

Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

Volume 14, janeiro a junho de 2005.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: ANÁLISE SITUACIONAL

The Environmental Education in a Public School in the city of Santo André: Analysis of Situation

Marcia da Silva Lozano, Mestre em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo.

e-mail: mdslozano@yahoo.com.br

Prof. Dr. José Luiz Negrão Mucci, Livre-docente em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo.

e-mail: jlnmucci@usp.br

Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, Av. Dr. Arnaldo, 715 – CEP012446-904 - São Paulo.

Resumo: Com o agravamento da crise sócio-ambiental nas metrópoles brasileiras, tornou-se imprescindível e urgente a inserção da Educação Ambiental (EA) no ensino formal. O presente estudo, realizado no ano de 2003, analisou a aplicação dos conceitos da EA, segundo os pressupostos de Tbilisi e da Política Nacional de Educação Ambiental, em uma escola da rede pública estadual de ensino. Situada próxima a uma Área de Proteção aos Mananciais do Município de Santo André, a escola atendia à população de baixa renda. Foram analisadas as Representações Sociais dos professores sobre questões que envolviam a esfera da EA. Os resultados do estudo permitiram concluir que problemas como confusão conceitual, formação específica dos professores, problemas no processo de formação continuada, violência e

ausência da comunidade são, possivelmente, os principais entraves para desenvolvimento da EA na escola.

Palavras-chave: Educação Ambiental, educação básica, população de baixa renda.

Abstract: The increasing environmental crisis in Brazilian metropolitan areas has been urged the insertion of Environmental Education (EE) in basic school. The present work, completed in the year of 2003, analyses the application of EA concepts, according to Tbilisi Conference Proceedings and the National Environmental Education Policy, in a public school. Located close to a protected environmental area of the city of Santo André, the school was direct to poor population of that neighborhood. It was analysed the social representations of teachers regarding to questions related to EE. The results showed that concept confusion, specific teacher background, lack of training, violence and non-participative community are, most probably, the main obstacles to develop EE in that school.

Keywords: Environmental Education, basic education, poverty.

Introdução

No Brasil, a maioria dos centros urbanos passa por uma grave crise sócio-ambiental, oriunda de um modelo de desenvolvimento baseado no lucro e no consumo em larga escala, que desencadeou o crescimento desordenado, a deterioração da qualidade de vida e gerou inequidades.

Este cenário tornou urgente o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) no ensino básico: os pressupostos da EA atendem às necessidades educativas conjunturais, não restringindo-se apenas ao âmbito escolar, porque possui potencial para mobilizar a comunidade e promover a participação da população para a construção de uma sociedade sustentável.

É importante enfatizar que Tbilisi pode ser considerada a mais importante conferência para a Educação Ambiental, embora depois tenham ocorrido outros encontros internacionais, naquele momento, a EA foi reconhecida como um processo complexo, que vai além da abordagem ecológica da questão ambiental. Suas orientações apresentaram conceitos e objetivos que continuam pertinentes aos problemas ambientais atuais.

Na Conferência, a Educação Ambiental “foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (Dias, 1992, p. 26).

As orientações ainda relacionaram a crise ambiental com os problemas sócio-econômicos, ressaltaram a importância da cidadania e incorporaram valores humanistas, solidário e éticos à esfera da Educação Ambiental.

No âmbito nacional, a Educação Ambiental foi formalizada em 1981 com a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei nº 6938. Em 1988, a EA foi citada na Constituição da República Federativa do Brasil, que dedicou o Capítulo VI ao Meio Ambiente.

Mas, somente no ano de 1999 foi promulgada a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei Nº9795), que determinou que a Educação Ambiental deve ser um processo permanente, presente em todos os níveis educativos.

Considerando a EA um dos principais processos para a superação da crise ambiental, e o suporte legal que garante a sua inserção no ensino formal, analisou-se a aplicação dos seus conceitos segundo as orientações de Tbilisi e da Política Nacional de Educação Ambiental em uma escola pública estadual do Município de Santo André. O estudo se deu através da identificação das Representações Sociais dos professores sobre questões que envolviam o âmbito da Educação Ambiental.

As análises deste estudo foram realizadas com base nos conceitos da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Fundamentada no diálogo e no desenvolvimento do senso crítico, que busca, por meio da educação, a participação comunitária para o processo de transformação da sociedade.

A pedagogia freiriana foi aqui considerada como a mais adequada para o desenvolvimento da Educação Ambiental, uma vez que o principal objetivo da EA é construir novos valores que visem o desenvolvimento de uma sociedade sustentável a partir de práticas educativas dialógicas que contemplem a participação e a autonomia do educando.

Representações Sociais

Atualmente, Representações Sociais têm sido bastante utilizadas no campo da Educação Ambiental, pois configuram uma rica fonte de informações, imprescindíveis para a realização de diagnósticos e para a construção de projetos.

No campo da sociologia, os primeiros estudos sobre representações sociais foram realizados no século XIX por Èmile Durkheim, que analisou o poder das influências das representações coletivas nas tomadas de decisões individuais (Reigota, 2002).

Os estudos mais relevantes sobre Representações Sociais no século XX foram realizados por Serge Moscovici, que definiu as Representações Sociais como “um conjunto

de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade” (Reigota, 2002, p.70).

Representação social pode ser definida como “ um termo filosofico que significa a reprodução de uma percepção anterior ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais são definidas como categorias de pensamento, de ação e de sentimento, que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (Minayo, 1992: p.158).

Ainda, pode-se considerá-la como sendo o senso comum de uma determinada população em torno de um determinado tema (Azevedo,2001), quando a coletividade expressa seu conceito de juízo sobre o fenômeno social em questão (Lèfreve F e Lèfreve AMC, 2000).

A Comunidade Escolar e seu Entorno

Realizou-se este estudo em uma escola pública estadual, localizada no Município de Santo André, Região Metropolitana do Estado São Paulo.

A escola atendia à alunos de baixa renda que residiam em uma região próxima à área de Proteção aos Mananciais da Represa Billings, sendo que a maioria habitava submoradias em áreas de ocupação irregular, onde não havia saneamento básico.

Método

Participaram do estudo, no ano de 2003, quatorze professores do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) e uma professora coordenadora pedagógica. O grupo era formado por 13 mulheres e 2 homens, todos com nível superior completo.

Para a coleta de dados empregou-se a técnica do mapa falante, que consiste na construção de cartazes, onde os participantes representam graficamente o meio ambiente, habitações, serviços públicos, entre outros. Em seguida fazem a leitura do mapa (Secretaria do Estado da Saúde, 1993). Os professores colocaram nos mapas as suas representações de meio ambiente.

Ainda, realizou-se uma entrevista coletiva baseada no Grupo Focal onde os professores responderam questões no âmbito da Educação Ambiental , esta técnica permite o debate entre os participantes pois conforme um dos participantes emite sua opinião sobre um determinado tema, os outros podem divergir ou concondar (Minayo, 1992; Silveira, 2000). O Roteiro da entrevista encontra-se no final deste artigo.

Resultados e Discussão

No início deste estudo o prédio escolar estava bastante depredado, com paredes pixadas, carteiras, portas e vidros quebrados, banheiros em más condições sanitárias e quadras poliesportivas em péssimo estado de conservação. Durante o ano letivo o prédio fora reformado. Entretanto, não ocorreu nenhuma mudança significativa no cenário, pois o prédio continuou sendo depredado.

A escola possuía muros altos, portões externos e internos, janelas com grades e telas, que conferiam ao prédio o aspecto de prisão.

Estes problemas faziam o ambiente escolar hostil e desconfortável; trabalhar e estudar no local convertia-se em uma tarefa desagradável para alunos e professores, que manifestaram a sua indignação com o problema e ansiavam por melhorias.

Os mapas falantes construídos revelaram representações de meio ambiente complexas, com ambiente natural e sócio-construído; também foram abordadas questões como desenvolvimento sustentável, saúde e o problema ambiental local.

Contudo, os professores ainda possuíam uma visão naturalista (Reigota, 2002), em seus mapas e discursos foi possível identificar a valorização dos ambientes intocados e do campo em detrimento do ambiente urbano.

“ mesmo quando a gente sai da cidade e vai para a chácara, pra praia, a gente vê as reservas... isso é bom para conservar aquele habitat.”

Houve consenso entre os professores no tocante às suas representações de meio ambiente: fizeram suas apresentações sob um perspectiva bucólica, romântica, fraternal e despolitizada.

“ natureza viva e viver na natureza, tudo que ela nos oferece...”

Todos representaram o meio ambiente de forma espacial, “O lugar onde os seres vivos habitam” (Reigota, 2002) : *“ o meio ambiente é tudo não só a natureza, a gente foi colocando casa, onde a gente trabalha.”*

O ser humano foi considerado “depredador por excelência” (Reigota, 2002, p. 75):

“ Depois a gente foi mostrando o meio ambiente a ação do homem não tomando nenhum cuidado com o meio ambiente”

Neste sentido, a Representação Social de meio ambiente de REIGOTA (1994) é bastante adequada, e possui características globalizantes, porque inclui o ambiente físico, natural e as interações da sociedade: “um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações

acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade” (p. 21).

Em um primeiro momento, as percepções dos professores com relação aos problemas ambientais da comunidade local, estiveram diretamente relacionadas à questão da preservação da flora na região.

“ A nossa escola alguns anos atrás, aqui era rodeado por árvores, aí depois teve a favela aqui do lado.”

“Aqueles morros todos eram Mata Atlântica, dava para sentir o cheiro do mato...”

A ideologia preservacionista ainda persiste no ideário da população da região, muito provavelmente estimulada pelos apelos em defesa da Represa Billings e a influência da mídia, não que fossem infundados, porém, muitas vezes, abordavam a questão do desmatamento e da ocupação irregular apenas sob o ponto de vista da preservação vegetal, os quais por fim acabavam propondo como solução mecanismos regulares (multas e fiscalização) e medidas técnicas (reflorestamento), sem considerar os aspectos sociais, políticos e econômicos que envolviam o problema.

Para os professores, o avanço científico-tecnológico intensificou a crise ambiental. Contudo, consideraram estas conquistas indispensáveis para a sobrevivência da sociedade contemporânea.

“Depois o Homem começou a utilizar a tecnologia e foi avançando na suas próprias técnicas... o que está acontecendo com a natureza? A própria degradação, a poluição, problemas como o petróleo, transporte de material químico, mas isso é uma coisa que faz parte, porque a gente também necessita disso..”

A questão da sociedade de consumo foi abordada, porém relacionada ao conforto e comodidade, as suas críticas ficaram no âmbito das características poluidoras dos produtos, não foi citada a questão da diminuição nos padrões de consumo.

“ Tem também o conforto, quanto maior a nossa comodidade mais lixo, mais consumo de energia, tudo isso vai acarretando danos ao meio ambiente”

A ausência de preocupação com os níveis de consumo, está relacionada com “a atual linha que define o cidadão centrado na figura do consumidor livre e racional em suas opções enfatiza a liberdade de escolha e os direitos individuais e se apoia na concepção neoliberal (...) Nessa óptica, a competitividade e a liberdade individual de escolha racional no mercado são o caminho correto para expressão cidadã conquistada” (Kymlicka e Norman citado por Loureiro, 2002 p.76).

As representações sociais dos professores com relação aos problemas ambientais demonstraram uma visão semelhante àquela vigente nos países ricos, suas percepções estão centradas no problema da poluição e na proteção da fauna e da flora (Diegues, 1994).

Os professores reconheceram que a degradação ambiental ocasiona danos à saúde, porém consideraram apenas os agravos advindos do avanço tecnológico (poluição do ar, alimentos com agrotóxicos, entre outros). Em nenhum momento a problemática ambiental local foi relacionada aos problemas de saúde da comunidade.

Quando mencionadas as soluções para a superação da crise ambiental, foram citados a Educação e o avanços científicos e tecnológicos, sendo que os dois últimos apareceram como os elementos principais para solucionar o problema. A maioria acreditava que o desenvolvimento de produtos “ecologicamente corretos” tornaria sustentável os hábitos de consumo da sociedade.

“diante de tudo isso, houve uma necessidade de repercussão como pensar, o fazer, viver com tecnologia mas ter ao mesmo tempo qualidade de vida.”

Desenvolvimento sustentável foi tido como possível solução para a maioria dos problemas ambientais, abordado sob uma visão bastante simplista, os professores acreditavam que através dele seria possível aumentar os níveis de consumo e ao mesmo tempo manter equilíbrio ambiental.

“ O ideal seria o desenvolvimento sustentável... na verdade o desenvolvimento assim com subsídios para que o meio ambiente não seja degradado.”

A concepção de desenvolvimento sustentável dos professores coincidiu justamente com a vertente hegemônica, cujas bases são a valorização da natureza e o desenvolvimento de tecnologias limpas. “Esta via tende a desvalorizar o processo educativo como base fundamental da formação de capacidades endógenas para transitar na direção da sustentabilidade” (Leff, 2001 p. 125).

Nesta concepção impera o conceito que um país pode considerar-se desenvolvido somente quando atingir os níveis de desenvolvimento dos países ricos, cujos modelos econômicos são insustentáveis. O conceito sociedades sustentáveis seria mais adequado que desenvolvimento sustentável: “é imperioso que cada sociedade se estruture em termos de sustentabilidade própria, segundo suas tradições culturais, seus parâmetros próprios e sua composição ética específica” (Diegues, 1996, p.24).

As vertentes do desenvolvimento sustentável e de sociedade sustentável tendem a orientar o movimento ambientalista e a Educação Ambiental de seus respectivos signatários; “a primeira, aglutinando empresários, governantes e uma parcela das organizações não

governamentais, a segunda, aglutinando aqueles que sempre estiveram na oposição ao atual modelo de desenvolvimento, acreditando que a primeira corrente é so uma nova roupagem para a manutenção do *status quo* ” (Sorrentino, 1998, p.29).

A consonância entre os professores permaneceu somente enquanto expuseram as suas representações de meio ambiente. Porém, quando questionou-se sobre as raízes dos problemas ambientais da comunidade local, verificou-se a existência de conflito.

Foram identificados dois grupos, aqui denominados primeiro e segundo grupo. O primeiro grupo, constituído pela maioria dos professores (11 pessoas), tinha um perfil conservador, com concepções que possuíam características típicas da consciência ingênua, a qual “revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas (...) Suas conclusões são apressadas, superficiais. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor (...) Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento (...) não procura a verdade; trata de impô-la” (Freire, 2001, p.40).

Enquanto o segundo grupo (4 pessoas) tinha um perfil progressista, entretanto, estes professores tinham dificuldades para expressar suas idéias e desenvolver suas práxis.

Tais dificuldades eram, por um lado, ocasionadas pelas pressões e influências do primeiro grupo, que impunha as suas concepções. Por outro lado, a ausência de competência técnica (Reigota, 2000) contribuiu muito para este quadro, pois nenhum dos professores entrevistados tinha participado de programas de formação continuada em Educação Ambiental.

Quando os professores do primeiro grupo mencionaram as causas dos problemas sócio-ambientais locais, consideraram que seriam ocasionados pela população local, que não se empenharia para obter um padrão de vida melhor.

“Comodismo! É comodismo! Nessa clientela é muito comodismo, eu sinto... aqui não existe assim, eu preciso, eu vou, eu vou mudar, eu vou vencer, eu vou melhorar, existe muito comodismo !”

Segundo Cascino (2000), estas representações são fruto do capitalismo globalizado que “estaria, nos dias atuais, substituindo a idéia de justiça social pela incompetência social. Desta forma a idéia de que pobres são pobres porque lhes falta competência para buscar transformações em suas vidas se solidificou, tornando-se para a grande maioria das populações verdade inquestionável” (p.80).

O racionamento de energia, ocorrido em 2001, também foi considerado um problema ambiental local. Para os professores do primeiro grupo, a população de baixa renda era a grande responsável pela questão do racionamento de energia elétrica, pois o fato de não

pagarem pelos serviços de água e energia elétrica, estaria ocasionando o desperdício e a falta de compromisso por parte desta população com relação ao problema.

“Eu vi uma reportagem que falava sobre a falta de água, estava mostrando um rapaz de classe média e um rapaz de classe baixa, então estavam falando o que as pessoas estão fazendo para controlar a água, que vai acabar, a gente já tá tendo o racionamento, então ele falava que ele escova os dentes e já fechava a torneira na casa dele, a mãe já controlava para lavar roupa, lavava uma vez por semana, enfim fazia um monte de coisa... aí mostrou uma favela, aquela água assim... jorrando água, e falando como você faz? Ah nada! fica aí... perguntaram para um, quanto tempo você demora para tomar banho? Um demorava meia hora, e ela perguntou onde você mora? Aí ele falou... então por isso que você demora meia hora! Agora pergunta pro outro? Cinco minutos, correndo. Por que? Porque paga!

Tal representação confirma que muitos professores eram influenciados pelas idéias neoliberais, as quais defendem que “a garantia dos direitos sociais pelo Estado gera passividade e dependência dos marginalizados - *a priori* incompetentes e preguiçosos e, portanto, um ônus para o conjunto da sociedade” (Loureiro, 2002, p. 76).

O discurso dos professores foi fortemente influenciado pelas concepções veiculadas pelos meios de comunicação em massa, principalmente pela televisão, que é a grande responsável pela divulgação das idéias do capitalismo neoliberal.

Na concepção de Brügger (2002) as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação em massa são paradoxais aos princípios da Educação Ambiental, pois

(...) uma parte expressiva das mensagens publicitárias reforça os valores da modernidade, cujo estilo de vida foi exatamente o grande detonador da chamada crise ambiental, e, com isso, concorre para o estabelecimento das bases de possíveis relações com a natureza (geralmente degradação), com amplas consequências para a qualidade de vida da maioria da população. Por meio de conteúdos latentes, diversos valores hegemônicos em nossa sociedade são produzidos e reproduzidos: ênfase na ciência e na tecnologia como maneiras de superar quaisquer problema; glorificação da produtividade e do crescimento; culto à competitividade; estímulo ao consumo de mercadorias supérfluas etc. A mídia legítima, assim, valores avessos, parcial ou totalmente, a uma ética que se poderia qualificar de ambientalmente correta (p.161).

É imprescindível e urgente que as concepções veiculadas pela televisão sejam discutidas na escola sob uma ótica crítica, a fim de que sejam desconstruídas, e se reconheça quais os interesses estão contidos em suas mensagens (Freire, 2002).

Para os professores do segundo grupo os problemas sócio-ambientais da região estavam condicionados ao modelo de desenvolvimento atual. Em seus discursos foi possível

verificar que reconheciam a complexidade da crise ambiental, e que esta envolvia várias esferas da sociedade.

“Isso é Capitalismo! Não é culpa deles é muito difícil explicar... nós que somos professores, é difícil pra gente, eu trabalho há vinte anos e não tenho uma casa, não é porque eu não quero ter casa! você entendeu? Se não morasse na casa da minha mãe, e pagasse aluguel, eu vou para onde? Pra debaixo da ponte? Ou construir um barraquinho? Que nem tem mais lugar e espaço, nem deixam mais, eu vou para favela! Então é muito mais amplo, é fácil falar quem degrada são eles, quem destrói são eles, e não são as grandes fábricas, as grandes multinacionais, o poder público polui também!”

Ainda, ao relatar as causas dos problemas ambientais da comunidade local, todos os professores consideraram as más condições do prédio escolar como sendo um problema ambiental.

O primeiro grupo condicionou o problema à classe social dos alunos, pois viver em um ambiente inadequado seria inerente à cultura dos alunos.

“Eu acho que o problema do meio ambiente é sócio-econômico. Você vai falar para um aluno daqui, por exemplo, não jogar lixo no chão, você vai dar descarga depois que usa o banheiro... só que na casa dele não tem nem esgoto.... começa daí...”

Enquanto o segundo grupo acreditava que escolas cujos alunos pertencem às classes média e rica, também teriam problemas ambientais, e que a questão estaria relacionada ao comportamento e ao modo de vida da sociedade contemporânea.

“Foi feita uma reunião de pais na escola do meu filho, ficou decidido que todos colaborariam em ajudar os filhos a fazer uma maquete sobre a casa, de forma nenhuma a base da maquete poderia ser de isopor, porque isopor não é reciclável, todo mundo concordou. De 100 pais que lá estavam, 98 não fizeram e eram pais, pessoas como nós, que botou o filho para estudar num colégio particular, é porque deve ter o mínimo de instrução... é complicado...”

A depredação do prédio escolar pode causar um impacto negativo ao bem estar físico e psicológico de docentes e alunos. Contudo, os professores não consideraram que estes problemas poderiam ocasionar prejuízos à saúde.

Todos consideraram a Educação Ambiental uma novidade, cuja origem estaria relacionada aos Temas Transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

“Isso é novo, né? É novo!”

“De maneira alguma se falava assim há uns três anos atrás, em Tema Transversal”

Os professores consideraram a Educação Ambiental como sendo um dos Temas Transversais, quando na realidade o tema proposto pelos Parâmetros Curriculares é Meio Ambiente.

Condicionar a origem da Educação Ambiental à elaboração dos Temas Transversais, indicou que os professores tinham pouco conhecimento sobre o seu histórico e o suporte legal que garantem a sua inserção no ensino formal.

Ao analisar as representações sociais de Educação Ambiental de professores, Reigota (2002) identificou duas representações, daqueles que consideraram a EA uma disciplina específica, e daqueles que já a entendiam como um processo pedagógico conscientizador.

Neste estudo foram identificadas representações intermediárias àquelas identificadas por Reigota (2002), alguns professores apresentaram dúvidas em relação ao assunto, mas não consideravam Educação Ambiental como sendo uma disciplina específica; uma indicação de que a inserção dos Temas Transversais proporcionou, de forma muito superficial, alguma informação sobre a questão. Enquanto os professores que consideraram a Educação Ambiental como um processo pedagógico conscientizador não desenvolviam a EA conforme seus pressupostos.

Ainda com o objetivo de representar suas concepções de Educação Ambiental, os professores do primeiro grupo mencionaram os problemas da escola e da comunidade local, traçando um paralelo com o que consideravam ser Educação Ambiental e, ao mesmo tempo, procuraram deixar claro que seria muito difícil transformar a situação atual.

“Aqui teve uma feira de roupas... que nós pensamos aí coitados! Manda um monte de roupas para aquelas crianças... quando teve assinatura de matrícula aqui, apareceu a mesma mulher com a mesma criança, a criança continua suja, todo mundo sem roupa. Eu falei cadê a roupa? Eu mandei sacola de roupa, eu mandei cobertor, não houve melhoria...”

Neste episódio, a doação de roupas foi considerada uma ação educativa e transformadora, quando na realidade este ato apenas mitigou uma situação de urgência.

Muitas vezes, principalmente no inverno, se fazia necessário e urgente a doação de roupas para os alunos que sofriam com o frio da região, porém, este ato deve ser solidário e acompanhado de outras medidas para que não se caia em práticas assistencialistas.

Ao argumentar, uma professora do segundo grupo chamou a atenção para o fato que os professores desconheciam a realidade dos alunos, e que o trabalho que realizavam na escola não atendia às necessidades educativas da comunidade: *“Mas acontece que você aqui faz uma coisa, e em casa a realidade do aluno é outra. Então ele fica chocado a vida dele não é essa.”*

É necessário que os professores reconheçam as diferenças que os distanciam da realidade dos alunos, procurando superar os preconceitos, principalmente aqueles que concebem que a condição social do educando torna-o incapaz de transformar a realidade. É preciso acreditar no poder de transformação do processo educativo (Freire, 2001).

Alguns professores do primeiro grupo deixaram transparecer nas entrelinhas de suas falas, que confundiam os métodos repressivos como castigos, punições e multas, com a Educação Ambiental.

“Se fosse pintadas as paredes, e se no primeiro dia de aula fosse dito para que ele respeitasse e se pichasse ou sujasse, ele iria ter um castigo, uma punição... iria pagar ou no mínimo limpar! Aconteceu? Aconteceu?”

“Nossa cultura é assim, o brasileiro só muda quando é punido. Isso vai da educação básica... família... falta de punição!”

Com relação à inserção da Educação Ambiental no currículo escolar, na maioria das vezes, trabalhava-se com o tema quando ocorria algum episódio em escala global ou local que envolvia questões ambientais.

“É o momento, dependendo do momento a gente trabalha os Temas.”

“Não é uma coisa certa.”

Ao relatar as suas práticas de Educação Ambiental, os professores utilizaram a expressão “trabalhar no dia-a-dia da classe”, isto é, ou abordavam o tema somente quando este apresentava uma interface com sua disciplina, ou quando havia uma questão urgente na comunidade.

A Educação Ambiental não foi inserida no planejamento anual daquele período. As questões interdisciplinares eram desenvolvidas através de projetos oriundos da Secretaria da Educação ou Diretoria de Ensino.

Segundo os professores, apenas um representante da escola recebia as orientações e ficava incumbido de transferi-las aos outros professores, para que então o projeto fosse desenvolvido, não havendo acompanhamento técnico nem avaliação, este acaba esvaziando-se ou sendo substituído por outra questão urgente.

Os professores do primeiro grupo consideraram os problemas ambientais existentes na escola como sendo ocasionado pela falta de ética dos alunos, e portanto, davam prioridade ao desenvolvimento do Tema Transversal Ética.

“Então aqui o principal que falta é ética, se você tem ética você vai cuidar quase sempre de tudo. A gente sempre trabalha com ética.”

A abordagem do Tema Ética, neste caso, teria uma certa semelhança com a disciplina Educação Moral e Cívica, presente no currículo escolar nos tempos da ditadura militar, quando os padrões morais eram impostos aos alunos.

A preferência dada ao Tema Ética também evidenciou a confusão conceitual ocasionada pelos Temas Transversais, que foram apresentados de forma compartimentada, ocultando a relação intrínseca que há entre eles.

Para os professores do segundo grupo, para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola deveriam ser priorizados os problemas locais. Embora apresentassem uma visão mais avançada, ainda não conseguiam desenvolver práticas dialógicas que resultassem em ações.

Uma professora relatou que ao tentar desenvolver práticas interdisciplinares na escola, teve o seu trabalho interrompido porque os professores que faziam parte da equipe foram trabalhar em outras escolas, pois havia uma significativa instabilidade no quadro docente naquele período, ocasionada, em grande parte, pelo sistema de atribuição de aulas para os professores admitidos em caráter temporário, dificultando o desenvolvimento de trabalho em equipe e a continuidade de projetos.

Ela ainda relatou que depois não foi possível formar uma nova equipe com os mesmos objetivos, pois eram raros os professores que se dispunham a realizar práticas interdisciplinares.

As raízes deste problema estaria no processo de formação dos professores. A maioria dos cursos de licenciatura no país tem qualidade questionável, recebem tratamento desprivilegiado nas instituições de ensino superior e apresentam um currículo fragmentado, com ausência de articulação entre disciplinas (Gatti, 1998).

Para Demo (1999), “os professores das séries iniciais sofrem desvalorização sócio-econômica e acadêmica inversamente proporcional à sua relevância social, não porque sejam figuras descartáveis, mas porque abrigam a potencialidade mais concreta de combate à pobreza política”.

Ao opinar sobre os Temas Transversais, todos os professores os consideraram um excesso e que não podiam dar conta de algo tão abrangente, evidenciando, novamente, que os Temas foram apresentados de forma compartimentada.

“São muitos!”

“Não tem como você trabalhar no ano todos esses Temas Transversais.”

O processo de compartimentação do conhecimento, cuja sistematização se deu através das disciplinas específicas, torna a escola incapaz de suprir as necessidades educativas atuais,

pois a realidade apresenta problemas complexos. “O enfraquecimento da percepção global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente vínculos com seus concidadãos)” (Morin, 2000. p.40).

Havia, ainda, a concepção de que os Temas Transversais seriam questões que a sociedade e as instituições públicas não conseguiriam resolver, e portanto, o governo estaria transferindo-as para escola, sobrecarregando-a.

“Eu acho que todos os problemas que a sociedade tem, eles cobram da escola, então sexualidade é a escola que resolve, meio ambiente é a escola que resolve, é assim jogado a gente não tem capacitação, não tem tempo, não tem nada ! Eu acho que é muito fácil delegar tudo para escola, então a gente tem a Secretaria do Meio Ambiente, eles devem fazer alguma coisa, é lógico que a gente tem que falar, mas nós não somos especialistas, então você vai falar em prevenção de gravidez na adolescência, eu não sou especialista para falar você tem que usar esse método ou aquele...sabe tem Secretaria da Saúde. Então eu acho assim a gente paga imposto e as coisas só são delegadas para a escola, escola, escola e o resto? A escola tem a função de educar, mas junto com a comunidade, a prefeitura e junto ao Estado também. Nós somos agente de tudo !”

Embora os Temas Transversais tenham contribuído para a “popularização” da Educação Ambiental no ensino formal, a maneira como foram inseridos, sem um processo de formação continuada eficiente, promoveu concepções errôneas e, infelizmente, fundamentou as críticas destes professores.

O mesmo ocorreu com o Tema Transversal Saúde, embora sua fundamentação tenha sido norteadada pelos pressupostos da Promoção da Saúde e da Escola Saudável, os professores e diretores desconheciam estas concepções. Para eles, saúde era, ainda, o simples controle de enfermidades, pois não souberam opinar se os alunos apresentavam ou poderiam apresentar problemas de saúde em virtude das condições sócio-ambientais da comunidade. Todos acreditavam que o posto de saúde local teria tal informação .

LOUREIRO (2002) argumenta que “uma das graves falhas dos processos educativos denominados “*temáticos*” ou “transversais” (...) que se reproduz na Educação Ambiental, é a falta de clareza do significado da dimensão política em educação” (p.70).

A Educação Ambiental foi considerada “artigo de luxo”, pois segundo os professores do primeiro grupo, não teria sentido em uma escola com tantos problemas, desenvolver atividades educativas cujos objetivos seriam simplesmente proteger a natureza.

“Como vai falar para ele isso é caviar, se ele não sabe o que é arroz feijão! É Básico. Eles estão inflando a escola e a gente não tá conseguindo o básico! O que ele precisa é do básico para ter Educação Ambiental e para trabalhar outros Temas Transversais, se ele não tiver o básico, ele não vai ter absolutamente nada. E é isso que está faltando, e é isso que a gente está querendo trabalhar”

A representação da Educação Ambiental como algo supérfluo é mais uma concepção veiculada pelos meios de comunicação em massa; pois, “o meio ambiente para a mídia é um luxo, algo bonito, mas trivial, não algo que sustente nossas vidas” (MEADOWS citada por BRÜGGER 2002).

Foi possível verificar nas entrelinhas do discurso dos professores do primeiro grupo, que um dos grandes entraves para desenvolver a Educação Ambiental na escola seria a falta de ética e a falta de preparo por parte dos alunos, ou seja, a “indisciplina”.

“ A gente pode até tentar fazer alguma coisa diferente, mas não existe esse preparo, essa educação por parte dos alunos.”

“Os Temas são uma visão totalmente aberta, mas como você vai propor uma visão totalmente aberta para uma pessoa que não consegue se portar no básico, não consegue sentar ?”

Uma pesquisa realizada pela União dos Diretores do Ensino Médio Oficial (UDEMO), no ano de 2001, sobre violência nas escolas no Estado de São Paulo, constatou que em vinte e dois por cento das escolas estudadas, a indisciplina dos alunos atingiu níveis incontroláveis.

Segundo a pesquisa, os motivos do mau comportamento dos alunos está relacionado à problemas familiares e a falta de perspectiva dos jovens.

Mas, há muitos outros problemas que contribuem para o agravamento do quadro como o número de alunos; a escola estudada atendia aproximadamente mil e oitocentos alunos, com uma média de trinta e cinco por sala de aula.

Atualmente, o Estado concentra seus esforços para atender o maior número possível de alunos, enquanto que a questão da qualidade do ensino ainda é pouco significativa.

Uma escola menor, com menos alunos por sala de aula, seria muito mais viável, pois a articulação dos professores torna-se mais fácil com um corpo docente menor, uma vez que na escola estudada existiam muitos professores que mesmo trabalhando no mesmo período, mal se conheciam.

A questão da rotina escolar também é um fator que contribui para o aumento da indisciplina. Os alunos cumpriam uma jornada fatigante, permaneciam por quase cinco horas

na escola, na maior parte do tempo, sentados em cadeiras desconfortáveis, copiando textos de uma lousa desbotada.

As propostas dos professores do primeiro grupo para a solução do problema da indisciplina eram nos moldes da Educação Bancária (Freire,1987).

Estes professores consideravam necessário primeiro “disciplinar” os alunos, então, somente depois que eles estivessem adaptados a esta concepção, seria possível inserir a EA no currículo escolar. Esta ideologia faz surgir um paradoxo, visto que a Educação Ambiental é um processo educativo democrático que visa o diálogo e a participação.

Um caminho para amenizar as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de práticas educativas participativas e democráticas, seria ceder espaço aos alunos para que estes discutam a questão com os professores visando estabelecer um consenso.

Para Reigota (1994) a inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares tem contribuído para o aumento do nível de aprendizagem dos alunos. A Educação Ambiental “deve ser considerada como uma grande contribuição filosófica e metodológica à educação em geral” (p. 59).

Já os professores do segundo grupo que procuravam tornar as suas aulas menos fatigantes, mais agradáveis e proveitosas, depararam-se com o problema da estrutura precária do prédio escolar.

“Aqui nessa escola não tem um lugar para os alunos saírem, e falar, você fica ali fazendo, não tem um lugar, fica dentro da sala de aula porque não tem espaço.”

Quando alguns professores procuraram expandir as suas práticas para além do prédio escolar, foram impedidos pela insegurança presente na comunidade.

“Se você for fazer trabalho de campo coloca em risco a vida dele e a sua. Tem isso também.”

Nas escolas da região já foram registrados casos de homicídio de alunos e tráfico de drogas.

Os episódios de violência ocorrem com mais frequência nas escolas das regiões periféricas, porque nesses locais os jovens de baixa renda constitui o chamado grupo de risco. Esta faixa da população com baixa qualificação profissional e sem perspectiva de inserção no mercado formal é a mais vulnerável à violência; sendo facilmente aliciada pelo crime, o qual, muitas vezes, surge como única opção de renda (Minayo, 1994).

No decorrer deste estudo, muitos professores se demonstraram emocionalmente abalados com a violência local. Na opinião de Demo (1990) muitos professores se sentem chocados e enfraquecidos diante da realidade violenta e miserável dos alunos porque a

formação específica os prepara para ensinar apenas uma ou duas disciplinas, deixando de lado as questões interdisciplinares.

A escola estava isolada, não havia participação da comunidade. Para os professores do segundo grupo, o afastamento entre escola e comunidade se deu por conta do aumento da violência na região.

“Eu estou aqui há doze anos, existia uma comunidade que atuava aqui dentro, tinha uma reunião que elas faziam, e resolvia realmente. Só que isso não existe mais. Hoje nessa região, não dá! Elas não podem às oito horas da noite, se dar ao luxo e estar reunindo aí, e saindo às dez horas para chegar em casa. Então as coisas ficaram muito assim...as pessoas se trancam dentro de suas casa e pronto. Foi a violência que acabou com o movimento. Eles eram ativos naquela época, resolviam qualquer problema. Podia se dar ao luxo de sair e ir sozinha para casa dela. Hoje não dá.”

Além da violência, que realmente dificultava o processo de participação, nos últimos anos os problemas econômicos e o desemprego desencadeados pela adoção de uma política neoliberal, tornaram-se também um obstáculo, “a economia informal abrigou muito destes desempregados. Nela, dada as instabilidades e incertezas, exigem-se jornadas de trabalho mais longas, o que retira parte do tempo disponível das pessoas para participar de mobilizações” (Westphal, 2000, p.293).

O contato dos professores com a comunidade ficava limitado às reuniões de pais e mestres que resumiam-se na discussão de questões particulares.

Considerações Finais

O considerável aparato legal que garante a inserção da Educação Ambiental no ensino formal não foi capaz de alavancar mudanças significativas na escola estudada.

As representações da maioria dos professores indicaram uma concepção hegemônica de meio ambiente e Educação Ambiental. Observou-se a falta de compromisso político e a resistência por parte de muitos docentes para realizar trabalhos interdisciplinares.

É essencial que os professores reconheçam que a atividade docente vai além do domínio dos conteúdos específicos, e, portanto, incorporar em sua práxis valores humanistas, éticos, conhecimento interdisciplinar e compromisso político. Contudo, este reconhecimento torna-se mais difícil quando a maioria dos docentes recebeu uma formação que objetivou a manutenção do *status quo*.

Provavelmente, tal questão configurava-se como um dos maiores desafios para o desenvolvimento da Educação Ambiental naquela escola.

O outro grande desafio seria resgatar a participação da comunidade na escola, uma vez que se observou um retrocesso nos últimos anos. Havia uma comunidade ativa que, por motivos discutidos (violência, desemprego etc), afastou-se da escola.

Todos esses entraves promoviam uma EA baseada na mera transmissão de conhecimentos, o que evidenciou a necessidade de implementar um programa efetivo de formação continuada para os professores, visando valorizar a Educação Ambiental, enfatizando o seu caráter interdisciplinar, político, humanista, ético, emancipatório, solidário e seu potencial para atender as necessidades educativas daquela comunidade.

No entanto, é primordial este programa se estenda a todos os professores e ofereça apoio técnico permanente. Pois, constatou-se que cursos rápidos, para apenas um representante da escola, não surtiram bons resultados na unidade estudada.

Finalmente, é preciso discutir formas viáveis de participação da comunidade e concentrar esforços na busca de parcerias, que podem ser articuladas com órgãos públicos, organizações não governamentais (ONGs) e setor privado.

Roteiro da Entrevista em Grupo

- 1º) Na opinião de vocês, quais são os motivos da degradação ambiental nesta região?
- 2º) Na opinião de vocês, o que é Educação Ambiental?
- 3º) Vocês tem conhecimento de textos, livros ou leis que tratam da Educação Ambiental?
- 4º) Vocês receberam capacitação para trabalhar com Educação Ambiental?
- 5º) Como vocês desenvolvem a Educação Ambiental na escola?
- 6º) Como é a participação da comunidade na escola?

Referências

- AZEVEDO, G.C. Uso de Jornais e Revistas na Perspectiva da Representação Social de Meio Ambiente em Sala de Aula. In : **Verde Cotidiano**. 2ª ed. Rio de Janeiro : DP&A; 2001.p. 67-81.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394. Ministério da Educação e do Desporto; 1996. Disponível em <www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394.zip> [2000a nov 21].
- _____. Política Nacional de Educação Ambiental, **Lei 9.795**. Ministério da Educação e do Desporto; 1999. Disponível em <www.mec.gov.br/sef/Ftp/LEI979599.doc> [2000set 10].
- _____. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que Regulamenta a Lei nº 9.795. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em <www.mec.gov.br/sef/Ftp/legisla/Dec.4281.doc> [2003 Mar 19].

BRUGGER, P. Os novos meios de comunicação: uma antítese da Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B. et al. organizadores. **Educação Ambiental** : repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez; 2002. p. 143-177.

CASCINO, F. **Educação Ambiental** : princípios, história, Formação de professores. 2ªed. São Paulo: SENAC;2000.

DEMO, P. **Princípio Científico e Educativo**. São Paulo : Cortez; 1990.

_____. **Pobreza Política**. Campinas: Autores Associados; 1999.

DIAS, G.F. **Educação Ambiental** : princípios e práticas. São Paulo: Gaia; 1992

DIEGUES, A.C.S. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. São Paulo: NUPAUB/USP; 1994.

_____. **Ecologia Humana e Planejamento em Áreas Costeiras**. São Paulo: NUPAUB/USP; 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

_____. **Educação e Mudança**. Trad. M Gadotti e LL Martin. 24ªed. São Paulo : Paz e Terra; 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

GATTI B.A. **Formação de professores no Brasil: Problemas, Proposta e Perspectivas**. Red Latinoamericana de Informação y Documentação en Educacion; 1998. Disponível em <www.reduc.cl/reduc/gatti.pdf> [2003 mar 12].

IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis). **As grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. Brasília; 1998.

LAYRARGUES P.P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou uma atividade-fim da Educação Ambiental? In: Reigota M. org. **Verde cotidiano: O meio Ambiente em Discussão**. Rio de Janeiro: DP&A;1999. p. 131-148.

LEFÈVRE, F; LEFÈVRE, AMC. Os Novos Instrumentos no Contexto da Pesquisa Qualitativa. In : Lefèvre F col. **O Discurso do Sujeito Coletivo**: Uma Nova Abordagem Metodológica em Pesquisa Qualitativa. Caxias do Sul : EDUCS; 2000. p.11-36.

LEFF, E. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. In : Reigota M org. **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2001. P. 111-29.

LOUREIRO, CFB. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: Loureiro CFB, Layrargues PP, Castro RS organizadores. **Educação Ambiental** : repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez; 2002. p.69-98.

MINAYO, MCS. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec / São Paulo: ABRASCO; 1992.

_____. **A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública**. Cadernos de Saúde Pública. 1994; 10: p. 07-18.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ªed. Trad de Silva CEF, Sawaya Jeanne. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO; 2000.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo : Brasiliense; 1994.

_____. Educação Ambiental: compromisso político e competência técnica. In: Philippi Jr A, Pelicioni MCF, editores. **Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: Sigmus; 2000.p.33-5.

_____. **Meio ambiente e representação social**. 5ª ed. São Paulo: Gaia; 2002.

SEF (Secretaria da Educação Fundamental). **Parâmetros Curriculares Nacionais** : introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF; 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos : apresentação dos temas transversais. Brasília : MEC/SET;1997b.

SECRETARIA de ESTADO da SAÚDE. CADAIS. Núcleo de Educação. FESIMA. **Educação em Saúde** : coletânea de técnicas. São Paulo; 1993.

SILVEIRA, C. O processo de construção de projetos de Educação Ambiental : as dimensões do planejamento e da avaliação. In : Philippi Jr.A, Pelicioni MCF, editores. **Educação Ambiental** : Desenvolvimento de cursos e projetos. São Paulo: Sigmus; 2000. P. 198-212.

SORRENTINO M. De Tbilisi a Thessalonik: a Educação Ambiental no Brasil. In Cascino F. et al. **Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Reflexões e Experiências**. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente; 1998. p.27-32.

UDEMO (União dos Diretores do Ensino Médio Oficial). **Pesquisa sobre violência nas escolas**. São Paulo; 2001. Disponível em <www.siraque.com.br/udemo.asp> [2003 ago 04].

WESTPHAL, MF. Mesa Redonda: participação e cidadania na promoção da saúde. In: Gohn MG. **Teoria dos movimentos sociais** : paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola; 2000. p. 287-95.