, o que vem permitindo um maior contato e uma maior troca de experiências entre os professores e a equipe pedagógica. Certamente, deve-se considerar que esse convívio diário entre os professores e destes com seus alunos constitui um elemento facilitador para a prática e desenvolvimento dos projetos instituídos, ao contrário dos outros segmentos

⁷⁸ A função exercida por esta professora na escola – qual seja, a de implementadora dos projetos de Educação Ambiental – manteve-se até o ano de 2008. Em entrevista realizada em setembro de 2009, momento em que a escola já apresentava uma nova gestão, fui informada sobre a destituição da mesma dessa função, tornando-se apenas a coordenadora do Projeto CIPA.

⁷⁹ Entrevista com a professora *Rosalita da Silva Neto*, ex diretora da instituição, realizada em 18 de novembro de 2008.

escolares, dada a reduzida carga horária e, por conseguinte, outras implicações que restringem os contatos e as articulações entre o corpo docente..

Além disso, destaco o quanto ficou evidente o peso e a influência da direção na motivação e na articulação das ações de Educação Ambiental na escola, promovendo mudanças tanto na estrutura curricular quanto no fortalecimento de outras idéias acerca da temática. Esse apoio é fundamentalmente importante, já que dificilmente qualquer tentativa isolada poderia promover esse envolvimento da comunidade escolar. Logo, não basta ter boas intenções ou idéias; é necessário que alguém “abraçe” essa idéia, e foi isto o que ocorreu nesta instituição, provocando mudanças tanto na estrutura curricular como no fortalecimento de novas mentalidades e apreensões acerca desta temática. É claro que o apoio de parte significativa do corpo docente e técnico-pedagógico também viabilizou o projeto, já que, como nos diz Popkewitz (1997) em seu estudo sobre reformas educacionais, as mudanças curriculares sempre agregam determinados sujeitos, mas produzem fortes resistências em outros. Para esse autor:

A participação na reforma é vista como válida enquanto ela ajuda as pessoas a aceitarem o âmbito, a direção e a administração de uma mudança planejada. Essas hipóteses são enfatizadas na pesquisa que descreve o diretor da escola como a “influência mais poderosa exercida sobre os professores” e identifica outros “agentes” de mudança que influenciam na aceitação das reformas pelos professores – tais como consultores, comunidade e governo local, estadual e nacional (FULLAN, 1982 *apud* POPKEWITZ, 1997, p. 26).

Com relação aos temas abordados ao longo do período em que a escola desenvolveu os projetos de Educação Ambiental, observei uma multiplicidade dos mesmos com vistas a favorecer a produção de um trabalho interdisciplinar. Pude também perceber o uso de diferentes abordagens, desde aquelas que focam o ambiente natural propriamente dito até as que envolvem concepções de cidadania, sugeridas e definidas, segundo a professora *Suely Maria Hassan*, pelo próprio grupo – professores e comunidade – no âmbito escolar. Dentre as temáticas,

destacam-se a fauna, a flora, a água – já que havia um problema de desperdício na escola –, as doenças – principalmente a dengue –, a formação de hábitos e de atitudes – em virtude do estado de degradação física da escola e do problema da acústica das salas –, entre outras. No entanto, especificamente no período em que a primeira entrevista foi realizada⁸⁰, a principal temática que seria desenvolvida era o solo. Esta escolha justificou-se pela intenção da mesma em construir uma horta, mas como o solo não era apropriado e o espaço físico era restrito, dispondo de pouquíssimas áreas disponíveis, a referida temática tornou-se objeto de interesse da instituição e despertou para novos desafios e possibilidades de concretização.

Com relação ao nível de abrangência no desenvolvimento de tais projetos, foi relatado que o interior do espaço escolar tem sido o lócus privilegiado para a realização dos mesmos; entretanto, a escola realiza, ainda que pontualmente, algumas atividades de campo, como a visita a uma horta mantida pela prefeitura do município e passeios ecológicos a espaços como o Jardim Zoológico, o Jardim Botânico e Furnas. Mesmo reconhecendo a importância dessas atividades, a professora *Rosalita da Silva Neto* salientou a existência de limitações e de dificuldades para a realização das mesmas, assim como de outras atividades relacionadas ao projeto, tais como a falta de recursos financeiros, seja para o aluguel de ônibus, seja para a captação de profissionais específicos para acompanhar os estudantes ou mesmo para a compra de materiais didáticos.

IV. 4. Escola Municipal Professor Motta Sobrinho: concepções de Educação Ambiental presentes nos projetos realizados

De todas as questões levantadas durante a entrevista, as concepções de Educação Ambiental foram as que mais me instigaram e que absorveram uma parcela significativa do tempo disponibilizado para as mesmas. Instigava-me conhecer como a escola, em sua totalidade, vinha entendendo a Educação Ambiental, que conceitos ou temáticas estavam associados a ela e de que forma

⁸⁰ A primeira entrevista desse estudo foi realizada com a professora *Rosalita da Silva Neto* e ocorreu em novembro de 2008.

estes encontravam respaldo nos diversos projetos realizados. Pensando nesses aspectos, dirigi meus questionamentos sobre essa temática especialmente para a equipe de Orientação Pedagógica e de Orientação Educacional, visto as especificidades de suas funções junto ao corpo docente e discente da escola.

Em busca desse entendimento, não tive como meta o reconhecimento ou a associação das falas das entrevistadas a concepções fechadas e precisas. Percebi, no entanto, que a palavra ‘ambiente’ foi a mais fortemente associada às ações de Educação Ambiental: não apenas o ambiente em seu sentido ‘restrito’, isto é, vinculado unicamente à idéia de preservação da natureza, mas um ambiente ‘social’, cujo homem seria o protagonista. Essa concepção ampliada e não biológica de ambiente foi fundamentalmente importante para que eu compreendesse os projetos intitulados e considerados de Educação Ambiental na Escola Municipal Professor Motta Sobrinho. Indagada sobre a usual associação entre a Educação Ambiental e o ambiente físico, a professora *Sandra Maria Manes Augusto* faz alusão a um dos subtemas do projeto concebido na instituição escolar e denominado ‘SOS Planeta Terra’:

As crianças vivem no meio ambiente, então se deve preservar isto. A visão é muito ampla; não é uma visão restrita (...). Geralmente os professores têm uma visão maior, e não apenas como um tema relacionado à natureza, mas também quando se fala na questão da mulher, da cidadania, do lixo, da destruição das florestas (...). Mas, na maioria das vezes, o professor integra e relaciona esses temas à Educação Ambiental, até porque o projeto pedagógico é feito pelos professores (...). Embora uma minoria de professores questione a pertinência de algumas dessas temáticas quando relacionados à Educação Ambiental.⁸¹

O trecho anterior é elucidativo de uma visão compartilhada entre profissionais da instituição na qual o homem se encontra integrado tanto ao meio natural quanto ao meio social, ambos entendidos como produções humanas. Tal

⁸¹ Entrevista com a professora *Sandra Maria Manes Augusto*, realizada em 15 de setembro de 2009.

perspectiva justifica a opção dos subprojetos em trabalhar noções como ‘respeito’, ‘valores’ e ‘diversidade cultural’, além de aspectos mais tradicionais como ‘poluição do ar’ e ‘doenças’, tudo relacionado à idéia de ‘cidadania’. Essa questão pode ser mais bem exemplificada por meio de um trecho da entrevista da professora *Suely Maria Hassan* “Quando a criança vê uma lata de lixo e joga o papel ali no chão e aí se procura conscientizá-la do seu ato [...]. São posicionamentos pequenos mas que tem um grande reflexo; é educar para mudar, e isso é Educação Ambiental”.⁸²

No que se refere, especificamente, aos subprojetos explicitados no Projeto Político Pedagógico da escola e apresentados no Capítulo III, busquei entender as aproximações dos mesmos com a questão da Educação Ambiental, ampliando a análise de alguns deles por meio das entrevistas. Cabe ressaltar que, embora somente alguns dos projetos tenham entrado na pauta de discussão – visto as limitações de tempo enfrentadas nos momentos de entrevista –, eles me possibilitaram o acesso a noções de Educação Ambiental que acredito serem representativas do conjunto do trabalho realizado. Assim, em meio à pergunta ‘onde entra a Educação Ambiental nesse projeto?’, pude perceber como, no âmbito escolar, as ações sobre o tema se reconfiguram de modo a abordarem aspectos sociais em detrimento dos aspectos ‘puramente’ biológicos.⁸³

Em subprojetos como o denominado ‘Transformando informação em conhecimento’, o qual visava a formação de mão de obra qualificada para os estudantes do noturno com mais de dezesseis anos de idade, a noção de Educação Ambiental está, para as entrevistadas *Sandra Maria Manes Augusto* e *Suely Maria Hassan*, orientadoras da escola, explicitamente vinculada ao conceito de ‘cidadania’. Esse conceito assume centralidade e se desdobra em cada um dos subprojetos em aspectos voltados para o desenvolvimento da ‘auto-estima’ – tal como no subprojeto ‘Comunidade Feliz’, realizado em parceria com a ONG Favo de Mel com o objetivo de acompanhar os alunos com problemas, especialmente psicológicos, em virtude de questões familiares –, da ‘conscientização’ e da

⁸² Entrevista com a professora *Suely Maria Hassan* realizada em 15 de setembro de 2009.

⁸³ Como já mencionado, meu trabalho não tem o objetivo de fazer prescrições ou julgamentos de valor sobre a pertinência dos temas apresentados nos projetos de Educação Ambiental, mas entender, nesse universo escolar, de que forma ela tem sido compreendida pelos sujeitos sociais.

‘solidariedade’ dos estudantes – como no subprojeto ‘Parceiro Alternativo’, resultado da necessidade dos professores em promover situações que melhorassem o desempenho escolar, com a defesa de que escola e família deveriam caminhar juntas, formando uma verdadeira parceria e apoiando, ajudando e estimulando os alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Outros subprojetos, embora focalizassem questões de cunho biológico, não estavam diretamente ligados a noções de ambiente voltadas para questões ecológicas. Assim, ações intituladas ‘Orientação Sexual’ e ‘Drogas: Afaste esta idéia’ voltaram-se para noções de ‘cidadania’ relacionadas à ‘melhoria da qualidade de vida’, ao ‘cuidado com a saúde’ e ao ‘combate à violência’. Como exemplo de outro subprojeto ligado às questões da ‘cidadania’ relacionadas à ‘melhoria da qualidade de vida’, vemos no ‘Projeto CIPA’ a promoção de atividades voltadas para a prevenção de acidentes domésticos e escolares, tais como os que ocorrem em brincadeiras com fogo ou em escadas e lajes, para dar alguns exemplos. Assim, objetivos como a ‘proteção do homem e do meio ambiente’ foram vinculados à ‘preservação da vida’, sendo percebidos tanto no Projeto Político Pedagógico quanto nas entrevistas com as professoras *Sandra Maria Manes Augusto* e *Suely Maria Hassan*, orientadoras da escola, como ações de Educação Ambiental.

Embora os subprojetos anteriormente mencionados tenham sido os mais discutidos em ambas as entrevistas, penso que essa ênfase maior frente aos demais subprojetos refere-se ao fato de que estes foram mais recentemente incorporados no Projeto Político Pedagógico da instituição. Cabe ressaltar que, na percepção das entrevistadas, em nenhum momento houve qualquer dúvida ou hesitação em nomear os projetos anteriormente mencionados como de Educação Ambiental. Ainda assim, na tentativa de conhecer ainda mais as concepções sobre o tema nesse espaço escolar, lancei as seguintes questões: De todos os projetos realizados, qual o que teria atingido mais fortemente os objetivos da Educação Ambiental? Qual seria o ‘principal’ projeto quando a escola pensa nesse tema? Ambas as questões produziram certa hesitação nas entrevistadas, que não foram capazes de elencar um projeto ‘principal’ frente aos outros, uma vez que, segundo elas, todos estavam focados nas relações entre homem e ambiente. No entanto,

termos como ‘água’, ‘cidadania’, ‘conscientização’, ‘desmatamento’, ‘parceria’, ‘preservação’, ‘reciclagem’ e ‘violência’ foram mais fortemente associados às ações de Educação Ambiental realizadas no âmbito escolar.

Embora não tenha a intenção de estabelecer posições rígidas entre o que a escola pratica e denomina de Educação Ambiental e as bases conceituais e epistemológicas da área – afinal, trata-se de um campo teórico em construção, sendo muitas as possibilidades de entendimento dos conceitos associados à temática (TRAJBER & COSTA, 2001; LOUREIRO, 2004b e 2006) –, pude fazer algumas considerações acerca das relações entre essas questões. Em primeiro lugar, percebo que os projetos adotam uma visão ampliada de Educação Ambiental ao se afastarem de temáticas tradicionalmente vinculadas ao ambiente físico e natural, de caráter conservacionista, e apostarem na discussão de questões como ‘drogas’, ‘ética’, ‘saúde’, ‘sexualidade’ e ‘trabalho’, para dar alguns exemplos.

Em uma tentativa de fomentar esse debate, aproprio-me das palavras de Tristão (2004, p. 49) ao considerar que “a Educação Ambiental não questiona apenas a degradação ambiental, mas a degradação social, avaliando quais são suas verdadeiras causas”. Penso que a interpretação que a escola faz dessa temática a partir da diversidade de projetos, os quais colocam em questão as relações entre homem e natureza por meio de diferentes abordagens, se aproxima da perspectiva apontada por Tristão (2004). De modo semelhante, percebo em Reigota (1994, p. 26-27) aspectos relativos a uma Educação Ambiental escolar que reafirma tais relações. Afinal, para o autor:

Na educação ambiental escolar deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno, procurando levantar os principais problemas da comunidade, as contribuições da ciência, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles. [Mas] o fato de a educação ambiental escolar priorizar o meio ambiente onde vive o aluno não significa, de forma alguma, que as questões (aparentemente) distantes do seu cotidiano não devem ser abordadas.

Considerando, ao lado de autores como Reigota (1994), Layrargues (2006) e Oliveira (2009) que a escola é um dos locais privilegiados para a realização de atividades em Educação Ambiental, entendo a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho como produtora de ações que mesclam questões pertinentes à área com aspectos relativos às tradições escolares e, particularmente, disciplinares. Interessa-me, portanto, compreender as práticas pedagógicas que têm sido elaboradas na e pela instituição como ações de Educação Ambiental escolar.

IV. 5. Escola Municipal Professor Motta Sobrinho: indícios das práticas pedagógicas do corpo docente nas ações de Educação Ambiental

Buscando finalizar esse capítulo, focalizo agora as práticas pedagógicas dos docentes na realização dos projetos de Educação Ambiental, assim como o comprometimento dos mesmos no processo de execução destes. Considerando ser a Escola Municipal Professor Motta Sobrinho uma instituição voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental e com vinte e três professores regentes de turmas, instigou-me saber, inicialmente, três questões: (a) o nível de participação desses professores nos projetos de Educação Ambiental, bem como a existência ou não de um perfil específico de docente, seja por série, por formação profissional ou por tempo de magistério; (b) de que forma as temáticas apontadas nos projetos de referência da escola têm sido trabalhadas pelos professores, se inseridas nas diversas disciplinas escolares que constituem os currículos ou em uma disciplina em particular, já que, conforme a pesquisa do Censo Escolar de 2004 do INEP, as disciplinas escolares Ciências e Geografia são tidas como referência ao se abordar a Educação Ambiental no âmbito escolar; (c) que resultados ou mudanças comportamentais têm sido percebidas nos alunos.

Com relação à primeira questão, ou seja, ao envolvimento dos docentes na realização dos projetos, fui informada pelas entrevistadas *Rosalita da Silva Neto* e *Sandra Maria Manes Augusto* que praticamente todos os professores participam dos projetos de Educação Ambiental da escola, principalmente por esta temática estar inserida no Projeto Político Pedagógico da instituição e, conseqüentemente,

no currículo escolar. Assim, mesmo que em um primeiro momento ocorram resistências – cujos discursos são embasados em argumentações do tipo “não vai dar certo, não vai haver tempo hábil” –, o conjunto dos professores acaba se envolvendo e participando, independente das séries nas quais atuam ou mesmo da formação profissional. Segundo a professora *Rosalita da Silva Neto*, ex diretora da instituição, isso acontece porque há uma distribuição de tarefas no chamado ‘grupo de estudos’, embora seja comum um maior comprometimento de alguns professores em função de seus interesses e aptidões pessoais.

Essa resistência, segundo a entrevistada, é fruto do pensamento convencional de alguns professores que ainda vê a Educação Ambiental intimamente associada ao estudo do meio ambiente sob uma perspectiva ‘puramente’ biológica, qual seja, a ecológica. Isso significa entender que, mesmo com a oferta de cursos de capacitação pela Secretaria Municipal de Educação, reafirmada por ações específicas no âmbito escolar, tanto a seleção de conteúdos quanto a interdisciplinaridade ainda constituem desafios. A professora *Rosalita da Silva Neto* destaca, por exemplo, que um número reduzido de professores ainda acredita que certos temas devem ser mais focados em cada disciplina escolar, investindo menos em ações inter ou mesmo multidisciplinares.

No que se refere à segunda questão, ou seja, a que aborda como as temáticas apontadas nos projetos da escola têm sido trabalhadas pelos professores, a mesma entrevistada relembra da vinculação inicial de alguns professores entre a Educação Ambiental e o ensino de Ciências. Entretanto, ela destaca que, a partir das discussões e dos debates realizados nos ‘grupos de estudos’, foi possível mostrar diversas possibilidades de articulação das temáticas dos projetos com as diferentes áreas do currículo, evidenciando que as questões ambientais não devem ser focadas, nem mesmo privilegiadas, em uma única disciplina escolar. Nas palavras da professora *Suely Maria Hassan*, por exemplo, “cada professor trabalha esses projetos com seus alunos. O professor constrói o material com seus alunos. Trabalha-se de forma geral. Exemplo: árvore: trabalha as sílabas...”

Quanto ao suporte teórico-metodológico utilizado pelos professores para estruturarem seus planejamentos e suas ações de Educação Ambiental, as professoras *Sandra Maria Manes Augusto* e *Suely Maria Hassan*, orientadoras da

escola, afirmam que, embora a principal fonte de consulta da escola sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais, o meio ambiente não constitui um eixo hegemônico, sendo os demais temas transversais contemplados de acordo com os objetivos e os possíveis diálogos que possam ser estabelecidos com cada um dos projetos. Na verdade, as entrevistadas destacam que uma explícita consulta ao documento oficial ocorre, anualmente, na época do planejamento e da estruturação da proposta pedagógica, em conjunto com um material fornecido pela Secretaria Municipal de Educação denominado ‘Pressupostos Pedagógicos’. De acordo com as professoras, ambos os materiais curriculares são importantes fontes para subsidiar e para materializar e as ações pedagógicas na escola.

Por fim, em relação à terceira questão, ou seja, a que se refere aos resultados ou mudanças comportamentais têm sido percebidas nos alunos, a professora *Rosalita da Silva Neto* declara que algumas situações concretas são percebidas no cotidiano do espaço escolar. Ela citou, como exemplo, o fato de que muitos alunos passaram a observar ações ‘ecologicamente incorretas’, cobrando da direção da instituição determinadas mudanças em aspectos como o desperdício de água dos bebedouros e um maior cuidado com os vasos de plantas. Observa ainda que o envolvimento, interesse, participação e motivação das crianças é bem mais representativo quando comparado ao adulto (EJA), onde trabalha-se mais temáticas relacionadas a Responsabilidade Social, já que estes são mais responsáveis pelas suas atitudes. Ainda que os projetos contemplassem os dois segmentos, respeitando os interesses e especificidades dos diferentes públicos, os resultados eram mais visíveis no diurno, sendo registrada no seguinte depoimento:

As crianças tem mais interesse, até porque elas gostam de cobrar mais da família. Acham que estão aprendendo na escola e que a escola tem razão... Como a escola tem o projeto CIPA, acabam cobrando mais da família. “Mãe, essa tomada não tá direita”... Há o reconhecimento da criança... Já no EJA eles acham que a auto-estima é baixa; a

criança se envolve mais, tem mais motivação, percepção⁸⁴.

Para a entrevistada, os exemplos acima citados dão visibilidade a mudanças comportamentais e, certamente, constituem importantes indícios de conscientização ambiental, contribuindo para a formação básica dos alunos como cidadãos críticos.

⁸⁴ Entrevista com a professora *Rosalita da Silva Neto*, realizada em 18 de novembro de 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência as relações que, na presente dissertação, pretendi estabelecer entre Currículo e Educação Ambiental, busco aqui, ainda que brevemente, tecer comentários finais acerca dos dados que pude coletar no município de Duque de Caxias e, mais especificamente, na Escola Municipal Professor Motta Sobrinho. Afinal, ainda que o propósito inicial tenha sido aprofundar minhas questões nessa unidade escolar específica, os resultados e desdobramentos dessa pesquisa foram tão instigantes que me permitiram fazer outras conexões, bem como estabelecer possíveis correlações com a pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, realizada pelo MEC/SECAD (2006).

Reconheço que, no que se refere á temática desse estudo, o principal embate ainda circula em torno de duas questões principais que, embora amplamente discutidas em uma extensa produção acadêmica, ainda não foram suficientemente consolidadas: (a) afinal, o que tem se constituído como Educação Ambiental?; (b) a sua inserção no currículo escolar de modo interdisciplinar ou transversal, apesar de exaustivamente defendida, tem sido a melhor estratégia para que a mesma se concretize nos espaços escolares? No caso específico dessa dissertação, penso que as experiências vivenciadas no município de Duque de Caxias e, particularmente, na escola Municipal Professor Motta Sobrinho, ‘capturadas’ por meio de entrevistas semi-estruturadas e da análise do Projeto Político Pedagógico da referida instituição, possibilitaram importantes e instigantes reflexões acerca da problemática, muito embora ainda suscitem novos debates e explicitem outras dúvidas e questionamentos.

Em relação ao que tem se constituído como Educação Ambiental, verifico duas tendências que, embora não sejam incompatíveis entre si, representam diferentes olhares sobre o tema. Entendo, por exemplo, que as concepções produzidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias focalizam, prioritariamente, os problemas ambientais mais estreitamente associados a uma vertente físico-natural do ambiente local, relacionadas a temáticas tradicionais como o lixo, o desmatamento e a poluição do ar e das

águas, muito embora não se afaste da produção de ações comprometidas com as transformações ambientais e sociais mais amplas. Já a análise dos projetos desenvolvidos pela Escola Municipal Professor Motta Sobrinho me permitiu perceber como o termo ‘cidadania’, em uma perspectiva ampliada, assumiu centralidade, o que pode ser evidenciado no Projeto Político Pedagógico da instituição. Afinal, “para que a escola possa desempenhar sua função social, é essencial sua vinculação com questões sociais e com os valores democráticos” (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, p. 16).

Logo, os projetos da instituição anteriormente mencionada apregoam a necessidade do desenvolvimento de ações de caráter ‘humanitário’, as quais visam a promoção de aspectos como a solidariedade, o combate às drogas, a orientação sexual, a segurança individual, a auto-estima, a preparação para o mercado e a exclusão social. Tais temáticas, no entanto, certamente nos provocam a pensar na seguinte questão: essas ações podem ser realmente nomeadas de Educação Ambiental? Penso que as atividades desenvolvidas pela referida escola certamente contribuem para desconstruir uma espécie de visão de natureza ‘romântica’ e ‘idealizada’ na qual elementos como beleza e pureza predominam. Além disso, defendi, ao longo do trabalho, que não devemos inventar ‘fórmulas’ perfeitas e prescrever ações de Educação Ambiental para as escolas; na verdade, entendo que essa tem sido produzida em meio às iniciativas de profissionais que militam nesses espaços e que vêm assumindo essa tarefa em meio às dificuldades e entraves do sistema escolar brasileiro.

Seria pouco provável, portanto, que em uma primeira visita à Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, esta fosse reconhecida como uma instituição que desenvolve inúmeros projetos de Educação Ambiental. Afinal, não havia nenhum tipo de arborização na instituição, nenhuma horta ou plantio de ervas medicinais – embora a antiga direção reconhecesse como uma proposta futura –, nenhuma lixeira específica para a coleta seletiva de lixo, enfim, nenhum elemento associativo a uma visão ‘naturalista’ de Educação Ambiental ainda fortemente consagrada na área e apreendida pelo senso comum. Outrossim, entendo que essa escola, por meio das ações que realiza, dialoga com uma vertente da Educação

Ambiental denominada ‘transformadora’ , a qual, nas palavras de Loureiro (2004a, p. 81):

Enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos.

Transitando um pouco mais nesse universo e buscando entender como essas ações estão inseridas nos currículos escolares, em quais espaços e tempos curriculares, observei uma predominância da modalidade ‘projeto’, muito embora, no caso da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, esses estejam explicitamente vinculados ao Projeto Político Pedagógico da instituição. Essa predominância de projetos – que também apareceu no conjunto das escolas municipais de Duque de Caxias – pareceu diferir dos resultados da pesquisa MEC/SECAD (2006), a qual aponta uma presença significativa de ações realizadas no âmbito das disciplinas escolares Ciências e Geografia. Ainda que reconheça que, no caso específico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, o fato de ser uma instituição voltada para as séries iniciais certamente favorece uma abordagem via projetos, percebo o quanto esse estudo contribui para entender a Educação Ambiental como uma área do conhecimento que requer, obrigatoriamente, uma multiplicidade de olhares.

A realização desse trabalho gerou, portanto, muitas inquietações. Mesmo sem pretender fazer qualquer tipo de prescrição, penso ser importante o levantamento de algumas questões que podem continuar nos auxiliando no debate. São elas: Diante das dificuldades de realizá-la, como algumas escolas fazem Educação Ambiental de modo interdisciplinar? De que forma ela é entendida e praticada? Será que a disciplinarização, apesar dos inúmeros argumentos contrários, não seria um caminho possível para a Educação

Ambiental na escola? Penso na necessidade de se relativizar as usuais ‘certezas’ sobre o tema, com vistas a melhor compreender o que tem sido produzido nos espaços e tempos escolares. Afinal, conforme revela Tristão (2004, p. 54), “romper as fronteiras entre e dentro das disciplinas fica difícil diante de uma educação formatada nos moldes das disciplinas convencionais”. Acredito, portanto, na necessidade de outros estudos que focalizem a Educação Ambiental em diferentes escolas, entendendo que mais do que ‘receitas’ sobre o que seria mais adequado, são as reais experiências produzidas pelos professores em suas instituições de ensino que podem nos auxiliar a planejar e realizar ações consistentes de Educação Ambiental no âmbito escolar.

Buscando entender como essas ações têm sido selecionadas e que critérios têm sido utilizados pelo corpo docente da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, percebo um esforço de ação conjunta dos sujeitos direta ou indiretamente envolvidos no processo educativo participando na seleção dos temas a serem trabalhados nos projetos. Essa valorização e interlocução dos diversos atores sociais foi, inclusive, explicitamente apontada no Projeto Político Pedagógico da escola, ao preconizar que os critérios que tem sido considerados ao contemplarem determinados interesses e temáticas em detrimentos de outras se referem às necessidades da escola e da comunidade já que, conforme o documento:

Considerando a interação Escola/Comunidade há que se buscar sua solidificação através de reuniões periódicas envolvendo direção, corpo docente, corpo discente, funcionários, responsáveis e sempre que possível parceria com Instituições Governamentais e Não-Governamentais [...] com projetos que transcendam a própria escola (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, p. 3).

Também as temáticas e ações apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias às diversas escolas da região parecem estar sendo definidas pela própria equipe pedagógica. Desse modo, assim como na instituição escolar investigada, os temas abordados nos projetos de Educação Ambiental materializam os esforços de constituição de trabalhos coletivos, ainda que

limitados, um pressuposto da própria área. Identificar os sujeitos responsáveis por desenvolver essas ações na escola e na secretaria me possibilitou perceber, ainda que parcialmente, as inúmeras razões que têm levado ambas as equipes a optarem pela realização das mesmas. No caso da Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, os problemas ambientais do espaço local e que afetam direta ou indiretamente a comunidade parecem ter sido a principal motivação para a escolha das temáticas. Na Escola Municipal Professor Motta Sobrinho, ainda que as questões locais tenham sido igualmente importantes, percebo o quanto a motivação inicial partiu da própria direção, em função da estrutura física da escola e de questões que a afligiam frente ao comportamento dos alunos. Cabe, nesse caso, reconhecer o quanto é importante o apoio da direção de uma escola na realização de qualquer proposta pedagógica, reafirmando sua influência e poder simbólico diante dos diferentes atores sociais que compõem a instituição.

Com relação às dificuldades encontradas para a realização dessas ações no âmbito escolar, assim como algumas das tensões e conflitos envolvidos no processo, cabe mencionar a falta de recursos financeiros, aspecto já apontado na pesquisa realizada pelo MEC/SECAD (2006). Além disso, ainda que explicitado com certa sutileza, as entrevistas realizadas sinalizaram para a dificuldade de alguns professores no desenvolvimento de ações interdisciplinares, o que nos sugere a necessidade de investimentos maiores tanto na formação continuada de professores quanto na socialização das experiências que têm sido produzidas pelos professores, com desenhos curriculares diversos, em diferentes instituições escolares.

Pensando em minha experiência profissional como professora de Geografia da rede pública, acredito que as experiências aqui relatadas podem contribuir para inspirar outras escolas e para encorajar outras secretarias a investirem nesse ambicioso e necessário projeto que é a Educação Ambiental, ainda que seja um grande desafio romper com práticas curriculares tradicionalmente conservadoras e historicamente tidas como universais. No limiar deste século que se inicia, cada vez mais marcado pelo individualismo, pelas eminentes desigualdades sociais, pelos conflitos étnico-raciais e pelos graves problemas ambientais, acredito no poder de formação e de transformação da

escola como instituição capaz de contribuir para a (re)criação de um novo homem e de novos paradigmas. Assim, mesmo que as ações pedagógicas voltadas para a realização de uma Educação Ambiental crítica ou transformadora incorpore o discurso de que esta deva ultrapassar a dimensão conteudista, enveredada por conhecimentos ecologicamente corretos ou até mesmo a promoção da sensibilização, conforme observa Guimarães (2004), penso nas mesmas como estágios iniciais e de extrema importância no processo educativo, especialmente quando consideramos tratar-se de instituições que atendem alunos da Educação Básica. Nesse sentido, inquieta-me pensar: será que a organização de um currículo que valorize as mudanças comportamentais dos indivíduos e os sensibilize para os problemas ambientais, respeitando, é claro, a sua realidade socioambiental, já não é bastante representativo? Um discurso muito presente na produção acadêmica sobre o tema evidencia a cidadania e a conscientização como conceitos-chaves nessa área. Penso, então, que a experiência aqui investigada, ao focar em projetos que visam a promoção de sensibilização e de mudanças comportamentais diante do ambiente natural e social, contribui de modo significativo para uma reflexão acerca das possibilidades educativas de construção de sociedades mais justas e ecologicamente corretas.

Acredito também que, ao invés de culpabilizarmos professores e escolas, deveria existir maior empenho e determinação dos órgãos públicos na efetivação de políticas educacionais que realmente viabilizassem os princípios estabelecidos pela Lei 9.795 de 27 de abril de 1999. Afinal, concordando com Velasco (2000), entendo que a simples existência de uma legislação específica sobre Educação Ambiental, embora seja uma iniciativa importante, não nos dá a garantia do seu cumprimento. Questiono também até que ponto existe o (re)conhecimento desta lei por parte dos atores que militam nas instituições escolares. Penso que, passados mais de dez anos desde a sua criação, tal legislação ainda carece de fortalecimento, representatividade e interesse por parte dos órgãos públicos em consolidá-la, efetivamente, nas diversas modalidades de ensino. As ações governamentais ainda são muito tímidas e pouco representativas diante dos novos desafios e embates de nosso tempo.

Acredito, então, que a grande contribuição dessa pesquisa esteja realmente na possibilidade de investigar uma real experiência escolar na Educação Básica. Concordo com Guimarães (2004, p. 32) ao pontuar que não existe um público específico para o qual a Educação Ambiental crítica deva se destinar. No entanto, discordo do autor ao ponderar que “não compactuamos com a idéia simplista que aposta na transformação da criança hoje para termos uma sociedade transformada amanhã (o que talvez não houvesse nem tempo para essa espera)”. Acredito que comportamentos ambientalmente corretos podem e devem ser assimilados pelas crianças dos anos iniciais, e que esse tipo de discurso pode desmotivar os diversos agentes sociais que atuam em uma instituição escolar. Compartilho com Lima (2005), portanto, a importância que confere às crianças, argumentando que são, potencialmente, mais receptivas à construção de uma consciência ambiental frente aos adultos, visto que estes já incorporaram hábitos e valores mais difíceis de serem modificados.

Cabe mencionar, também, que os resultados obtidos tanto na escola investigada quanto em entrevista com a equipe da secretaria, evidenciam um grande envolvimento e participação das crianças nos projetos. Além disso, a experimentação de ações interdisciplinares é mais fácil de ser efetivada neste segmento escolar, visto os contatos diretos e cotidianos entre os professores e destes com seus alunos. Logo, ainda que reconhecendo a relevância de uma Educação Ambiental crítica em todas as modalidades de ensino, aposto na fertilidade das ações como as que pude investigar nesse trabalho, isto é, voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Do ponto de vista da pesquisa, longe de querer ser conclusiva e/ou prescritiva, considero ser de grande relevância um maior entendimento do dualismo entre ambiental e social atribuído, em certos momentos, à Educação Ambiental. Assim, valorizar a investigação de experiências educativas que pensem o social como ambiental, ainda que possam ser objeto de críticas, podem nos auxiliar nessa instigante tarefa.

Além disso, diante dos questionamentos suscitados por esse estudo, aceno com outras possibilidades investigativas que contribuam para uma efetiva compreensão das ações de Educação Ambiental no contexto escolar. Uma delas estaria na possibilidade de pesquisar outras instituições escolares que se entendem

realizando ações sobre o tema, focalizando aspectos que nos possibilitem entender questões relativas ao binômio disciplinarização/interdisciplinaridade. Outra possibilidade estaria em focar nos estudantes e em suas diferentes percepções acerca da Educação Ambiental, assim como possíveis mudanças (comportamentais ou não) a partir das propostas realizadas nas escolas.

Reitero, por fim, a validade de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, sinalizando, mais uma vez, contra os 'rótulos' que insistem em desqualificar as ações como as que pude investigar. Para finalizar, retomo as palavras de Sato (2005, apud MAFALDO, 2008, p.13) ao expressar com muita subjetividade, sensibilidade e afetividade sua concepção de Educação Ambiental, afinal,

A Educação Ambiental que compreendo é a forma da minha própria existência, de respirar pela manhã e contar estrelas a noite. É meu jeito de viver, querendo escutar o riso da vida (...). E é delicioso saber que atitudes triviais e singulares do meu cotidiano possam ser compartilhadas com esta comunidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo no limiar do contemporâneo. 1 ed., Rio de Janeiro, DP&CA, v.1, p. 159-176, 1998.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar, Quadrimestral, volume 7, p.1-12, 2004 07, Ago/Set/Out/Nov, Maringá Paraná.

www.anped.org.br/reuniões/29ra/trabalhos. Site consultado em 26 de julho de 2009.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Pesquisa multirreferencial em educação ambiental: bases sócio-culturais-político-epistemológicas. In: Pesquisa em Educação Ambiental, UFSCar. USP. UNESP. Vol. 1, Nº 1, julho-dezembro, 2006. Publicação Semestral.

DIAS, Gilmar. A dimensão política do Projeto Político Pedagógico: Rumo à autonomia política e pedagógica da escola pública. REVISTA PEDAGOGIA EM DEBATE – DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. Disponível em <http://www.utp.br/mestradoeducacao/vpedagogiaemdebate/pddgd.htm> acessado 28/02/09

FONSECA, Sérgio de Mattos; MATTOS, Solange Nunes; MARTINS, Vanda

Buzgaib. A Educação Ambiental como Disciplina para o Ensino Básico. REARJ - Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro. Anais do VII Encontro de EA do RJ, 2004.

GADOTTI, Moacir. O Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: Revista de Educação Ciência e Cultura. VI, 1996

GALVÃO, Cecília. Práticas de Pesquisa em Educação Ambiental em Diferentes Espaços Institucionais; Educação Ambiental em Portugal: Investigação Sobre as Práticas. In: Pesquisa em Educação Ambiental, UFSCar. USP. UNESP. Vol. 2, Nº 1, janeiro – junho, 2007. Publicação Semestral.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. SP, Atlas, 4ª ed., 1995.

GUERRA, Antônio F. S.; GUIMARAES, Mauro. Educação Ambiental no contexto escolar: questões levantadas no GDP. In: Pesquisa em Educação Ambiental, UFSCar. USP. UNESP. Vol. 2, Nº 1, janeiro – junho, 2007. Publicação Semestral.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, pp. 25 -34.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). In: Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental. São Paulo, Cortez, 2006.

JACOBI, Pedro Roberto. Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas. In: Pesquisa em Educação Ambiental, UFSCar. USP. UNESP. Vol. 2, Nº 2, julho-dezembro, 2007. Publicação Semestral.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 3.ed. ver. E ampl.- São Paulo, Atlas, 1991.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). In: Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental. São Paulo, Cortez, 2006.

LEROY, Jean-Pierre e PACHECO, Tânia. Dilemas de uma educação em tempo de crise. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental. São Paulo, Cortez, 2006.

LIMA, Cleiva Aguiar de; COPELLO, Maria Inês. Educação Ambiental desde o enfoque ciência / tecnologia / sociedade (CTS) – um possível caminho. In: Pesquisa em Educação Ambiental, UFSCar. USP. UNESP. Vol. 2, Nº 2, julho-dezembro, 2007. Publicação Semestral.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares; FERREIRA, Marcia Serra. Educação Ambiental na escola: investigando sentidos sobre interdisciplinaridade e disciplinarização nas políticas de currículo, 2009, mimeo.

LIMA, Maria Jaqueline Girão Soares. Reflexões sobre a prática interdisciplinar da Educação Ambiental no contexto escolar. In: 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006. v. 1.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Formação e Dinâmica do Campo da Educação Ambiental no Brasil. Emergência, identidades, desafios. Tese de Doutorado, SP, UNICAMP, Fevereiro/2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a, pp. 65 -84.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. In:

Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. n. 0. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004b, 140 p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Problematizando conceitos: contribuição a práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental. São Paulo, Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. & COSSIO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Org.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. 1 ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007a, v. 1, p. 57-64.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. (Org.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. 1 ed. Brasília: MEC/UNESCO, v.1, 2007b, pp.65-72.

.LUTZENBERGER, José A. Gaia, o planeta vivo. In: LEWGOY, Flávio (org.). Política e Meio Ambiente. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1a edição, 1986, p.9-30.

MAFALDO, Norma Maria Meireles Macedo. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.

MARTINS, Jorge Santos. O trabalho com projetos de pesquisa: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. São Paulo, Papirus Editora, 5ª ed, 2001.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia dos temas transversais. In: MOREIRA, Antônio F. Barboza (et all), Org. Currículo: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MEYER, M. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF. Brasília/DF, 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. – 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abraso, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do Currículo: Origens, Desenvolvimento e Contribuições. Em Aberto. Brasília, 1990, ano 9. n. 46. abr jun.

MOREIRA, D. A. O Método Fenomenológico na Pesquisa. São Paulo, editora Pioneira, (2002).

MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. (Orgs.). In : Currículo, Cultura e Sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NETTO, Soffiati. Algumas considerações sobre o relacionamento das sociedades humanas com a natureza. Boletim da FBCN, nº 16, Rio de Janeiro, 1980, pp. 50-59.

OLIVEIRA, Haydée Torres de. Educação Ambiental- Ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?!. In: Mello, Soraia Silva de; Trajber, Rachel. (Org.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. 1 ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007, v.1, pp. 103-114.

OLIVEIRA, Lucilaine dos Santos. O ambiente da escola como espaço de vivência da sexualidade: Investigando projetos de aprendizagem. Mestrado em Educação Ambiental (Pré-projeto). Universidade Federal do Rio Grande, 2008.

OLIVEIRA, Cecília Santos de; FERREIRA, Márcia Serra. Educação Ambiental na escola: Investigando os objetivos dos professores das disciplinas escolares Ciências e Biologia, 2009, mimeo.

PALHARINI, Luciana. Conhecimento disciplinar: (im)possibilidades do discurso sobre a problemática ambiental. In: Pesquisa em Educação Ambiental, UFSCar. USP. UNESP. Vol. 2, Nº 2, julho-dezembro, 2007. Publicação Semestral.

POPKEWITZ, Thomas S. Uma sociologia política da reforma educativa. In:

Reforma Educacional: Uma Política Sociológica - Poder e Conhecimento em Educação. Trad. Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIGOTA, Marcos. O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil, Pesquisa em Educação Ambiental, UFSCar – USP – UNESP. Vol.2, nº 1, jan-jun, 2007.

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental? Coleção Primeiros Passos, editora Brasiliense, SP, 1ª edição, 1994.

RUSCHEINSKY, A. Educação ambiental: abordagens múltiplas. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. v. 1. 183 p.

SARIEGO, José Carlos Lopes. Emprego de revistas de divulgação científica como instrumento na Educação Ambiental. Dissertação de Mestrado, defendida em 1995, Unicamp, SP.

SATO, Michele; SANTOS, José Eduardo. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: NOAL, F.; BARCELOS, V. (Orgs.) Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 253-283.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz A. Notas desafinadas do poder e do saber — qual a rima necessária à educação ambiental? Contrapontos, Itajaí, v.1, n.3, 9-26, 2003.

SATO, Michele. Entrevista com Michele Sato sobre educação ambiental. In: Educação ambiental em ação (revista eletrônica). 2005, n.14.

Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=339&class=08>>.

Site consultado em 17/10/09.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. In: Educação e Pesquisa. vol.31, no.2, São Paulo, May/Aug. 2005. * Traduzido do original L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes, Connexion (Revista de Educação Científica, Tecnológica e Ambiental da UNESCO), v. XXVII, n. 1-2, p. 1-4, 2002. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma Introdução as Teorias do

Currículo. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

TRAJBER, Rachel; COSTA, Larissa (Org.). Avaliando a educação Ambiental no Brasil: materiais audiovisuais. São Paulo, Petrópolis, Ecoar, 160 p., 2001.

TRAVASSOS, Edson Gomes. A educação ambiental nos currículos: dificuldades e desafios. In: Revista de Biologia e Ciências da Terra. Volume 1 - número 2 – 2001.

TRISTÃO, M. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. In: Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. – n. 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004, 140 p. v.:il. ; 28 cm. 2004, Trimestral.

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

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.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003

VELASCO, Sírio Lopez. Perfil da Lei de Política Nacional de Educação Ambiental. Revista Eletrônica, Mestrado em Educação Ambiental. FURG, Volume 2, Jan/Fev/Mar, 2000.

VELLOSO, Christiane Santos. Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro: concepções, problemas e desafios. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ/ CFCH, 2006.

VIÉGAS, A. & GUIMARÃES, M. Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor? In: Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. – n. 0 (nov.2004). – Brasília:

Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004, 140 p. v.:il. ; 28 cm. Trimestral.

ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi; SATO, Michele. Historiando a dimensão ambiental nos programas escolares gaúchos. In: Pesquisa em Educação Ambiental, UFSCar. USP. UNESP. Vol. 2, Nº 2, julho-dezembro, 2007. Publicação Semestral.

YIN, R. K. Case Study Research: Design and Methods. Newbury Park, CA. , Sage Publications, Newbury Park London New Delhi, 1989.

YOUNG, Michael F. D. O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 1998.

Sites Consultados:

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ. PROJETO DE LEI Nº 41/03. www.al.ce.gov.br/legislativo/tramitando/body/pl41 (site consultado em 17/10/08).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE).

Estimativa da população para 1º de julho de 2009. Página visitada em 16 de outubro de 2009.

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP2009_DO U.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP2009_DO_U.pdf)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). Produto Interno Bruto dos Municípios. 2002-2005. Página visitada em 16 de outubro de 2009.

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2005/tab01.pdf>

LINHARES, J. Projeto inclui disciplina de Educação Ambiental em licenciaturas www2.camara.gov.br/internet/homeagencia/materias.html. Site consultado em 03/10/08.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). **Censo Escolar**. Brasília. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2005.

SOUTO, Humberto. Projeto inclui Educação Ambiental no currículo básico.
frenteambientalista.com.br/projeto-inclui-educacao-ambiental-no-curriculo-basico
(site consultado em 17/10/08).

ANEXOS

Anexo 1

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada realizada junto a Direção da Escola Municipal Professor Motta Sobrinho no dia 18 de novembro, as 10 horas.

Dados Pessoais

- 1- Nome: Rosalita da Silva Neto
- 2- Cargo / Função: Diretora, 26 anos de magistério, sendo que na direção são nove anos. Formação na área pedagógica.

PPP

- 1- Há quantos anos a escola desenvolve projetos de EA? Foi na atual gestão?
- 2- Qual a motivação inicial para a implantação dos projetos? (Foi a iniciativa de um professor, aluno, SME, um problema específico da escola) ?
- 3- De que forma se dá a inserção da EA na escola? Em projetos, datas comemorativas, tema transversal, inserção nas disciplinas?
- 4- Que temas são abordados? Como se dá a seleção de conteúdos?
- 5- São realizadas atividades de campo?
- 6- Quais as dificuldades encontradas para a realização dos projetos?
- 7- O PPP da escola é introduzido a partir de um poema de João Cabral de Mello Neto, intitulado “Tecendo a Manhã”. E é enfatizada a participação de todo o contingente da escola. Como se deu a construção do PPP? Quem participou?
- 8- Na proposta filosófica da escola, é explicitado como objetivos estimular atitudes e hábitos que levem os alunos a compreender e respeitar os direitos e deveres da pessoa humana, como ser solidário, “capacitando-o a interagir com o meio social e físico em que vive”. A EA tem contribuído para alcançar esse objetivo?
- 9- Uma das metas da escola explicitadas no PPP é promover a interdisciplinaridade. Como é realizada na prática?

PARCEIROS

- 1- Há ONG's ou empresas que participam, Universidades, empresas privadas? De que forma se dá essa participação?

2- Há reciclagem ou cursos de capacitação para os professores? Quem faz?

COMUNIDADE

1- O PPP aponta que a integração Escola / Comunidade é feita a partir de reuniões periódicas envolvendo todos os segmentos da escola, responsáveis, artistas locais, recreadores, contadores de histórias, etc. Essa integração ainda se dá nos mesmos moldes? Como é feita essa integração? Ainda a partir de reuniões, eventos? Ex: palestras de sensibilização. Em caso negativo, por que?

2- São percebidas mudanças no cotidiano da comunidade em decorrência da inserção da EA? Quais?

3- Existe o interesse de se realizar projetos que atendam aos interesses da Comunidade?

4- Existe Associação de Moradores? Há participação destes nos projetos da escola?

CORPO DOCENTE E DISCENTE

1- Todos os professores participam das atividades da EA na escola? Existem resistências?

2- São percebidas mudanças significativas nas atitudes dos alunos?

3- Professores e alunos valorizam o trabalho desenvolvido? Acreditam que o trabalho desenvolvido contribui para a formação básica do aluno enquanto cidadãos críticos?

4- De que forma a EA é abordada no ensino noturno (Jovens e Adultos)?

5- É percebida alguma particularidade que diferencie a inserção desse tema em relação aos alunos e professores quando comparado com o trabalho desenvolvido na Educação Básica? Ex: maior interesse, participação dos sujeitos, etc...

6- De que forma é entendida / percebida a EA em sua base conceitual? Ainda existe o rótulo de sua estreita ligação com o ensino de Ciências? Ou seja, o foco é o da natureza física?

Anexo 2

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada realizada no dia 19 de junho de 2009, as 14 horas, por Miriam de França, que embora seja responsável pelo ensino noturno, é também a responsável pela implementação do projeto de Educação Ambiental da atual gestão municipal da Prefeitura de Duque de Caxias.

- DA EQUIPE QUE ATUA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)

- 1- Quantos componentes essa equipe apresenta atualmente?
- 2- Qual a formação profissional (acadêmica) dessa equipe?
- 3- Como se deu a formação e/ou recrutamento dessa equipe para atuar nessa secretaria?

(A) - A SME

- 1- Pode-se dizer que esta equipe constitui uma subsecretaria dentro da SME para o tratamento da EA nas escolas municipais?
- 2- Em caso afirmativo, há quanto tempo a SME tem essa subsecretaria / equipe atuando com projetos de EA?
- 3- É oferecido cursos de capacitação, atualização para os professores?
- 4- Que parcerias (outras empresas privadas ou instituições) existem para viabilizar os projetos de EA?
- 5- A Secretaria Municipal de Meio Ambiente traça ações conjuntas com a SME?
- 6- Que dificuldades a SME encontra para viabilizar os projetos? Existe uma motivação natural do corpo docente ou há resistências?
- 7- Como se dá a seleção dos temas e/ou projetos desenvolvidos pelas escolas? (A SME sugere esses temas)?
- 8- Há alguma produção textual dos trabalhos realizados pela SME e/ou escolas a partir do trabalho desenvolvido?
- 9- Quais atividades têm realizado com essa temática (na sua escola e/ou em outros espaços /instâncias em que você atua)?

(B) - O PERFIL DAS ESCOLAS

- 1- As escolas costumam desenvolver (e se envolver) nos projetos de EA?
- 2- O envolvimento é maior nas escolas do 1º ou 2º segmento do Ensino Fundamental?
- 3- A maioria dessas escolas localizam-se em que Distrito?
- 4- Quais são os assuntos / temas que mais despertam o interesse dessas escolas quando se pensa em EA?
- 5- A comunidade do entorno é envolvida nesses projetos? Caso afirmativo, como é feita a articulação?
- 6- Como se dá a participação do EJA no contexto da EA?
- 7- Como se dá a articulação dos projetos na estrutura curricular das escolas? (por meio de objetivos, de conteúdos prioritários, dos temas transversais, metodologias)?
- 8- Os projetos são desenvolvidos a partir da interdisciplinaridade (todas as disciplinas se envolvem) ou é mais a partir de disciplinas isoladas, como por exemplo Ciências ou Geografia?

(C) - O PERFIL DOS PROFESSORES:

- 1- Qual a formação acadêmica dos professores que mais se envolvem nos projetos? (a graduação)
- 2- Como os professores entendem a EA?
- 3- O professor capacitado de fato aplica o que aprendeu? Como? Qual é o indicador?
- 4- O professor tem dificuldades em elaborar e realizar os projetos de EA? Por que?:
- 5- Os projetos tem resultados?

Anexo 3

Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada no dia 15 de setembro de 2009, as 10 horas, com a Orientação Pedagógica e Educacional da Escola Municipal Professor Mota Sobrinho

Orientação Pedagógica: Sandra Maria Manes Augusto

Orientação Educacional: Suely Maria Hassan

CURRICULO E PPP

- 1- Os professores utilizam os PCNs para estruturarem seus planejamentos e, mais precisamente, o tema Meio Ambiente?
- 2- O PPP coloca que existe um espaço para que o representante de turma possa participar do COC, onde ele faria uma auto-avaliação de sua turma e avaliação da escola com sugestões de possíveis melhorias. Isso ainda ocorre? Quais os resultados?
- 3- A escola optou por utilizar um referencial teórico para elaborar o PPP? Qual?
- 4- O PPP enfatiza a participação da comunidade. Onde você vê isso acontecer? O que você aponta de importante no PPP, que tem a ver com sua comunidade?

PROJETOS

- 1- É explicitado nos projetos Educacionais, uma nova metodologia, intitulada “Metodologia Participativa”, cujo propósito é o despertar do senso crítico e o incentivo a reflexão e questionamento por parte dos alunos. E, também, que no currículo será contemplado temas essenciais para a formação do aluno cidadão. Que temas são esses?
- 2- De todos os projetos explicitados no PPP, quais os que a escola considera como de Educação Ambiental? (Favor explicitar os nomes dos projetos)
- 3- Qual a concepção que a escola tem de EA? O que os professores, em sua maioria, pensam (vêm) como EA?
- 4- Todos os professores se envolvem nos projetos? Ou existe um perfil de professor específico? (Ex: os da 1ª série, ou 4ª série).

5- O projeto CRESCENDO visou “resgatar valores imutáveis e imprescindíveis para o convívio intra e interpessoal (...)”. Qual foi o principal objetivo desse projeto? Que valores eram esses? De que forma o projeto inseriu a EA?

6- O Projeto CIPA contou com o apoio de muitas parcerias, como as empresas Furnas, Cruz Vermelha, Processo Apell, Suzano e Petrobrás. O apoio se deu basicamente pela realização de treinamento? Qual foi o objetivo desse projeto? Os “cipeiros” ainda existem hoje? Onde e como atuam?

7- De todos os projetos realizados, qual o que mais surtiu efeito para atingir aos objetivos da EA?

8- Seria possível citar o nome / turno de um ou mais professores que se destacam na realização desses projetos para futura entrevista?