

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Christiane Santos Velloso

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: CONCEPÇÕES,
PROBLEMAS E DESAFIOS**

Rio de Janeiro

2006

CHRISTIANE SANTOS VELLOSO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO: CONCEPÇÕES, PROBLEMAS E DESAFIOS

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.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Rio de Janeiro
Dezembro de 2006

Velloso, Christiane Santos.

Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro: concepções, problemas e desafios / Christiane Santos Velloso. - Rio de Janeiro: UFRJ/ CFCH, 2006.

191 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro

1. Educação ambiental. 2. Formação Continuada de Professores. 3. Políticas Públicas Curriculares. 4. Ensino Fundamental. I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CHRISTIANE SANTOS VELLOSO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO: CONCEPÇÕES, PROBLEMAS E DESAFIOS

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 21 de dezembro de 2006

Presidente, Prof. Doutor Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)

Prof. Doutor Ronaldo Souza de Castro (UFRJ)

Prof^a. Doutora Hedy Vasconcelos (PUC/RJ)

Ao meu marido, amigo e eterno
namorado, Marcelo, e à minha mãe,
Mariuza, primeira amiga e educadora,
por todo amor e pela confiança,
cumplicidade, dedicação e paciência.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro a oportunidade de estudar num ambiente fecundo de idéias emancipadoras e palco de tantos eventos históricos e políticos.

Ao meu orientador e amigo, Prof^o. Dr^o. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, pelo constante incentivo, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de maior dificuldade, interlocutor interessado em participar de minhas inquietações e que, sempre de forma atenciosa, generosa e competente, me guiou pelos complexos caminhos da Educação Ambiental Crítica e Emancipatória.

Agradeço à minha querida amiga e pesquisadora Maria das Mercês Navarro Vasconcellos, que, por meio do seu exemplo de vida como pessoa e educadora ambiental, deu a mim muita segurança para realizar esse trabalho, com o seu vasto conhecimento, sabedoria, equilíbrio e carinho.

Agradeço também às professoras do CEAMP, Patrícia Domingos, Tereza Cristina Arouca Frambach e Jussara Célia Martins Nunes, pela rica contribuição, carinho, solidariedade, boa vontade, e que se tornaram minhas amigas, sem as quais, este trabalho não seria possível de ser concretizado.

Presto meus agradecimentos especiais a Márcia Vinchon, coordenadora do Projeto Educação Ambiental e Saúde da Secretaria Municipal de Educação, que confiou no meu trabalho e me deu a preciosa oportunidade de fazer parte da equipe do CEAMP.

Exponho meus agradecimentos, também, às professoras e ex-componentes do CEAMP Verônica P. Vieira e Cláudia Lino Piccinini, por disponibilizarem seu tempo para serem entrevistadas e pelo interesse em colaborar para a realização desse trabalho.

Aos professores do PPGE, pelas horas de interlocuções e debates enriquecedores para a minha vida acadêmica, principalmente aqueles que tive a oportunidade de conhecer o trabalho ou cursar algumas disciplinas: Prof. Renato José de Oliveira, Prof. Ronaldo Souza de Castro, Prof. Reuber Scofano e Prof^a. Nyrma Souza Nunes de Azevedo.

À minha querida amiga e companheira de utopias Rosane Lima, que tive a alegria de conhecer no curso de mestrado e que, por meio de nossas longas conversas e trabalhos compartilhados, sempre me estimulou a prosseguir no caminho da construção do conhecimento científico e a acreditar que a transformação em um mundo melhor é possível.

Agradeço, também, aos meus companheiros do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade da UFRJ, por compartilharem a experiência de construir coletivamente um espaço voltado para a produção do conhecimento científico e ações com cooperação e comprometimento humano e social.

Ao meu pai Ismael Santos, à minha tia-mãe Adília Santos Britto, à minha irmã Caroline Santos, ao meu cunhado Afrânio de Oliveira Silva e à minha madrinha Georgina P. da Silva pela “torcida” e pelo apoio imprescindível em momentos decisivos do mestrado.

Aos meus amigos de longa data e irmãos de coração, o geógrafo José Antônio Sena e a geóloga Fátima do Rosário, que sempre me apoiaram e compartilharam de todos os momentos mais importantes da minha trajetória de vida pessoal e profissional.

E, finalmente, gostaria de agradecer à minha família e amigos, que “seguraram a barra” de minhas angústias na tentativa de me dividir em duas e compreenderam a minha ausência.

A todos os professores, funcionários e alunos do Programa de Mestrado em Educação da UFRJ e todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

RESUMO

VELLOSO, Christiane Santos. **Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro: concepções, problemas e desafios**. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

A presente dissertação apresenta como tema a Educação Ambiental no contexto escolar. Tem por objetivo geral compreender a dinâmica da Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, apreendendo suas concepções, problemas e desafios, por meio da experiência de trabalho de um distinto grupo de professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), grupo este pertencente ao Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP). Tal grupo representa oficialmente a Educação Ambiental junto à SME. Em relação aos procedimentos metodológicos empregados na investigação, na primeira etapa foram trabalhados alguns conceitos e categorias envolvidas nos pressupostos da Educação Ambiental – ambientalismo tradicional e ambientalismo crítico; complexidade e dialética; autonomia e cidadania – por meio de uma revisão bibliográfica de visões distintas de alguns autores pertencentes à vertente emancipatória da Educação Ambiental, com a qual nos identificamos e sobre a qual referenciamos este trabalho. A segunda etapa correspondeu à pesquisa e à análise crítica de documentos referentes a orientações de políticas públicas em Educação Ambiental: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), específico ao tema transversal meio ambiente, no âmbito do Ministério da Educação, e o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO (NCBM), no âmbito da SME. A terceira etapa envolveu trabalhos de campo, por meio dos quais foi realizado o levantamento dos dados qualitativos resultantes de práticas e depoimentos dos sujeitos do estudo, ou seja, dos professores componentes do CEAMP, utilizando-se a entrevista semi-estruturada como instrumento. Na quarta etapa foram organizados os dados referentes às atividades e ações desenvolvidas pelo CEAMP, no período de 1999 a 2005, a partir de informações contidas em relatórios disponibilizados pelo referido grupo de trabalho em Educação Ambiental, e, também, foi elaborada uma análise crítica do conteúdo das entrevistas às componentes do correspondente grupo investigado. Em relação aos resultados da pesquisa, verificamos que há uma aproximação parcial conceitual de Educação Ambiental entre o trabalho desenvolvido no grupo do CEAMP, as orientações dos PCN e as orientações do NCBM, no que diz respeito a um campo do conhecimento em prol do desenvolvimento da cidadania participativa, e voltado para a formação de sujeitos críticos e para uma mudança de paradigma societário. Porém, há um hiato entre o que se enuncia, se concebe, se almeja e se orienta e a realidade concreta do trabalho de Educação Ambiental no cotidiano da escola municipal. Nossa real intenção foi mostrar que, ao longo de sua existência, mesmo sem ser uma entidade regulamentada na SME e em meio às dificuldades financeiras e entraves institucionais, o CEAMP muito vem contribuindo para o trabalho de uma Educação Ambiental crítica e transformadora junto à comunidade escolar, e iniciou um processo pioneiro de dinâmica de interação da educação não-formal com a educação formal. Inferimos que o alcance de atuação das ações do CEAMP e a concretização de suas perspectivas estão efetivamente condicionados à criação de uma política pública de formação continuada de professores em Educação Ambiental no Município do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Formação Continuada de Professores, Políticas Públicas Curriculares, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

VELLOSO, Christiane Santos. **Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro: concepções, problemas e desafios**. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

The present dissertation brings as its theme Environmental Education in school context. Its main objective is to understand the dynamics of Environmental Education in Public Schools in the City of Rio de Janeiro, apprehending its conceptions, problems and challenges, by means of the work experience of a particular group of teachers from the Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) - (Municipal School Department of Rio de Janeiro), a group belonging to the Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP) – (Center of Environmental Education of the National Park of Tijuca). Such group officially represents Environmental Education along with SME. In relation to the methodological procedures adopted in the investigation, in the first stage we worked with some concepts and categories involved in the presumptions of Environmental Education – traditional environmentalism and critical environmentalism; complexity and dialectics; autonomy and citizenship – by means of a bibliographical review of distinct perceptions from some authors who belong to the emancipatory branch of Environmental Education, with which we identified ourselves and upon which is based this research. The second stage corresponded to the research and critical analysis of the documents referring to political guidances in Environmental Education: the Parametros Curriculares Nacionais (PCN) – (National Curriculum Parameters) specifically about the transversal theme of environment, in the scope of the Ministry of Education, and the Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO (NCBM) – (Basic Curriculum Nucleus Multi-Education) in the scope of SME. The third stage was related to the field works, by means of which we gathered qualitative data which were the result of the practices and testimonies from the study subjects, that is, the teachers who were part of CEAMP, making use of semi-structured interview as an instrument. In the fourth stage the data referring to the activities developed by CEAMP was organized, in the period ranging from 1999 to 2005, from information included in reports made available by the referred work group on Environmental Education and, also, a critical analysis of the content of the interviews with the components of the investigated group was elaborated. In relation to the results of the research, we verified that there is a partial conceptual approximation of Environmental Education between the work developed in the CEAMP group, the PCN guidances and the NCBM guidances in what is related to a field of knowledge in favor of the development of citizenship and for a change of member paradigm. However, there is a hiatus between what is said, conceived, wished and used as guidance and the concrete reality of the work on Environmental Education in the day-to-day of municipal schools. Our real intention was to show that, throughout its existence, even without being an entity regulated by SME and living with financial difficulties and institutional hindrances, CEAMP has been contributing to a critical and transforming Environmental Education along with the school community, and initiated a pioneer process of interaction dynamics between formal education and non-formal education. We inferred that the influence reach of CEAMP actions and the concretization of its perspectives are effectively conditioned to the creation of a public policy of continued formation of teachers of Environmental Education in the City of Rio de Janeiro.

Key-words: Environmental Education, Continued Formation of Teachers, Public Curriculum Policies, Primary Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Trajetória Pessoal.....	9
Considerações Iniciais.....	13
Relevância da Pesquisa.....	18
1 OBJETIVOS, METODOLOGIA E LIMITAÇÕES DA PESQUISA	21
1.1 Objetivo Geral.....	21
1.2 Objetivos Específicos.....	21
1.3 Metodologia.....	22
1.4 Caracterização dos sujeitos do estudo.....	25
1.5 Limitações da Pesquisa.....	28
1.5.1 Limitações da pesquisadora.....	28
1.5.2 Limitações da pesquisa de campo.....	29
2 QUADRO TEÓRICO	31
2.1 Ambientalismo Crítico.....	32
2.2 Complexidade e Dialética.....	40
2.3 Autonomia e Cidadania.....	50
3 REFLEXÕES SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE MEIO AMBIENTE À LUZ DAS TEORIAS DO CURRÍCULO	58
3.1 A concepção de Educação Ambiental nos PCN de Meio Ambiente.....	60
3.2 Por que o meio ambiente é um tema transversal?.....	71
4 REFLEXÕES SOBRE O “LUGAR” DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA MULTIEDUCAÇÃO - NÚCLEO CURRICULAR BÁSICO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	79
4.1 Qual a concepção de “Organização Curricular” na MULTIEDUCAÇÃO?.....	82
4.2 Qual a concepção de Meio Ambiente na MULTIEDUCAÇÃO?.....	86
4.3 MULTIEDUCAÇÃO – Temas em Debate.....	93
5 CONHECENDO O CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO PARQUE NACIONAL DA TIJUCA (CEAMP)	96
5.1 Atividades desenvolvidas pelo CEAMP.....	98
5.1.1 Cursos para Professores da Rede Pública Municipal de Ensino.....	99
5.1.1.1 Avaliações dos professores.....	101

5.1.2 Atendimento às escolas por meio de Visitas Guiadas ao PNT.....	106
5.1.3 Participação em Centros de Estudos.....	107
5.1.4 Atuação do CEAMP nas Escolas do Entorno da Floresta.....	108
5.1.5 Projetos.....	110
5.1.6 Produção de Materiais Educativos.....	113
5.1.7 Cursos de Capacitação para a Guarda Municipal.....	114
5.1.8 Organização de Exposições.....	114

6 ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS APLICADAS AO GRUPO DE TRABALHO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO PARQUE NACIONAL DA TIJUCA.....116

6.1 Caracterização do grupo de trabalho em Educação Ambiental do Município do Rio de Janeiro.....	117
6.1.1 A Formação do CEAMP.....	117
6.1.2 A Composição da Equipe do CEAMP.....	121
6.1.3 Dinâmica de Funcionamento do CEAMP.....	124
6.1.4 A finalidade do CEAMP.....	127
6.1.5 Referencial Teórico do CEAMP.....	129
6.1.6 Relação do CEAMP com as Escolas da Rede Municipal e com a SME.....	130
6.2 A Educação Ambiental na sua profissão de docente.....	148
6.2.1 Conceito.....	148
6.2.2 Prática.....	151
6.2.3 Referencial Teórico.....	161

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....166

REFERÊNCIAS.....173

ANEXOS.....179

ANEXO A – Figura Ilustrativa do Parque Nacional da Tijuca.....	180
ANEXO B – Dinâmica de Interação do CEAMP com as escolas.....	182
ANEXO C – Fotos Ilustrativas de Atividades e Projetos do CEAMP.....	184
ANEXO D – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada.....	188

INTRODUÇÃO

Trajatória Pessoal

A escolha do curso de Geografia no Ensino Superior se deu em função do interesse em compreender melhor o mundo à minha volta e suas inter-relações. A meu ver, a Geografia me levaria a estudar questões físico-naturais, ambientais, sociais, culturais, econômicas e políticas e, por intermédio dos processos de correlação e inter-relação, construir uma visão integrada e crítica dos diversos problemas atuais – visão esta entendida como a análise dos diversos ângulos de uma problemática, sem perder a noção do todo, do conjunto. O olhar geográfico sobre um determinado espaço significava ver além das aparências, ou seja, constatar o visível, com suas estruturas e formas, analisar o processo, com sua complexa rede de inter-relações, e desvendar o invisível, a “força motora” dos fatos materializados.

Ao longo do curso de graduação, procurei sempre estar envolvida com pesquisas na Universidade, buscando um conhecimento maior, além da teoria, das diversas áreas específicas da Geografia.

A princípio pretendia seguir apenas o curso de Bacharel em Geografia. Porém, em 1996, surgiu uma oportunidade de lecionar em um estabelecimento de ensino particular e, então, fui cursar a licenciatura.

O gosto pelo magistério não foi planejado, porém foi uma importante descoberta, resultante do aprendizado teórico advindo das disciplinas da licenciatura em conjunto com a prática de ensino no colégio. Esta oportunidade de vivenciar o dia-a-dia do meio acadêmico com o dia-a-dia de regência das turmas me permitiu realizar a *práxis*, ou seja, realizar o movimento entre o conhecimento trazido pelo espaço da Universidade e o conhecimento que ia adquirindo no cotidiano de professora, ainda que iniciante, na prática. A cada discussão,

fosse nas aulas de Fundamentos Filosóficos da Educação ou de Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º graus, enfim, em todas as aulas do curso de licenciatura, meu interesse pela problemática educacional crescia. Tanto que optei por fazer o trabalho final de curso de Bacharelado na área de Educação. No processo de desenvolvimento da monografia – “A construção do espaço no Ensino Fundamental¹” – fui me conscientizando ainda mais que estava no caminho certo de minha escolha profissional como educadora, ao mesmo tempo em que despertava o interesse em pesquisar a temática da Educação Ambiental.

O objetivo deste trabalho de monografia foi contrapor o conceito (a concepção) da categoria *espaço* ao nível da ciência com a percepção e compreensão da categoria *lugar* por parte de um grupo de professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Paracambi (RJ). Faz-se relevante acrescentar que, durante o processo de coleta dos dados de campo, os sujeitos do estudo, ou seja, os citados professores, ao referirem-se à categoria *lugar*, remeteram-se à concepção do entorno em que viviam, isto é, do ambiente à volta, razão pela qual o conceito de meio ambiente foi incluído dentre as categorias de análise da, então, pesquisa.

A categoria espaço, a que me refiro, compreende o espaço geográfico que pode ser definido, de acordo com Moreira (1993), como uma estrutura complexa de relações, em perpétuo movimento dialético², resultante do processo de socialização da natureza pelo trabalho humano em sociedade. Neste sentido, a economia, a cultura, o meio natural e os outros elementos da sociedade se interconectam dialeticamente na dinâmica que envolve a organização do espaço geográfico (CAMARGO, 2005). Sendo assim o espaço “[...] a própria totalidade, foge do ideário do espaço absoluto [...] O espaço geográfico dimensiona-se interna e externamente como uma teia de inter-relações que une o social ao natural, formando um

¹ SANTOS, Christiane. *A Construção do Espaço no Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: IGEO/UFRJ, 2000.

² “Movimento dialético: relativo à dialética, aqui entendida como dinâmica da realidade, que está em permanente mudança, mesmo que imperceptível aos nossos sentidos, devido aos antagonismos intrínsecos de cada objeto (ou ser) e às suas sucessivas confrontações das quais resultam contínuas transformações.” (MOREIRA, 1998, p. 27).

único elo, dinâmico e complexo.” (CAMARGO, 2005, p. 107). Com o intuito de desmistificar a “neutralidade” da organização do espaço geográfico, Lacoste (1988, p. 142) concebe o espaço como sendo “[...] o domínio estratégico por excelência, o lugar, o terreno onde se defrontam as forças em presença, e onde se travam as lutas atuais”.

Já o meio ambiente pode ser compreendido como o “conjunto integrado e indissociável dos elementos físicos da natureza (incluindo o ser humano, em sua dimensão biológica) mediados pela sociedade” (SANTOS, C, 2000, p. 53), ou ainda, como a base material em que se desenvolve a dinâmica da vida, em todas as suas dimensões. Para Carvalho (2004, p. 37):

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente [...] como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana longe de ser percebida como extemporânea [...], aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela [...].

Portanto, sob uma perspectiva crítica de análise, o conceito de espaço e o conceito de meio ambiente se aproximam no conhecimento da realidade concreta em que vivemos, tendo em vista que esta última só pode ser compreendida como expressão das múltiplas inter-relações entre os seres humanos e destes com a natureza no planeta. Em outras palavras, a apreensão do espaço geográfico ou do meio ambiente, em sua totalidade, se dá por meio da problemática socioambiental. Nesta perspectiva socioambiental-crítica de conceber as relações entre a sociedade e a natureza, “[...] a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertença, formando um único mundo. [...]”. (CARVALHO, 2004, p. 36).

Quanto aos resultados obtidos, observou-se, na monografia, que o *lugar* é fundamentalmente concebido apenas como nome ou endereço. Assim como também o *meio*

ambiente é percebido apenas como meio físico da natureza e, em função disto, a noção de defesa do meio ambiente aparece, diretamente, vinculada à recuperação e preservação dos recursos naturais. Outra questão que se pode inferir pelas respostas dos referidos professores é que há predominância de uma dissociação entre a vida das pessoas e a vida do “verde”, entre o meio dos afazeres do cotidiano – o trabalho, a escola, as compras de mercado, a igreja, o descanso no lar etc. – e o meio correspondente ao conjunto dos elementos físicos da natureza – a floresta, a montanha, o rio, o mar, os animais etc., visto ter sido registrada uma concepção de que o meio ambiente é algo distante, desarticulado do cotidiano.

A não associação permite evidenciar que os sujeitos vêem o espaço mais como situação geográfica e menos como campo social, visão essa, freqüentemente, reafirmada por um processo de apologia ao “verde”, impulsionado e propagado pela mídia e, de certo modo, imposto à sociedade contemporânea, por intermédio dos meios de comunicação. O grupo pesquisado não acusou campo de preocupação ou de visão do lugar, conforme o conceito de Milton Santos (1997), o qual apreende o espaço como sendo um campo de relações sociais, de movimentação da sociedade. Os professores não se sentem e, portanto, não se compreendem como agentes transformadores do lugar, do espaço, do meio ambiente onde vivem. Este trabalho me impulsionou para buscar os caminhos que me levassem a me tornar uma educadora ambiental.

Por outro lado, ao ingressar como professora da rede pública do município do Rio de Janeiro em 2001, fui vivenciando a experiência de lidar, de fato, com os excluídos de nossa sociedade. Na medida que ia conhecendo a realidade problemática da escola pública, de meus colegas de profissão e, principalmente, de cada aluno, crescia mais a consciência da complexidade e da importância de ser educadora e, principalmente, de buscar continuamente o conhecimento para sê-la. Foi então que ingressei no curso de mestrado da Faculdade de

Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o propósito de desenvolver pesquisas na temática ambiental, sob a perspectiva da Educação.

Ao descobrir que há um grupo oficial de trabalho em Educação Ambiental que o município do Rio de Janeiro desenvolve – chamado Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP), surgiu a vontade e a necessidade de compreender como este grupo funciona, tendo em vista que, como professora municipal e já tendo passado por cinco escolas da rede, inclusive de coordenadorias regionais diferentes, nunca tive conhecimento deste trabalho; esta iniciativa do município não chegou nem ao meu conhecimento nem ao de muitos de meus colegas professores. A escolha deste recorte acerca da Educação Ambiental se deu, portanto, em função do meu interesse em pesquisar sobre este trabalho/projeto que parece estar “oculto” para a maioria dos professores da rede, inclusive para mim mesma.

Considerações Iniciais

A atenção dada à questão ambiental tem aumentado significativamente por parte dos indivíduos e grupos que constituem as múltiplas culturas e organizações sociais da humanidade. As autoridades mundiais passaram a incluir em suas pautas de reuniões a questão ambiental como uma questão global, ou seja, problemas de degradação do meio ambiente deixaram de ser apenas de escala local para serem tratados como problemas de escala planetária, dizendo respeito a todas as nações e grupamentos humanos do globo. Tal atenção advém de preocupações oriundas da ameaça de extinção dos recursos da natureza não-humana, das várias formas de vida e, principalmente, do fim da existência da própria espécie humana no planeta frente à crescente deterioração da base material do desenvolvimento físico-natural e social, ou seja, o próprio ambiente. Nesta perspectiva, a crise ambiental pode ser entendida como uma crise civilizatória, e, para as tendências

ambientalistas de caráter crítico e democrático, a solução da mesma, de acordo com Loureiro (2003, p. 11),:

[...] não se restringe à descoberta de tecnologias limpas, que diminuam os impactos sobre o meio natural, nem a mudanças comportamentais. É antes de tudo, necessária a reorganização da base civilizacional e da estrutura política, econômica, social e cultural vigente, nas sociedades instituídas no período posterior à Revolução Industrial e no marco da modernidade capitalista.

Em outras palavras, para solucionar a crise ambiental tais vertentes ambientalistas buscam, primordialmente, construir e realizar ações e intervenções que se pautem na origem, nas causas estruturais dos problemas que atingem o ambiente. Tais causas estruturais apóiam-se nas articulações entre a dimensão política, econômica e sócio-cultural moldadas pelo modo de produção capitalista.

Os indivíduos e grupos que seguem tais tendências têm a consciência de que as atitudes exclusivamente voltadas para a reparação dos danos decorrentes do uso desenfreado dos recursos naturais, em nome do modelo econômico capitalista, não conduzem ao cerne da questão ambiental. Ainda que as medidas reparadoras da degradação ambiental se configurem, efetivamente, como necessidades imediatas a serem atendidas no percurso de resolução da crise, elas correspondem a procedimentos aparentes e não devem ser compreendidas como a essência, a partir da qual são tecidas as estruturas e as conjunturas políticas, econômicas e sociais da realidade. Além disso, as orientações tecnicistas, que se limitam à diminuição dos impactos ambientais e às mudanças comportamentais, não correspondem aos fatores que engendram as relações sociais objetivas e subjetivas que corporificam o meio ambiente no devir da história.

Acerca da caracterização das tendências existentes, há vários grupos inseridos no movimento ambientalista. Segundo Loureiro (2003), o ambientalismo, compreendido como

movimento social e histórico, não é monolítico e idealizado e sim ramificado em “ambientalismos” diversos e conflitantes.

Por outro lado, vivemos um momento marcado por certos modismos veiculados e propagados pela sociedade. Neste cenário, em que a abrangência das notícias e das informações, conhecimentos e lutas políticas se flexibiliza, cada vez mais, do local ao global e vice-versa, destaca-se a enunciação da preocupação com o meio ambiente e com a Educação Ambiental, o que acarreta, muitas vezes, em um entendimento simplificado e superficial da questão. Neste sentido, a dimensão crítica de análise da questão ambiental, correlacionada à crise civilizatória, fica apagada, dentre outros fatos, devido ao modismo promovido pela mídia, que reduz a dimensão a só uma determinada visão. Portanto, faz-se relevante lembrar que a utilização do termo Educação Ambiental e de categorias e conceitos a ele associados imbuídos de significados distintos implicam em posicionamentos com propósitos, às vezes, bem divergentes no que diz respeito ao paradigma da relação sociedade/natureza e as implicações deste para a humanidade.

No paradigma predominante e hegemônico desta relação, as dimensões sociedade e natureza e seus respectivos fenômenos são separados e, por meio da fragmentação teórica e conceitual, há um enfraquecimento da compreensão do que seja a questão ambiental. Por conseqüência, há a dificuldade, no campo da ação, ou melhor, da práxis educativa, de encontrar as soluções mais justas³ diante dos impactos e problemas advindos das relações sociais capitalistas desiguais, da expropriação e apropriação privada da natureza e suas implicações no ambiente.

³ Soluções mais justas para aqueles que, correspondendo às populações com menores ou sem recursos econômicos, sofrem cruelmente pelas decisões dos que estão no comando dos projetos e ações políticas, econômicas, sociais, culturais, educativas e, especificamente, pedagógicas e são os mais atingidos pela degradação social e ambiental resultante deste paradigma dominante, em que predomina uma visão utilitarista do meio ambiente.

Estamos de acordo com Guimarães (2004) quando o autor afirma que a concepção de Educação decorrente da lógica do capital está comprometida em manter a realidade social e ambiental sustentada em uma relação que desintegra sociedade e natureza, relação esta sobre a qual se constitui a crise ambiental relacionada aos graves problemas locais e globais da atualidade. Partindo da compreensão de um mundo fragmentado, disjunto, prioriza o ser humano⁴ como parte “superior” à natureza e, por conseguinte, justificando sua dominação sobre a mesma. Pelo fato de prevalecer *a parte* nesta compreensão fragmentada de mundo, certas características sociais, fundamentadas na esfera individual, despontam e tornam-se comuns em nossa existência: o individualismo, a competição exacerbada, o sectarismo, a desigualdade e a espoliação, a solidão e a violência – características estas que levam à crise em que o planeta como um todo se encontra:

[...] A violência sinaliza para a perda da afetividade, do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental), denotando a crise socioambiental que é de um modelo de sociedade e seus paradigmas; uma crise civilizatória (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Nomear a problemática referente ao meio ambiente como socioambiental, portanto, reflete o propósito de superar o dualismo sociedade e natureza e de atentar para o fato de que não se pode pensar a questão ambiental sem se considerar as relações sociais, inclusive políticas e econômicas, que engendram a realidade. Relações estas que emergem de forma interdependente, configurando a complexidade que, sob uma perspectiva crítica, reveste a questão ambiental e, por conseguinte, orienta a Educação Ambiental emancipatória e transformadora a que nos propomos.

⁴ A visão fragmentada de mundo, vinculada à lógica do capital, concebe o ser humano não como unidade. Na verdade, tal concepção hierarquiza o ser humano por meio das relações sociais desiguais, nas quais as elites políticas e econômicas se colocam como superiores a outros seres humanos. Esta relação de dominação entre os seres humanos traduz-se em uma relação de domínio das elites sobre a natureza, configurando-se em uma visão antropocêntrica de mundo profundamente hierarquizada.

O modismo do qual falamos, quanto ao tratamento da questão ambiental, refere-se a uma apropriação mais superficial da condição de esgotamento dos recursos da natureza não-humana e da própria existência da vida no planeta, focando a atenção nas conseqüências da degradação, ao invés de problematizar as mesmas com relação as suas causas, e apontando para soluções apenas imediatistas e individualistas de mudanças de comportamento. Soluções estas desvinculadas das posturas e ações políticas, ou melhor, da esfera política do poder, e “dezenraizadas” do modelo de desenvolvimento econômico capitalista e do processo histórico-social decorrente deste último e que deu origem aos problemas socioambientais.

Particularmente, em nosso país, no âmbito da instância escolar, verificam-se orientações das políticas públicas educacionais, voltadas para esta preocupação ambiental e materializadas em documentos e projetos que suscitam práticas pedagógicas que trabalhem a Educação Ambiental. Como exemplos, pode-se citar a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), os projetos de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC) – como “Educação Ambiental nas escolas”, “Educação de Chico Mendes” e “Educomunicação Ambiental”, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) específicos aos temas transversais (entre os quais inclui-se o meio ambiente) e elaborados como proposta formal documentada de currículo para a Educação Básica do país.

Diante deste quadro aparentemente “animador” com relação ao certo destaque que se vislumbra no tratamento da questão ambiental no país, faz-se necessário transcender estes enunciados e anunciados superficiais, realizando uma análise profunda do conceito de Educação Ambiental que é encontrado como hegemônico, e, de acordo com o nosso interesse de pesquisa, mais particularmente, na política e projetos de Educação Ambiental do Município do Rio de Janeiro, o contrapor a outros conceitos e significados que existem de

Educação Ambiental. Além disso, é relevante verificar como se efetivam tais projetos e programas buscando dar à Educação Ambiental caráter de política pública.

Relevância da Pesquisa

A Educação Ambiental, se comparada a outras áreas de pesquisa e de produção do conhecimento, é um tema recente que vem fazendo parte, sem dúvida, da pauta de projetos e atividades educacionais formais, não-formais e informais. A presença oficial da Educação Ambiental nas instituições educacionais e até mesmo em empresas públicas e privadas do país deve-se a uma exigência legal e ao resultado de um amplo processo de discussões e lutas políticas originadas pelo ambientalismo. A Lei 9.795, sancionada em 27 de abril de 1999, dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Já em nível do Estado do Rio de Janeiro, a Lei no 3325/99 instituiu a Política de Educação Ambiental, criando o Programa Estadual de Educação Ambiental. No que se refere ao Município do Rio de Janeiro, a Câmara Municipal decretou aprovado, no dia 12 de abril de 2005, o Projeto de Lei N° 166/2005 que dispõe sobre a Política Municipal de Educação Ambiental no Município do Rio de Janeiro, ainda em trâmite final.

Desde 2001, o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) monitora a presença da Educação Ambiental nas escolas de ensino fundamental no Brasil. No primeiro ano, 61,2% das escolas do ensino fundamental declararam trabalhar com Educação Ambiental; já em 2004, este percentual subiu para 94%. As escolas afirmam que inserem a temática no currículo, ou em projetos, ou mesmo como disciplina específica. Para aprofundar estes dados e conhecer melhor como estas alternativas são processadas e significadas nos diferentes contextos escolares, possibilitando uma compreensão qualitativa dos caminhos de inserção da Educação Ambiental no ensino

fundamental, o Ministério da Educação (MEC) criou o projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação ambiental?”. Para responder a essa pergunta, uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, o INEP e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED possibilitou a elaboração de uma pesquisa que se encerra em dezembro de 2006. Segundo o MEC, esta ação permite ao próprio órgão aperfeiçoar as diretrizes de Educação Ambiental no Plano Nacional de Educação, além de contribuir para o fortalecimento e a implantação das políticas públicas no ensino básico e no ensino superior.

Portanto, a elaboração de leis e projetos para se trabalhar a questão ambiental denota a relevância atribuída à temática por parte do Estado. Por essa razão, quanto maior for o número de pesquisas desenvolvidas neste contexto, mais o país poderá avançar na área do conhecimento em Educação Ambiental e nos processos e práxis educativas propriamente ditos a que o tema se refere.

Contudo, o fato de existirem leis e projetos de Educação Ambiental não diminui a importância de se investigar os caminhos e opções diferenciadas que estão sendo trilhados, considerando-se que a conceituação de Educação Ambiental é complexa, principalmente em uma realidade contraditória e desigual. Tal complexidade pode ser aferida diante da coexistência e do conflito de diversas vertentes teóricas-práticas, ainda que haja a hegemonia de determinada corrente no imaginário e nas ações dos indivíduos e/ou grupos em geral.

Em vista da complexidade das formas de se pensar e de se praticar a Educação Ambiental, ao lado do fato da breve história de vida da construção deste campo do conhecimento e, ao mesmo tempo, das incertezas quanto ao tratamento e à prática dos temas transversais como um todo (tendo em vista também a breve criação oficializada pelo Ministério da Educação dos mesmos), há necessidade de se compreender o processo de

construção da questão ambiental na educação e, por isso, de se levantar questões de estudo, como as que se seguem:

- Como este caminho de construção da questão ambiental está sendo trilhado na educação?
- Por quem este caminho está sendo percorrido?
- Por que e para quem este caminho está sendo construído?
- Qual é a finalidade deste caminho?

As respostas a tais questionamentos podem nos conduzir à concepção de Educação Ambiental e ao posicionamento assumido por determinada instituição educacional e pelos educadores que dela fazem parte. Neste sentido, é relevante investigar qual a relação entre a teoria e a prática em Educação Ambiental e como se dá esta relação no cotidiano das escolas. Desse modo, no caso da presente pesquisa, nos interessa investigar os vínculos (ou mesmo, se há vínculos) entre o que se pensa e o que se faz em Educação Ambiental – se há coerência entre a teoria e a prática, enfim, como se faz a práxis em Educação Ambiental na rede pública municipal do Rio de Janeiro, em termos do trabalho realizado pela coordenadoria de Educação Ambiental do município junto a um grupo específico de professores da rede, os quais integram o Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP).

CAPÍTULO 1

OBJETIVOS, METODOLOGIA E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Com a finalidade de concluir como se faz a Educação Ambiental de um distinto grupo de professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a pesquisa tem como escopo contrapor as seguintes realidades: o referencial teórico de Educação Ambiental, a orientação do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Ambiental no Ensino Fundamental, a orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME) para o tratamento do Meio Ambiente no Ensino Fundamental e a prática dos professores pertencentes ao grupo de trabalho de Educação Ambiental do Município do Rio de Janeiro, grupo este pertencente ao Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP).

1.1 Objetivo Geral

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a dinâmica da Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, apreendendo suas concepções, problemas e desafios, por meio da experiência de trabalho do CEAMP.

1.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos correspondem aos seguintes: **a)** verificar a(s) concepção(s) de Educação Ambiental que os professores pertencentes ao CEAMP apresentam; **b)** verificar se há alguma correlação entre o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido nas atividades do grupo de professores e o trabalho de Educação Ambiental desenvolvido por estes mesmos professores em suas respectivas escolas, ou mesmo se há este trabalho de Educação

Ambiental nestas escolas; c) verificar se os documentos do MEC e/ou da SME estão sendo utilizados como referência para a realização das atividades em Educação Ambiental do grupo de professores.

1.3 Metodologia

Os procedimentos metodológicos, utilizados em nossa investigação, compreendem as seguintes etapas: 1^a) a fundamentação teórica; 2^a) a pesquisa documental; 3^a) a pesquisa de campo; 4^a) a organização e análise qualitativa dos dados.

Na primeira etapa foram trabalhados alguns conceitos e categorias envolvidas nos pressupostos da Educação Ambiental – ambientalismo tradicional e ambientalismo crítico; complexidade e dialética; autonomia e cidadania – por meio de uma revisão bibliográfica de visões distintas de alguns autores pertencentes à vertente emancipatória da Educação Ambiental, com a qual nos identificamos e sobre a qual referenciamos este trabalho. Os principais autores são: Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2002, 2003, 2004), Mauro Guimarães (2004), Gustavo Ferreira da Costa Lima (2002, 2004), Philippe Pomier Layrargues (2002, 2004), Isabel Cristina de Moura Carvalho (2004), Marília Tozoni-Reis (2004), Ronaldo Souza de Castro (2002) e José Silva Quintas (2004).

A segunda etapa correspondeu à pesquisa de documentos referentes a orientações de políticas públicas em Educação Ambiental. Escolhemos analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) específico ao tema transversal meio ambiente, no âmbito do MEC, e o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO, no âmbito da SME, pelo motivo de se tratarem de propostas curriculares oficiais voltadas para a educação formal, às quais o grupo do CEAMP adere e considera como aporte teórico-metodológico ao seu trabalho de Educação Ambiental junto às escolas da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. A partir de

uma análise crítica das citadas fontes documentais, elaboramos reflexões teóricas acerca dos PCN de meio ambiente, à luz das teorias do currículo, e acerca do “lugar” que a educação ambiental ocupa na MULTIEDUCAÇÃO.

A terceira etapa envolveu trabalhos de campo, por meio dos quais foi realizado o levantamento dos dados qualitativos resultantes de observações das práticas e dos registros dos depoimentos dos sujeitos do estudo, ou seja, dos professores que integram ou integraram, em anos anteriores, o grupo de trabalho em Educação Ambiental do Município do Rio de Janeiro – CEAMP (Centro de Educação Ambiental do Município do Rio de Janeiro). A regência destes professores, os quais constituem os sujeitos do estudo da pesquisa, varia da 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental em diferentes unidades escolares do município. Porém, o maior detalhamento da caracterização destes sujeitos encontra-se no item 1.4 do presente capítulo.

Os instrumentos utilizados foram: documentos e leis referentes à Educação Ambiental no Brasil e no Município do Rio de Janeiro e entrevista semi-estruturada⁵. Inicialmente, estava previsto utilizar a técnica observação participante também como um instrumento da pesquisa, porém, devido ao fato de eu ter passado a fazer parte da equipe de professores do CEAMP, justamente na época em que os trabalhos de campo foram iniciados, não fazia mais sentido recorrer a tal técnica – a minha condição de membro integrante do grupo de trabalho investigado já permitiu o constante acompanhamento das atividades junto ao mesmo. É importante ressaltar que a pesquisa de campo como um todo, incluindo a utilização das entrevistas, só foi efetuada sob a condição da autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e das autorizações individuais dos professores do grupo de trabalho de Educação Ambiental, os quais constituem os sujeitos do estudo.

⁵ No Anexo D, encontra-se o roteiro da entrevista semi-estruturada, ao qual os professores foram submetidos.

A entrevista semi-estruturada caracteriza-se por ser realizada a partir de um roteiro de perguntas previamente elaborado pelo pesquisador(a), com o propósito de conduzir a entrevista de acordo com o objetivo da pesquisa, ressaltando-se o fato de que novas questões e colocações podem surgir ao longo do processo, não estando, assim, nem o entrevistador(a) nem o entrevistado(a) limitados ao roteiro inicial. Segundo Brandão (2002, p. 37), na perspectiva da “entrevista compreensiva” de Kaufmann⁶ (1996):

[...] entrevistas contribuem para a construção do objeto, na medida em que [...] permitem focalizar as condições de produção do discurso [...] e avaliar, não apenas o conteúdo das respostas, mas as condições de obter as informações pertinentes (formas de perguntar) para o problema em investigação. Essas entrevistas funcionam, ainda, como uma espécie de termômetro que permite distinguir as zonas/questões mais delicadas (do ponto de vista da intimidade dos entrevistados) daquelas menos embaraçosas (invasivas). O que está em questão sempre, no caso das entrevistas, é menos a deformação ou veracidade das respostas do que a compreensão da lógica de produção do sentido pelo entrevistado (o processo de construção das representações sociais e/ou as bases da descrição de situações).

A quarta etapa da investigação compreendeu a análise qualitativa dos dados entre as questões levantadas e as respostas obtidas ao longo do desenvolvimento do trabalho, visando alcançar os objetivos traçados. Nesta etapa foram organizados os dados referentes às atividades e ações desenvolvidas pelo CEAMP, no período de 1999 a 2005, a partir de informações contidas em relatórios disponibilizados pelo referido grupo de trabalho em Educação Ambiental, e, também, foi elaborada uma análise crítica do conteúdo das entrevistas aplicadas às componentes do correspondente grupo investigado.

É importante destacar que o recorte temporal dos dados analisados na pesquisa, situado entre os anos de 1999 e 2005, deve-se ao fato de que o ano inicial corresponde à data em que o CEAMP passou a existir dentre as ações da SME e iniciou suas atividades, e de que o ano final se vincula à época em que eu ainda não havia ingressado como membro da equipe

⁶ KAUFMANN, J.C. *L'Entretien Compréhensive*. Paris: Éditions Nathan, 1996.

pesquisada. Não incluir o ano de 2006, em que passei a fazer parte do grupo de trabalho do CEAMP, correlaciona-se ao bom senso de “distanciar-me”, o máximo possível, do objeto de estudo, no que diz respeito a um olhar imparcial sobre a realidade investigada. No subitem 1.5.2 da dissertação, “Limitações da pesquisadora”, aprofundo este meu posicionamento.

1.4 Caracterização dos sujeitos do estudo

Os sujeitos do estudo compreendem os professores que integram ou integraram, em anos anteriores, o grupo de trabalho em Educação Ambiental do Município do Rio de Janeiro – CEAMP (Centro de Educação Ambiental do Município do Rio de Janeiro): Maria das Mercês, Verônica, Cláudia, Patrícia, Jussara e Tereza, sendo que as três últimas constituem componentes referentes ao período em as entrevistas foram realizadas, entre dezembro de 2005 e julho de 2006. É importante destacar que todas as citadas professoras autorizaram que seus nomes verdadeiros fossem mencionados e correlacionados a seus respectivos depoimentos expostos na presente dissertação.

A primeira observação a ser feita é que todos os seis sujeitos do estudo são do sexo feminino e correspondem a professoras que, enquanto integrantes da equipe do CEAMP, caracterizam-se por serem regentes de turmas do 2^o segmento (5^a a 8^a série) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. O fato de estarem com suas respectivas matrículas lotadas em unidades escolares da rede constitui, inclusive, uma condição para que as mesmas possam trabalhar, no grupo do CEAMP, em regime de dupla regência (ou hora extra), com exceção da componente Patrícia, que exerce a função de coordenadora do grupo e tem sua matrícula lotada na SME.

A carga horária de trabalho das professoras em suas respectivas escolas na rede é de 16 horas semanais, com exceção de Mercês – que, por estar como docente requisitada para o

Programa de Educação para Jovens e Adultos (PEJA), cumpre 20 horas por semana, e da coordenadora Patrícia, a qual trabalha 25 horas pelo correspondente intervalo de tempo.

No trabalho de dupla regência no CEAMP, portanto, às componentes, exceto à coordenadora do mesmo, é atribuída, também, carga horária de 16 horas semanais.

Para facilitar a visualização dos dados pessoais dos sujeitos do estudo – nome, escola ou instituição em que trabalha, cargo/função, formação e tempo de docência – elaboramos a tabela que se segue, a qual configura o perfil do grupo:

NOME COMPLETO	ESCOLA/ INSTI-TUIÇÃO	CARGO/ FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
Maria das Mercês	E.M. Orsina da Fonseca (2ª CRE)	Professora de Ciências do PEJA / Pesquisadora do MAST (Museu de Astronomia)	Bióloga, com Mestrado em Educação e Doutorado em Educação (UFF) (em curso)	26 anos
Verônica	E.M. Roma e Colégio Estadual Roma (2ª CRE)	Professora de Ciências de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, e de Biologia no Ensino Médio	Bióloga, com Mestrado em Ciência Ambiental (UFF)	15 anos

NOME COMPLETO	ESCOLA/ INSTI-TUIÇÃO	CARGO/ FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
Patrícia	SME (Projeto Educação Ambiental e Saúde) / FEEMA / UNI-GRANRIO	Professora de Ciências de 5 ^a a 8 ^a série do Ensino Fundamental, com matrícula lotada na SME / Bióloga na FEEMA / Professora de Ecologia na UNIGRANRIO	Bióloga, com Mestrado em Ecologia de Ecossistemas Aquáticos (UFF) e Doutorado em Biotecnologia Vegetal (UFRJ)	21 anos
Jussara	E.M. Desembargador Oscar Tenório (2 ^a CRE)	Professora de Língua Portuguesa de 5 ^a a 8 ^a série do Ensino Fundamental	Graduada em Letras (Português/Literatura), com Especialização em Educação Ambiental (UERJ / PBBG)	20 anos
Tereza Cristina	E.M. Marc Ferrez (2 ^a CRE)	Professora de Geografia de 5 ^a a 8 ^a série do Ensino Fundamental e de Geografia no Ensino Médio	Geógrafa, com Mestrado em Geografia (UERJ) (em curso)	11 anos
Cláudia	Está de licença na SME ISERJ	Professora de Ciências de 5 ^a a 8 ^a série do Ensino Fundamental / Professora do Curso Normal Superior	Bióloga, com Doutorado em Educação (PUC-RJ) (em curso)	23 anos

1.5 Limitações da Pesquisa

1.5.1 Limitações da pesquisadora

A parte da pesquisa relacionada à investigação da prática docente em Educação Ambiental no Município do Rio de Janeiro corresponde aos depoimentos e registros de dados referentes às ex-componentes e componentes atuais do CEAMP, exceto eu, visto que, na presente dissertação, sou a pesquisadora e não um dos sujeitos do estudo, ainda que tenha ingressado recentemente (fevereiro de 2006) como componente do grupo do CEAMP. Independentemente da minha participação no grupo e de minha relação de trabalho com as outras componentes, busquei assumir uma postura e uma atitude de imparcialidade ao longo de todas as etapas da investigação da dissertação. Ressalto, ainda, que o recorte temporal dos dados analisados na pesquisa refere-se ao período de 1999 a 2005, não incluindo, portanto, a fase em que passei a ser uma das professoras integrantes do grupo.

O fato de fazer parte do grupo de trabalho do CEAMP exige, por um lado, a necessidade de um cuidado constante e um esforço em não realizar uma análise tendenciosa dos dados, a partir do meu envolvimento pessoal e direto com as atividades do grupo, ou seja, o objeto de estudo da minha pesquisa, mas, por outro lado, em compensação, trouxe a oportunidade de um grande enriquecimento à minha investigação acerca da dinâmica de funcionamento do CEAMP por meio da vivência e da convivência no cotidiano do mesmo, além da facilidade de acesso aos dados.

O risco de realizar uma pesquisa tendenciosa aos aspectos subjetivos do observador, a meu ver, deve ser superado por meio do rigor teórico-metodológico, o qual necessita ser uma constante em todas as etapas e procedimentos do processo de investigação. Além de fornecer parâmetros e respaldos ao trabalho do pesquisador e conferir discernimento quanto à problemática levantada e análise crítica da mesma, o rigor em relação à teoria e ao método

empregado afere consistência, fundamentação e credibilidade ao estudo acadêmico proposto e aos seus resultados.

1.5.2 Limitações da pesquisa de campo

A coleta dos dados em campo sofreu limitações no que diz respeito às dificuldades encontradas quanto ao acesso inicial aos sujeitos do estudo e, por conseguinte, aos dados a serem disponibilizados por estes. Tais dificuldades tiveram por consequência um atraso para se dar início às entrevistas e à observação participante, procedimentos através dos quais dependeria a coleta tanto de dados subjetivos como objetivos para a pesquisa.

Como se faz de praxe, solicitamos, no dia 09 de setembro de 2005, uma autorização ao Departamento Geral da Educação (DGE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) para o acompanhamento dos trabalhos realizados pelo Grupo de Educação Ambiental da SME, ou seja, pelo Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP), porém, só a obtivemos no dia 25 de outubro do mesmo ano.

Quando, então, tivemos a possibilidade legal para o primeiro contato, com o grupo do CEAMP, ocorreram entraves, que adiaram as entrevistas. Dessa forma, a primeira entrevista foi realizada apenas em dezembro de 2005. Nesta época, já estava próximo o final do ano letivo e não houve tempo hábil para acontecer o encontro com as demais componentes do grupo, apesar da coordenadora ter disponibilizado alguns materiais e informações relevantes e, também, ter demonstrado boa vontade e interesse em cooperar com nossa investigação – inclusive, conduzindo a pesquisadora até a sede do CEAMP, na Floresta da Tijuca, para uma primeira visita de reconhecimento do local de trabalho do grupo no Parque Nacional da Tijuca (PNT).

Dessa forma, só foi possível o início, propriamente dito, do acompanhamento do trabalho do CEAMP, a continuidade das entrevistas e a coleta da maior parte dos dados e informações para a pesquisa, a partir do mês de fevereiro de 2006.

CAPÍTULO 2

QUADRO TEÓRICO

Apesar da Educação Ambiental ser uma área recente de pesquisa e de produção de conhecimento, sua conceituação é complexa visto que é um campo que vem se desenvolvendo como interdisciplinar e que há coexistência de diversas vertentes teóricas-práticas. Tais vertentes traduzem-se em posicionamentos distintos acerca da temática ambiental.

Neste sentido, é relevante esclarecer, ainda que de forma breve e polarizada em dois grandes blocos, seguindo a classificação de Loureiro (2004) e Layrargues (2004), a distinção entre um posicionamento conservador em Educação Ambiental e um posicionamento emancipatório em Educação Ambiental, este último cujas idéias compartilhamos. É importante também lembrar que estes dois blocos correspondem às grandes tendências de Educação Ambiental que podem ser assim reunidas, não de modo estático, mas dinâmico e sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de se falar em Educação Ambiental.

De forma sucinta, podemos dizer que aqueles que seguem a tendência conservadora estão avessos ou, simplesmente, desconsideram as mudanças profundas nas estruturas de classe e nas relações de poder na sociedade – querem que, de forma generalizada, a situação, ou seja, o *status quo*, se mantenha, ainda que esta vertente esteja encoberta por um “conservadorismo dinâmico” – termo utilizado por Lima (2002, p. 125) e que se caracteriza, de acordo com o autor, “[...] por um perfil reformista, superficial e reducionista. O conservadorismo dinâmico opera por mudanças aparentes e parciais nas relações sociais e nas relações entre a sociedade e o ambiente enquanto conserva o essencial. [...]”. Já a tendência emancipatória pauta-se em uma postura crítica, de caráter libertário e fundamenta-se em um compromisso de transformação das relações de poder entre os indivíduos na sociedade, assim como das relações (individuais e coletivas) destes últimos na natureza e no meio ambiente,

invocando, ao invés de adaptação, mudança; ao invés de reforma, renovação. Desse modo, estamos concordes com Loureiro (2004), quando o autor caracteriza a Educação Ambiental transformadora como sendo:

[...] aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao saber educativo, impliquem em mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais [...]. (LOUREIRO, 2004, p. 89).

Perpassando a vertente emancipatória na construção do conhecimento em Educação Ambiental, nos deparamos com conceitos que são imprescindíveis de serem analisados para uma clara compreensão deste posicionamento, assim como de suas implicações para a sociedade. Dentre estes conceitos estão: ambientalismo, complexidade e dialética; dialogicidade; autonomia, cidadania e democracia; sustentabilidade; transformação individual e coletiva. Na presente dissertação, elegemos alguns destes – ambientalismo crítico; complexidade e dialética; autonomia e cidadania – por serem conceitos importantes para se entender a unidade sociedade-natureza, no sentido de compreensão da natureza como totalidade dinâmica auto-organizada, da qual somos parte ativa.

Apesar de serem apresentados separadamente em blocos, cabe destacar que tais conceitos não são estanques – eles entrelaçam-se na compreensão da presente temática.

2.1 Ambientalismo Crítico

As diversas correntes ambientalistas existentes decorrem de diferentes visões da realidade e concepções de mundo, em função do lugar ocupado por grupos e classes na organização social, e, por conseqüência, culminam em conflitantes formas de agir neste último. De uma forma sintética, podemos reuni-las em duas polaridades distintas e que

referenciam a nossa discussão acerca da problemática socioambiental: ambientalismo tradicional e ambientalismo crítico.

Aqueles que se identificam ou que mais se aproximam do ambientalismo tradicional vinculam-se a posturas conservadoras, enraizadas em um raciocínio e um sentimento de separação do ser humano da natureza. Tanto a visão antropocêntrica de mundo, na qual a natureza é concebida como objeto, quanto àquela que coloca a natureza não-humana como divindade e exemplo de perfeição são facetas do ambientalismo conservador e promovem uma leitura e concepção de um mundo repartido entre duas dimensões estanques: o mundo social e o mundo “natural”. Tal cisão compartimentada e enfraquece nossa compreensão sobre o lócus em que existimos – com seus seres animados e inanimados –, sobre quem somos, sobre quem é o outro e, sobretudo, sobre as inter-relações entre estas dimensões que são construídas na história.

A tendência conservadora atrelada à visão da natureza como objeto interessa-se em manter a atual estrutura social com suas características e os valores econômicos, políticos, éticos e culturais, tal como se configuram no sistema capitalista, ou ignoram tal discussão posto que focalizam o problema nos indivíduos, seus comportamentos ou numa essência ruim do ser humano. Nas esferas da sustentabilidade e da educação, Lima (2002, p. 126-127) faz a distinção entre esta corrente conservadora e a corrente crítica ou emancipatória:

[...] podemos relacionar a sustentabilidade e a educação conservadoras com as forças que representam o mercado e são adeptas de um estado com perfil neoliberal e tecnocrático marcado por baixa participação e representatividade social. Por sua vez, a sustentabilidade e a educação emancipatórias relacionam-se prioritariamente aos movimentos sociais e libertários da sociedade civil e, secundariamente, a defesa de um estado democrático com forte participação e controle por parte da sociedade civil.

Em direção a uma visão crítica de meio ambiente e um posicionamento emancipatório e transformador, há necessidade de que ampliemos nossa compreensão da relação sociedade humana/natureza por meio de um outro ponto de vista que abandone a visão da natureza não-

humana como o conjunto harmônico dos elementos e fenômenos interligados por processos de perfeito e contínuo equilíbrio. Esta visão da natureza como idílica fundamenta-se em uma concepção do meio natural como um santuário sagrado, no qual a presença humana é maléfica. De acordo com Carvalho (2004), para que possamos renovar nossa visão de mundo, precisamos “desnaturalizar” nosso olhar sobre o que está a nossa volta e questionar a visão naturalista da natureza ainda fortemente vigente e reforçada pela mídia e pelos meios de comunicação:

Quando falamos em meio ambiente, muito freqüentemente essa noção logo evoca as idéias de ‘natureza’, ‘vida biológica’, ‘vida selvagem’, ‘flora e fauna’. Tal percepção é reafirmada em programas de TV como os tão conhecidos documentários de Jacques Cousteau ou da National Geographic e em tantos outros documentários [...] que moldaram nosso imaginário acerca da natureza. [...] Essas imagens da natureza não são como se pretendem apresentar, um retrato objetivo e neutro, um espelho do mundo natural, mas traduzem certa visão de natureza que termina influenciando bastante o conceito de meio ambiente disseminado no conjunto da sociedade. Essa visão ‘naturalizada’ tende a ver a natureza como o mundo da ordem biológica, essencialmente boa, pacificada, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, o qual segue vivendo como autônomo e independente da interação com o mundo cultural humano. Quando esta interação é focada, a presença humana aparece como problemática e nefasta para a natureza. [...] Tal visão tem expressão, por exemplo, nas orientações conservacionistas, que se dedicam a proteger a natureza das interferências humanas, entendidas sempre como ameaçadoras à integridade daquela (CARVALHO, 2004, p. 35-36).

Atribuir ao ser humano esta condição de “externalidade” aos processos físico-naturais do planeta é desassociá-lo da sua base material de vida e de sua origem como espécie; é negar sua identidade biológica e primeira com a vida no planeta; é corroborar com a dissociação ilusória entre os processos naturais e os processos sociais da existência. Tal dissociação dá origem ao levantamento de “bandeiras” de defesa e conservação do verde, de combate à poluição, que incita as mudanças comportamentais e de atitudes em relação à natureza, mas que não são alicerçadas em uma compreensão racional e em um sentimento de identidade e de inter-relação entre a sociedade humana e a natureza não-humana.

Por outro lado, o escopo do ambientalismo crítico não é tratar apenas das conseqüências da degradação ambiental e social e, sim, essencialmente, possibilitar ações e intervenções a partir de uma compreensão do meio ambiente enquanto totalidade materializada pelas relações sociais do cotidiano na história. A apreensão desta totalidade fundamenta-se em uma reflexão de que o papel que o ser humano exerce na coletividade em que vive depende dos fatores políticos, econômicos, culturais que se interpenetram na base material, natural e social, em que ele está imerso. Conscientizar-se desta totalidade constitui a base para as mudanças efetivas das relações humanas e das relações da sociedade humana com a natureza em prol de uma existência mais digna e mais justa para todos e para o planeta.

Acerca da crítica à concepção dualista homem/natureza, vinculada ao ambientalismo tradicional, encontramos no conceito de “falha metabólica” de Marx, abordado por Foster (2005), grande contribuição para o embasamento teórico da nossa discussão:

[...] o conceito teórico central de ‘falha’ na ‘interação metabólica entre o homem e a terra’, isto é, o ‘metabolismo social prescrito pelas leis naturais da vida’, através do ‘roubo’ ao solo dos seus elementos constitutivos, exigindo sua ‘restauração sistemática’. Esta contradição se desenvolve através do crescimento simultâneo da indústria de larga escala e da agricultura de larga escala sob o capitalismo, com aquela oferecendo a esta os meios para a exploração intensiva do solo. [...] Marx argumentava que o comércio de longa distância dos alimentos e das fibras para o vestuário tornava o problema da alienação dos elementos constitutivos do solo muito mais que uma ‘falha irreparável’. Para Marx, isto fazia parte do curso natural do desenvolvimento capitalista [...] (FOSTER, 2005, p. 220).

De acordo com o autor, Marx observa em sua obra máxima *O Capital* que as contradições associadas com o desenvolvimento capitalista eram de caráter global. Segundo Marx, o fato de, por exemplo, a Inglaterra, em meados do século XIX, importar insumos de países distantes, como o guano de origem peruana, para adubar seus solos já empobrecidos, era uma indicação de que a agricultura, moldada ao sistema capitalista, já não era mais auto-sustentável, pois as condições naturais desta produção agrícola já não são encontradas dentro

de sua própria atividade e sim existem como se fosse uma indústria independente desta última (FOSTER, 2005).

Em sua descrição da relação do homem com a natureza mediada pelo trabalho, Marx utilizou como uma das categorias centrais de sua análise teórica o conceito de metabolismo, atribuindo a este último o significado de troca material e energética. O trabalho é um conceito que se define no movimento de atuação do ser humano sobre a natureza e desta última sobre o mesmo. Por meio do trabalho, ocorre a interação metabólica entre o homem e a natureza; neste processo, de forma simultânea, tanto a natureza externa é transformada pelo homem como este é transformado em sua própria natureza (FOSTER, 2005, p. 221). Tal interação produtiva e transformadora, ontologicamente prioritária, está praxiologicamente vinculada à sociabilidade e à linguagem, em um todo complexo que forma a própria condição humana na natureza.

Além deste significado de interação metabólica entre a sociedade e a natureza, Marx utilizava também o conceito de metabolismo para se referir à complexidade das inter-relações humanas, característica da sociedade capitalista:

Marx [...] empregava o conceito [de metabolismo], [...] num sentido mais amplo [...], para descrever o conjunto complexo, dinâmico, interdependente, das necessidades e relações geradas e constantemente reproduzidas de forma alienada no capitalismo, e a questão da liberdade humana suscitada por ele – tudo podendo ser visto como ligado ao modo como o metabolismo humano com a natureza era expresso através da organização concreta do trabalho humano. O conceito de metabolismo assumia assim tanto um significado ecológico específico quanto um significado social mais amplo (FOSTER, 2005, p. 222-223).

O conceito de metabolismo adquire maior importância, segundo Foster (2005, p. 223), por constituir para Marx “[...] um modo concreto de expressar a noção de alienação da natureza (e da sua relação com a alienação do trabalho) que desde os seus primeiros escritos foi central à sua crítica”. O conceito de alienação em Marx possui o significado de estranhamento, no sentido de visão velada da realidade pelo indivíduo, o qual não consegue se

situar no mundo compreendendo a complexidade do mesmo. Diante da inversão de valores, com a preponderância do valor de troca sobre o valor de uso, que caracteriza o modo de produção capitalista, o ser humano, o outro e todas as coisas (inclusive a natureza) são reduzidos a mercadorias. A alienação pode ser concebida de várias maneiras: em relação à atividade do trabalho propriamente dito – onde o dinheiro deixa de ser um meio para se tornar um fim para a existência; em relação si mesmo – já não há o reconhecimento do ser em si mesmo, porque, através do trabalho, não há realização pessoal e o indivíduo se torna um instrumento de produção para o mercado; em relação ao outro – o indivíduo já não reconhece o outro, o outro passa a ser um objeto, uma mercadoria; em relação à espécie – quando o indivíduo, na medida em que não se reconhece e também não reconhece o outro, se abstrai totalmente do sentido de humanidade; e em relação à natureza – o indivíduo não consegue se ver como natureza e esta vira objeto e alvo de domínio, pois está fora do indivíduo, o que leva este à perda da dimensão de seu pertencimento à natureza. Nas palavras de Loureiro (2004b), podemos compreender como o modo e as relações de produção capitalistas distanciam o ser humano da natureza de seu ser, da natureza de identificar-se e de realizar-se enquanto ser com o outro e com o meio natural não-humano, tornando o trabalho a atividade que o priva de sua liberdade e que serve à lógica do capital:

Esse movimento de expropriação do capital favorece a alienação do ser humano enquanto espécie. O ser humano expressa a sua essência universal e de identidade com outro ao realizar sua atividade de forma consciente e livre, algo que é invertido no capitalismo ao tornar a atividade vital de livre em meio de existência (subordinada ao econômico-mercantil). Acarreta ainda a alienação do humano em relação à natureza, já que este, ao se alienar de si mesmo, torna a natureza uma externalidade coisificada, passível de ser apropriada como mercadoria (LOUREIRO, 2004b, p. 95).

O autor acrescenta que a própria condição de trabalho alienado pode dar origem à conscientização dessa alienação por parte daquele que o reproduz. Porém, para que seja possível a transformação dos seres humanos, subordinados ao poder do capital, em sujeitos

emancipados, faz-se necessária a superação dos diversos tipos de opressão e de dominação presentes nas inter-relações sociais capitalistas:

Alienação é um conceito dinâmico que implica o contraditório, pois ao mesmo tempo em que a atividade alienada gera consciência alienada, produz a possibilidade de se ter consciência da alienação. Nessa perspectiva, a dimensão humana para realizar-se (ser emancipado) precisa ultrapassar a desigualdade de classes, a fragmentação científica, as relações de dominação, a hierarquia entre saberes e a exclusão social, em que a crítica e a capacidade de reflexão e superação atinjam o ser concreto e a sociedade na qual este se manifesta e se realiza (LOUREIRO, 2004b, p. 96).

Dessa forma, no contexto das relações sociais capitalistas, a alienação pelo trabalho em Marx se dá no sentido da expropriação, com a perda da dimensão daquilo que o trabalhador, tanto rural quanto urbano, cria e que passa a ser de outrem. Surge, assim, como fruto do processo de apropriação privada e da conseqüente exploração do trabalho alienado, a falha metabólica – uma cisão no metabolismo, compreendido como unidade, entre o homem e a natureza. A primeira ruptura neste metabolismo diz respeito ao acesso do trabalhador aos meios de produção, pois passa a haver o processo de expropriação da terra concomitantemente ao processo de expropriação do ser humano em relação ao outro e ao processo de cisão entre o campo e a cidade.

Foster (2005) destaca que, ao afirmar que a falha metabólica é criada, em larga escala, pela sociedade capitalista, Marx quer dizer que esta última, por meio de seu modo de produção, viola as condições de sustentabilidade impostas pela natureza. Nesse sentido, podemos dizer que Marx amplia a noção de ruptura para analisar a relação antagônica entre cidade e campo:

[...] Para Marx, [...] a incapacidade de devolver ao solo os nutrientes que haviam sido removidos na forma do alimento e das fibras encontrava sua contrapartida na poluição das cidades e na irracionalidade dos modernos sistemas de esgoto. [...] Era, pois necessário, [...] restabelecer uma ‘conexão íntima entre a produção industrial e a agrícola’ juntamente com ‘uma distribuição o mais uniforme possível da população por todo o país’ [...] Marx insistiu categoricamente em que o ‘excremento produzido pelo metabolismo natural do homem’, com os dejetos da produção e consumo

industrial, precisavam ser devolvidos ao solo, como parte de um ciclo metabólico completo (FOSTER, 2005, p. 229-230).

Na direção de uma relação sustentável entre sociedade e natureza, por conseguinte, Marx apontou para a necessidade de um planejamento, o qual deveria ser iniciado com ações que buscassem extinguir a divisão antagônica entre o meio urbano e o meio rural. Tais medidas incluem: a distribuição mais equilibrada da população pelo território, diminuindo a concentração do contingente populacional nas cidades, decorrentes da grande “massa de reserva” de mão-de-obra nas mesmas e da acumulação do capital no setor de serviços; a integração entre a indústria e a agricultura; e a recuperação e melhoria do solo por meio da reciclagem de seus nutrientes. A concretização de tudo isto exigia uma verdadeira metamorfose na relação do homem com a terra (FOSTER, 2005).

Portanto, nossa discussão acerca da problemática socioambiental parte da premissa da ruptura metabólica decorrente do sistema capitalista que dissocia a história do homem da história da natureza. Tal dissociação leva a uma concepção dualista em Educação Ambiental, que se opõe a nossa visão crítica de natureza e de sociedade humana. Ancoramos teoricamente nosso posicionamento atrelado a esta visão na seguinte passagem de Karl Marx e Friedrich Engels, contida na obra *A ideologia alemã*⁷ e citada por Foster (2005, p. 311):

Nós só conhecemos uma ciência, a ciência da história. A história pode ser vista por dois lados: ela pode ser dividida em história da natureza e história do homem. Os dois lados, porém, não devem ser vistos como entidades independentes. Desde que o homem existe, a natureza e o homem se influenciam mutuamente.

Em nossa concepção e posicionamento por uma práxis educativa ambiental crítica, defendemos que é preciso resgatar tanto a unidade da humanidade com as condições naturais não-humanas como o sentimento de unidade entre os seres humanos enquanto pertencentes à

⁷ MARX, K. *The german ideology*. In: *Writings of the young Marx on philosophy and society*. Indianópolis: Hackett, 1967, p. 408.

mesma espécie, através da mudança da natureza das relações sociais na história. Falamos de uma unidade constituída pelos diversos, pelos diferentes, mas não pelos desiguais em termos de acesso às condições materiais e sociais. A desigualdade socioeconômica fragmenta, incita o individualismo e cria relações de subordinação, enquanto a convivência na diversidade cultural, étnica, religiosa, de crenças, de gênero fortalece a identidade individual e coletiva e encaminha para relações de emancipação e para a autonomia dos sujeitos. Assim sendo, compreendemos que o diálogo e a solidariedade, essenciais aos processos educativos, só são possíveis a partir da ação dos agentes sociais em busca da superação das desigualdades sociais.

2.2 Complexidade e Dialética

A ‘questão ambiental’ é complexa, trans e interdisciplinar. Posto que nada se define em si, mas em relações em contextos espaço-temporais, no que se refere a método, a tradição dialética [...] é, dentre as que buscam pensar o enredamento do ambiente, a que se propõe a teorizar e agir em processos conexos e integrados, vinculando matéria e pensamento, teoria e prática, corpo e mente, subjetividade e objetividade (LOUREIRO, 2004, p.70).

Quando falamos da complexidade em Educação Ambiental, estamos nos referindo a uma compreensão de diferentes fatores, diferentes níveis ou diferentes dimensões que se articulam na questão ambiental e que se configuram como interdependentes na realidade em que vivemos. Compreender a complexidade implica em um processo gradual, que se constrói historicamente e que se inicia com a passagem de um olhar mais fragmentado para um olhar mais complexo⁸ – olhar este que não significa juntar ou somar as partes e sim articular,

⁸ Falamos em “um olhar mais complexo” baseado na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, pois, segundo o autor (2004, p. 38): “O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos

estabelecer relações, integrar aspectos para entender como se processa determinada realidade sob suas diversas nuances, ou seja, como se processa um determinado todo apreendido em suas múltiplas contradições, em um determinado momento da história.

Conceber a complexidade significa o desafio de superar a simplificação dos fatos, assim como a idéia *a priori* de que se pode pensar a problemática de determinada situação com a certeza de que serão encontradas as respostas e a completude de sua realidade. Por outro lado, o que o pensamento complexo quer é trazer à tona as contradições envolvidas em uma determinada questão, com o intuito de, ao mesmo tempo, esclarecer e denunciar os conflitos existentes, “fugindo” do perigo da abstração de aspectos relevantes para a compreensão da realidade focada. Neste sentido, Morin (2002, p.176-177) esclarece:

[...] o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. [...] Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar conta de todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões [...] ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza.

O princípio da incompletude e da incerteza, do qual nos fala Morin, sugere em si a dialética como método para se chegar ao pensamento complexo. A dialética, exercida criticamente, é o caminho pelo qual podemos reconhecer a “tessitura” do vir a ser da existência humana e, por conseguinte, da existência de uma situação pontual/particular/singular articulada ao seu contexto. Ou seja, um elemento ou aspecto singular não está isolado nem espacial nem temporalmente; ele surgiu e se constitui em

conjunto com outros aspectos (mantendo, com estes últimos e com um conjunto como um todo, relações diversas e sujeitas a constantes mutações), que o afetam e os quais por ele são afetados em sua realidade concreta.

Com relação à concepção e ao método da dialética, em termos iniciais, podem ser identificados quatro princípios compreendidos como pressupostos filosóficos, de acordo com Gadotti (2001): princípio da totalidade, do movimento, da mudança qualitativa e da contradição. O princípio da totalidade relaciona-se à caracterização da dialética como sendo o método que considera a ação de reciprocidade entre a natureza, que se apresenta como um todo coerente, e os objetos e fenômenos que a constituem, e que examina estes últimos buscando entendê-los numa totalidade concreta. O princípio do movimento relaciona-se ao fato de que tudo se transforma, visto que a natureza e a sociedade estão sempre inacabadas e em processo de contínua transformação; a causa desta transformação é a constante luta interna entre as contradições que compõem a totalidade. O princípio da mudança qualitativa (superação dialética) assinala que a transformação das coisas não se dá em um processo circular de eterna repetição, uma repetição do que já existiu; neste sentido, o acúmulo de elementos quantitativos pode gerar mudanças qualitativas. O princípio da contradição refere-se à unidade e à luta dos contrários: a transformação das coisas materiais e espirituais só se torna possível por coexistirem, no próprio interior das mesmas, forças opostas que tendem simultaneamente à unidade e à oposição. A contradição, sendo universal, isto é, inerente a tudo que existe, corresponde à essência ou a lei fundamental da dialética.

Fundamentando-se na possibilidade da aplicação de tais princípios tanto à matéria como à sociedade humana e aos próprios conhecimentos, o autor aponta para uma subdivisão da dialética em três níveis, conforme Ernest Mandel (1978, p. 116) estabelece: a dialética da natureza – a qual apresenta-se inteiramente objetiva, independentemente das intenções ou projetos humanos; a dialética da história – a princípio objetiva, porém sujeita à intervenção

humana intencionada, cuja realização concreta está associada a condições materiais, preexistentes e independentes do desejo humano; e a dialética do conhecimento – que resulta de uma interação constante entre os objetos a serem conhecidos e a ação dos sujeitos em busca da compreensão dos mesmos.

Cabe aqui a ressalva de que a dialética na natureza não é uma questão consensual, ou seja, há autores que compartilham da visão de que na natureza em si não há dialética e de que é o ser humano que concebe a existência desta última na natureza. Porém, por uma questão de coerência com a dialética marxista, defendemos que a dialética é da natureza, até porque somos natureza e porque compreendemos que a realidade das condições naturais é contraditória em sua dinâmica. Nas palavras de Marx (2004, p. 116), ancoramos nossas idéias acerca de nosso pertencimento à natureza:

[...] O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.

A concepção da dialética associada à concepção da complexidade para compreender certa realidade advém do fato de que esta última é sempre totalidade em movimento, a qual reflete o jogo de forças (das partes) que constroem a realidade no devir da história. Este jogo de forças pode ser correlacionado à atitude dialética de pensar a realidade como sendo oposição de contrários, em contínua superação de antíteses por novas sínteses que vão sendo construídas. Neste sentido, Piaget (2003, p. 105) esclarece acerca da importância da atitude dialética:

[...] Lévi-Strauss faz da razão dialética uma razão ‘sempre constituinte’ (La pensée sauvage, p. 325 e segs.), no sentido de ‘corajosa’, isto é, que lança pontes e continua por oposição à razão analítica, que dissocia para compreender e, sobretudo, para controlar.[...] Sem dúvida, não existem duas razões e sim duas atitudes ou duas espécies de ‘métodos’ (no sentido

cartesiano do termo) que a razão pode adotar. Porém, a construção que a atitude dialética reclama não consiste apenas em ‘lançar passadiços’ sobre o abismo de nossa ignorância, cuja margem oposta se afasta continuamente (p. 325): esta construção supõe, de qualquer forma, mais, porque é freqüentemente ela própria que engendra as negociações, em solidariedade com as afirmações, para encontrar, em seguida, a coerência em uma superação comum.

Sendo assim, a realidade complexa e todos os sujeitos que a compõem estão em transformação constante; o sujeito, como parte integrante do jogo de forças (forças contrárias e complementares, ao mesmo tempo), por meio do pensamento dialético, pode se compreender como agente e colaborador (junto com os outros sujeitos) deste processo de transformação na existência.

Já Garcia (2002) se preocupou em associar a teoria da complexidade à teoria da construção do conhecimento de Piaget. O autor, em sua proposta construtivista de analisar o problema do conhecimento, atribui ao termo complexo dois significados específicos: o primeiro deles refere-se ao que nomeia de complexo cognitivo e o segundo, de sistema complexo. Complexo cognitivo é o termo que Garcia utiliza para designar o conjunto de componentes da totalidade relativa e heterogênea – totalidade esta que deve incluir comportamentos, situações e atividades socialmente consideradas como tendo caráter cognitivo.

O conceito de complexo cognitivo [...] é o termo com que designei uma totalidade relativa, [...] constituída por uma seleção (recorte) de elementos que a sociedade vincula com a noção (vagamente concebida) de conhecimentos e que se expressa tanto na linguagem comum no meio educativo e acadêmico (GARCIA, 2002, p.34).

Ao considerar a sociedade como parte inerente à caracterização do que Garcia chama de conhecimento e sendo o contexto social constituído por sistemas de relações variáveis, os elementos identificados pelo autor para a construção do complexo cognitivo não serão

estáticos – o que leva à abordagem do complexo como uma descrição de processos, e não de estados. Além disso, definir o complexo cognitivo em um contexto social implica que aspectos culturais e históricos determinarão este contexto. Dessa forma, o autor afirma que: “[...] será imprescindível realizar o estudo (do complexo cognitivo) através da seqüência de cortes temporais de acordo com certos momentos ou períodos detectados como críticos, tanto em nível individual como nas etapas históricas da sociedade em questão [...]” (GARCIA, 2002, p. 34).

Ao traçar tais considerações, Garcia (2002, p. 34) tem por objetivo distinguir a “[...] descrição do material empírico com que se integra o complexo cognitivo (cultural e historicamente dado) e a organização desse material (a partir das conceitualizações ou teorizações). Com isso, dá-se forma à construção teórica que constitui [...] o sistema cognitivo”. Ou seja, a construção teórica é o momento em que o sujeito constrói o conhecimento.

Garcia (2002) afirma, ainda, ser necessário distinguir o aspecto de como se constrói o conhecimento de como construímos a teoria do conhecimento – aspectos estes que, na problemática epistemológica, segundo o autor, estão em permanente interação. Com base nisso, o autor refere-se ao sistema construído sobre o conjunto de atividades cognitivas – nos domínios biológico, psicológico (mental) e social, com suas inter-relações e interações – como sendo o *sistema geral do conhecimento*. Cada domínio, então, é considerado como um subsistema que constitui e integra o sistema geral, o qual:

[...] entra na categoria de sistemas complexos semidecomponíveis: cada um dos três subsistemas corresponde a um nível de organização com sua dinâmica própria, semi-autônoma, no sentido de que o funcionamento de cada nível pode estar condicionado ou modulado pelos dois outros níveis [...] (GARCIA, 2002, p. 68-69).

Embora possamos vincular o pensamento de Piaget – e de autores seguidores de sua obra, como Garcia, que se preocupam em criar conhecimentos a partir dos estudos do referido autor – ao materialismo dialético, identificamos em Vygotsky um maior aprofundamento teórico para a nossa discussão:

Numa clara expressão de sua posição marxista, Vygotsky enfatiza o processo dinâmico, de luta, que caracteriza as relações dialéticas entre o homem e o mundo e entre o homem e ele próprio. O caráter dessas relações é fundamentalmente ‘catastrófico’ e não harmônico. [...] Vygotsky via no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels uma fonte teórica essencial para suas elaborações (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

Em sua obra, segundo Oliveira (2005), Vygotsky considera que, no devir de cada vida humana, com sua singularidade, múltiplos caminhos podem ser construídos, atribuindo aos processos de desenvolvimento a idéia de indeterminação. Tal idéia fundamenta-se no postulado marxista que compreende a sociedade humana como uma totalidade em constante transformação, ou seja, como um sistema dinâmico e contraditório, o qual necessita de ser compreendido como um processo em desenvolvimento, em mudança (OLIVEIRA, 2005).

A supracitada autora ainda considera que, por meio da chamada síntese dialética, ocorrem as transformações qualitativas na história de cada sujeito e também na história de cada cultura. Por meio de tal síntese surge algo que, incorporando elementos do “antigo”, não existia anteriormente em sua totalidade. Esse novo componente ou fator se torna possível pela interação entre os diversos elementos de uma dada situação, em um processo de transformação que dá origem a novos fenômenos .

As idéias materialistas e dialéticas estão presentes também na postulação de Vygotsky de que o ser humano transforma-se de biológico em histórico, em um processo no qual a cultura constitui parte essencial da natureza humana. Neste sentido, o ser humano vai se constituindo como tal por meio das relações sócio-culturais com outros seres humanos.

Instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano embutidos de significado cultural são construídos nestas relações entre os seres humanos e constituem os elementos mediadores na relação do ser humano com o mundo (OLIVEIRA, 2005).

Faz-se relevante destacar que a abordagem de Vygotsky está atrelada a uma concepção de ser humano em que, neste, estão integrados e indissociáveis mente e corpo, componente biológico e cultural, ser de uma espécie animal e ser participante de um processo histórico.

Cabe ainda destacar que em seus estudos, Vygotsky inspira-se em Marx ao atribuir grande valor ao trabalho como elemento mediador da relação do sujeito com o mundo ao longo da história da espécie humana. Oliveira (2005, p. 10) esclarece:

[...] É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolve-se a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e também a criação e utilização de instrumentos, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O trabalho exige o planejamento e a ação coletiva e, portanto, uma comunicação que permita troca de informações precisas e compartilhamento de significações.

Para Loureiro (2004b), a dialética, principalmente a partir de Marx, inserida no propósito da teoria e vertente crítica e como exercício complexo e totalizador, torna possível a apreensão da síntese das múltiplas determinações (o concreto). Segundo o autor, adotar a dialética como princípio metodológico não implica em um estudo da totalidade da realidade (enquanto sinônimo de todo absoluto), pois além da realidade ser inesgotável, isto significaria partir de um raciocínio totalitário; tal adoção, entretanto, significa compreender racionalmente a realidade “[...] como um todo estruturado no qual não se pode entender um aspecto sem relacioná-lo ao conjunto [...]” (LOUREIRO, 2004b, p. 127). Em outras palavras, assim como qualquer ser humano não pode ter a pretensão de adquirir todo o conhecimento do mundo e de si mesmo (uma vez que a construção do conhecimento é um processo contínuo e dinâmico ao longo da história), o pensamento complexo-dialético não tem a capacidade de apreender todos

os dados e fatores envolvidos em uma determinada problemática, muito menos de prever ou determinar, com certeza, o desenrolar dos fatos, mas, sim, compreender o significado do aspecto singular em suas inter-relações com outros aspectos e com o conjunto, o qual constitui e o qual o singular, independentemente de sua natureza ou dimensão específica como aspecto, condiciona e altera (ou não), de forma que a resultante ou o resultado destas inter-relações é incerto e variável porque não é estável nem permanente – é realidade em construção na existência. Ainda, nas palavras de Loureiro (2004b, p. 127), dialética significa:

[...] racionalmente compreender que o singular ganha sentido em suas relações (totalizações) e que o todo é mais que a soma de singularidades, num movimento de mútua constituição que envolve não só o objetivo, o teórico, o coletivo e o racional imediato, mas o subjetivo, o indivíduo, o espiritual e o intuitivo.[...].

Conceber a complexidade é fundamental para a práxis de um fazer educativo que se propõe a despertar no indivíduo um sentimento de pertencimento ao seu entorno e, também, ao mundo, fazendo com que este indivíduo se compreenda como parte indissociável e relevante da sociedade e, por isso, se perceba capaz de agir, transformar e se emancipar de quaisquer pré-determinações ou pré-conceitos socioambientais que lhe foram trazidos pelo sistema capitalista.

Transformar a si mesmo, as relações com os outros e, assim, mudar a realidade em que o indivíduo se encontra exige que se considerem as contradições existentes nas situações da vida individual e coletiva. E a dialética encaminha para “descortinar” a realidade, ao expor suas contradições e conflitos – encaminha para o confronto de idéias e de ações, confronto prático este indispensável para as mudanças. A dialética anda de mãos dadas com o espírito questionador; incita ao debate, a não aceitação das coisas como são, incita à mudança daquilo que é e está, ao anunciar e denunciar o que não é e o que não está, ao propor o que pode ser diferente e diverso – por isso, se caracteriza como um pensar crítico, que se rebela e que

contrasta com tudo e com todos que têm a intenção de padronizar, generalizar e “engessar” a realidade. Konder (2004) nos lembra que à dialética lhe é peculiar o espírito rebelde e contestador:

[...] Ninguém conseguirá jamais domesticá-la. Em sua inspiração mais profunda, ela existe tanto para fustigar o conservadorismo dos conservadores como para sacudir o conservadorismo dos próprios revolucionários. O método dialético não se presta para criar cachorrinhos amestrados [...]. (KONDER, 2004, p. 87).

Nesse sentido, a dialética provoca e incomoda àqueles que querem camuflar as grandes desigualdades sociais e econômicas e querem negar o direito de voz e de participação aos que estão “do outro do lado” do poder econômico e político (Konder, 2004) e, mais claramente falando, aos que estão à margem dos benefícios oriundos do sistema capitalista e aos que mais são prejudicados pelos problemas socioambientais resultantes deste sistema. Por isso, estamos em concordância com Loureiro (2004b), quando ele defende que optar pela dialética materialista histórica se constitui como base para se pensar a complexidade e a Educação Ambiental emancipatória.

Pensar os conceitos, sem dá-los por concluídos, na intenção de articular aspectos que foram separados e de, assim, alcançar a compreensão da multidimensionalidade é conviver com a complexidade, algo que não é tarefa nada fácil (MORIN, 2002). Porém, devemos nos encorajar nesta tarefa, lembrando do fato de que a partir do pensamento complexo, estabelecemos novas relações e podemos, assim, descobrir novas soluções. E, se aspiramos por uma nova organização socioambiental, onde haja a consciência da co-responsabilidade de todos na (re)construção da vida em sociedade, onde a unidade construída coletivamente respeite e valorize a diversidade da vida, em todas as suas formas, onde as relações entre os seres humanos, destes consigo mesmo e com a natureza não humana sejam mais equilibradas e mais justas, devemos nos esforçar na direção de:

[...] um pensamento complexo extremamente elaborado. Um pensamento de organização que [...] inclua a relação auto-eco-organizadora, isto é, a relação profunda e íntima com o meio ambiente, que [...] inclua a relação hologramática⁹ entre as partes e o todo [...] (MORIN, 2002, p. 192-193).

2.3 Autonomia e Cidadania

[...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém [...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser [...] É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitosas de liberdade (FREIRE, 2003, p. 107).

A formação da consciência crítica e o desenvolvimento da autonomia nos educandos vêm sendo um dos pilares das teorizações por parte tanto da academia como dos discursos proferidos e documentados pelos órgãos responsáveis pela criação das políticas educacionais. É notável também como, freqüentemente, a Educação Ambiental aparece, nestes discursos e documentos, associada à questão da cidadania, ainda que, na maioria das vezes, não se explicita ou não se expresse com clareza a definição e o conceito de cidadania do qual os textos falam.

Exemplificando as distinções entre as referidas e opostas tendências de Educação Ambiental, verificamos que, na vertente conservadora, imbricada às diretrizes hegemônicas, ditadas pelo sistema capitalista, a cidadania é estereotipada, reduzida à condição de consumidor, determinada e moldada pelos discursos e ações políticas formais e não-formais dos grupos dominantes, os quais impõem suas verdades e as expõem como universais. Por enunciarem serem representantes da sociedade como um todo, tais grupos sociais escamoteiam a diversidade e as diferenças existentes na realidade objetiva do mundo, assim

⁹ Holograma, segundo Morin (2002, p.181), “[...] é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um de seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa. [...]”. A relação hologramática, nesse sentido, quer expressar que a parte está no todo e que o todo está na parte.

como camuflam seus próprios interesses individualistas por meio do poder configurado em alianças econômicas e políticas que os movem. Em contrapartida, na vertente emancipatória a cidadania é fruto de uma auto-conscientização de valores (incluindo direitos e deveres individuais e coletivos), construída a partir das relações sociais na existência do ser (indivíduo). Segundo Lima (2002, p.129), uma das características desta tendência emancipatória é “[...] uma convicção de que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental [...]”.

Para o exercício da cidadania participativa, portanto, 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.

Ainda sob a perspectiva emancipatória e transformadora, Baeta & Castro (2002) identificam os pressupostos necessários à práxis da Educação Ambiental como sendo os direitos básicos de cidadania, os quais são discriminados pelos autores do seguinte modo:

- acesso ao conhecimento, a valores e habilidades relativos à realidade, conforme os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais;
- direito a formas de organização de pessoas, a partir da consciência de direitos e deveres, como estágios de participação nas esferas de poder na sociedade;
- direito ao acesso a mecanismos e locais de negociação, de diálogo, de debate e de troca de idéias, com fundamento na liberdade, na igualdade e na justiça (BAETA & CASTRO, 2002, p. 99-100).

Faz-se relevante lembrar que, na perspectiva emancipatória, a autonomia distancia-se do caráter individualista, pois se refere à autonomia de si construída em solidariedade e respeito a e com a autonomia do outro, por meio de inter-relações que tecem a realidade em que os indivíduos co-existem. Nesse ponto, a contribuição de Piaget é fundamental para esta compreensão, quando o autor afirma a importância do trabalho em grupo e da cooperação em

sociedade para a formação do pensamento racional: “[...] a razão longe de ser inata no indivíduo, elabora-se pouco a pouco [...] a vida do grupo é o meio natural dessa atividade intelectual e a cooperação, o instrumento necessário para a formação do pensamento racional”. (PIAGET, 1998, p. 140).

Segundo Gadotti (2001, p. 250), autonomia é uma palavra de origem grega e que significa “[...] capacidade de auto-determinar-se, de auto-realizar-se, de ‘autos’ (si mesmo) e ‘nomos’ (lei) [...]”; significa também auto-construir-se e auto-governar-se. Porém, o autor chama a atenção para o fato de que não há autonomia absoluta – ela será sempre relativa e determinada por cada momento histórico, pois a autonomia sempre está condicionada pelas circunstâncias e pelas necessidades concretas de cada contexto. Devemos lembrar que, em uma sociedade desigual (de classes), a autonomia e a concretização de valores cooperativos exige a superação material dos limites que são impostos pelo capitalismo e das relações de expropriação e opressão.

Encontramos em Sócrates (469-399 a.C.) as raízes para se discutir a autonomia. Através do diálogo como método, o filósofo ateniense defendia que os indivíduos deveriam descobrir em si mesmos as respostas, as verdades para seus questionamentos:

A formação humana é para Sócrates maiêutica (operação de trazer para fora) e diálogo que se realiza por parte de um mestre (seja ele Sócrates ou um daimon interior), o qual desperta, levanta dúvidas, solicita pesquisa, dirige, problematiza etc. por meio do diálogo que abre para a dialética (para a unificação através da oposição, construindo uma unidade que tende a tornar-se cada vez mais rica). A ação educativa de Sócrates consiste em favorecer tal diálogo e a sua radicalização, em solicitar um aprofundamento cada vez maior dos conceitos para chegar a uma formulação mais universal e mais crítica; desse modo se realiza o ‘trazer para fora’ da personalidade de cada indivíduo que tem como objetivo o ‘conhece-te a ti mesmo’ e a sua realização segundo o princípio da liberdade e da universalidade (CAMBI, 1999, p. 88).

De acordo com Sócrates, os elementos determinantes da finalidade da vida e da educação deveriam ser procurados na consciência individual, na natureza moral de cada um.

O fim da educação, então, para o mestre, era ministrar saber ao indivíduo, pelo desenvolvimento do seu poder de pensamento, e não fornecer informação sem base aliada a um formalismo superficial e brilhante (MONROE, 1956). Para Sócrates, o processo educativo deveria instituir-se todo ele em torno da autonomia. Nesse sentido, a educação adquire o significado de capacitar, potencializar, formando o educando para a autonomia, na medida em que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta (GADOTTI, 2001).

Percebe-se, desta forma, que o educador sai da sua condição de transferir (e/ou, até mesmo, impor) informações, conteúdos e opiniões próprias (ou de terceiros) e passa à condição de orientar a elaboração do saber ao educando, por meio da discussão promovida. A discussão seria o momento em que o indivíduo cria um novo conceito, seria o momento da problematização, que o método socrático destaca. Em concordância com nossa reflexão, Freire (2003) nos lembra que ensinar não é depositar ou transferir conhecimento ao educando, por meio do que ele chama de ensino “bancário”, e, sim, criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, por meio da educação “problematizadora”. Segundo o autor, o educador deve sempre ser e estar aberto a indagações, às perguntas curiosas dos educandos, as suas inibições, e, ao mesmo tempo, ser crítico, inquiridor e inquieto.

Cabe aqui ressaltar a contribuição de Vygotsky para nossa reflexão como sendo mais do que um contraponto ao pensamento de Sócrates, quando este último qualifica o processo de despertar da consciência individual como fundamental para a formação de sujeitos autônomos. A nosso ver, Vygotsky acrescenta ao método dialógico de Sócrates e à educação “problematizadora” de Freire, a relevância das relações sociais atreladas à historicidade dos fatos, em que os sujeitos encontram-se imersos – somente a partir destas relações é que a consciência se constitui. Na verdade, encontramos em Vygotsky, no âmbito da Psicologia da Educação, um aprofundamento teórico para a nossa discussão e o referencial onde ancoramos nosso posicionamento em Educação Ambiental transformadora, na medida em que

defendemos a importância do contexto sócio-histórico e cultural para a construção do processo de conscientização e de autonomia por parte dos sujeitos na práxis educativa. O autor fundamenta seus estudos nos postulados marxistas, ao tomar a dimensão social da consciência como essencial, deixando a dimensão individual em posição derivada e secundária. Vygotsky afirma que a formação da consciência e a formação de conceitos advêm das práticas sociais em seu contexto histórico-cultural; para ele, segundo Oliveira (1992), o processo de formação de consciência corresponde ao processo de internalização, que é a construção de um plano intrapsicológico a partir de material interpsicológico, de relações sociais.

A consciência [...] seria a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre o intelecto e o afeto, a atividade no mundo e a representação simbólica, o controle dos próprios processos psicológicos, a subjetividade e a interação social (OLIVEIRA, 1992, p. 79).

Devemos atentar para o fato de que o contexto histórico-cultural do qual Vygotsky nos fala, é uma realidade dinâmica, construída e transformada constantemente pelos indivíduos que a constituem; a cultura, no que diz respeito à produção humana, às diversas formas de se fazer e re-fazer as teias de relação da sociedade e suas conseqüentes materialidades no espaço. No dizer de Oliveira (1992, p. 80):

[...] a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de 'palco de negociações' em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Neste sentido, o processo de internalização, que corresponde [...] à própria formação de consciência, é também um processo de constituição da subjetividade, a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas.

Pode-se, portanto, identificar, nesta abordagem de Vygotsky com relação à cultura, a constituição interdependente entre a subjetividade e a objetividade na realidade sócio-histórica dos indivíduos, mediada pelas relações sociais, em uma perspectiva existencialista. Neste sentido, os indivíduos são co-responsáveis, por meio de suas ações e reações, pela realidade ambiental complexa em que se inserem, e, por isso, capazes, por meio de suas vivências conscientes, de modificá-la em sua complexidade de aspectos físico-naturais, econômicos, políticos, simbólicos e ideológicos¹⁰ em um certo contexto histórico.

Assim, podemos tentar uma aproximação entre alguns aspectos do pensamento de Vygotsky e os fundamentos da Educação Ambiental aqui enfatizados: se, por um lado, Vygotsky entende que a relação homem / mundo é mediada por símbolos oriundos do contexto cultural e que a formação da consciência e dos conceitos vem das práticas sociais, as quais são frutos do processo histórico, por outro lado, o fazer educativo ambiental é uma prática que só se torna exequível como práxis social. De acordo com Loureiro (2004, p. 31), a Educação Ambiental é uma práxis educativa que, além de cultural e informativa, é fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais existentes:

Emancipadora, no sentido posto por Adorno (2000), de um movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual, existentes em cada fase historicamente definida. [...] A ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo [...] (LOUREIRO, 2004, p. 31-32).

Quanto à práxis educativa transformadora que contempla a possibilidade do indivíduo atuar conscientemente em seu meio de vida, pode-se destacar desta colocação o fato de que a vida do homem é ampla de possibilidades, que viabilizam as mudanças favoráveis àqueles que se encontram na condição de subjugados em suas capacidades intelectuais e em suas

¹⁰ “Ideológico” aqui entendido no sentido de conjunto de idéias e valores que orientam comportamentos relativos à ordem pública e não em seu sentido mais clássico de distorção do conhecimento ou falsa consciência (KONDER, 2002).

competências, e não vida determinada à estagnação mental. É possível remeter esta reflexão a um dos pressupostos fundamentais elaborados por Vygotsky, que é a questão da plasticidade cerebral. Este pressuposto transmite a concepção da vida humana como um vir a ser:

[...] Vygotsky rejeitou [...] a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico (OLIVEIRA, 1992, p.24).

Voltando a reflexão para o contexto educacional da atualidade, entendemos que por meio da autonomia podemos chegar à escola necessária ao nosso tempo, entendendo que esta deve ser uma escola democrática que prepare os indivíduos, justamente, para a vida sob o regime da democracia. Rodrigues (1998, p. 61) enriquece a temática:

Ter uma escola democrática significa desenvolver uma educação escolar que compreenda as diversas interferências e interesses que perpassam a sociedade e que organiza o ensino de forma a levar o educando a compreendê-los e a compreender o papel de cada um, individualmente, e o de cada grupo organizado, para poder interferir nas ações dessa sociedade.

Em outras palavras, precisamos de uma escola que se expresse como um ambiente o qual se constrói por meio da participação e da colaboração de todos os atores sociais que o integram, em prol da solução dos problemas que emergem dos conflitos que caracterizam as inter-relações na sociedade – um ambiente onde os educadores trabalhem de maneira organizada, em que as concepções opostas ou divergentes possam se manifestar; onde, por meio da autonomia, os educandos, os pais e a comunidade possam ter a capacidade ou a possibilidade de apresentarem suas alternativas, críticas, observações e sugestões.

É certo que a promoção de uma escola pública democrática passa por decisões e ações de instâncias de poder hierarquicamente acima do professor, desde a direção local de um

estabelecimento de ensino até o Ministério da Educação. Tais instâncias correspondem a institucionalidades definidas em dada organização social que espera destas a consolidação de certo projeto educacional. Porém, se as mudanças em prol de um sistema de ensino mais democrático e de uma sociedade mais justa para todos não vêm dos que estão no “gabinete”, é preciso que nós, educadores ambientais comprometidos com as transformações sociais, nos conscientizemos que temos a possibilidade de optar por uma pedagogia da autonomia de nossos educandos – uma autonomia que caminhe em direção à conquista do auto-conhecimento, do conhecimento crítico do mundo, da auto-estima, da liberdade de escolha, da escolha consciente, enfim, que caminhe em direção à conquista de um exercício da cidadania participativa em nossa sociedade. E, quando nos voltamos para a importância da prática educativa emancipatória para as mudanças de que falamos, a possibilidade de optar por uma pedagogia da autonomia transforma-se em compromisso e responsabilidade em assumi-la. Assim, Freire (2003, p. 79) nos alerta que:

É a partir deste saber fundamental: ‘mudar é difícil, mas é possível’, que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...]. O êxito de educadores [...] está centralmente nesta certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. [...].

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE MEIO AMBIENTE À LUZ DAS TEORIAS DO CURRÍCULO

Diante da compreensão do campo do currículo como um território em que o saber, a identidade e o poder estão interconectados, nos propomos, no presente capítulo, a refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Meio Ambiente, referentes ao terceiro e quarto ciclos (5^a a 8^a séries) do Ensino Fundamental, por meio de uma análise crítica do documento. Esta análise é desenvolvida sob as seguintes perspectivas: verificação da concepção de Educação Ambiental adotada pelos PCN de Meio Ambiente, identificando quais teorias ou correntes curriculares (tradicional, crítica, pós-crítica) estão presentes, inclusive verificando a forma como o hibridismo aparece no discurso do documento; e questionamento quanto ao tratamento do meio ambiente como tema transversal nos Parâmetros. A partir destas perspectivas, pensamos ser possível concluir acerca da orientação teórico-metodológica que os PCN do Meio Ambiente seguem e do significado desse documento curricular para o processo de escolarização em nosso país.

Em nossa investigação sobre o processo de construção da questão ambiental na educação, buscamos questionar como este caminho de construção vem sendo percorrido, quem o está percorrendo, por que e para quem este caminho está sendo construído e qual é a finalidade deste caminho.

A nosso ver, tais questionamentos acerca da problemática ambiental na educação dizem respeito às dimensões envolvidas na discussão do currículo: os conteúdos, os métodos e a avaliação, tendo em vista que a concepção de currículo, à qual nos referimos no presente artigo, correlaciona-se ao processo de escolarização. Mais particularmente, estas questões de estudo correlacionam-se aos processos de seleção, organização e distribuição dos conteúdos,

ou seja, aos aspectos referentes aos conhecimentos que são eleitos como válidos, para um determinado currículo, como eles são tratados para tornarem-se conhecimentos específicos para a escola e a forma como eles chegam e são apreendidos pelos educandos.

No que se refere à seleção dos conteúdos, pode-se identificar quais conceitos, habilidades, valores, visões de mundo estão imbricados no currículo. Quanto à organização dos conteúdos, este aspecto focaliza a questão da transformação dos saberes no currículo – do saber científico e do senso comum em saber escolar –, e o processo de organização desses saberes na prática da escola. Em relação ao aspecto da distribuição dos conteúdos, a este se atribui o sentido de entender a associação entre currículo e igualdade, tendo em vista que, no ambiente escolar, se estabelecem princípios de distribuição dos saberes selecionados aos educandos, uma distribuição freqüentemente desigual (LOPES, 2004).

Neste sentido, de acordo com Silva (2004) a questão central das teorias do currículo, independentemente da perspectiva tradicional, crítica ou pós-crítica que se assuma no campo do currículo, é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Tal questão implica, por conseguinte, no desenvolvimento dos critérios de seleção dos conhecimentos e saberes que devem compor um determinado currículo, seguido da justificativa, explícita ou implícita, de determinados conhecimentos serem selecionados e outros ficarem de fora.

[...] Para responder a essa questão (central), as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura, da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2003, p. 14-15).

Para o autor, acompanhando esta questão acerca dos conhecimentos que devem ser incluídos em uma organização curricular, está sempre outro questionamento: que tipo de

pessoa, de *padrão* de ser humano se deseja para determinada sociedade, por meio de uma seleção de conhecimentos presente em um currículo:

[...] Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes, preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2003, p. 15).

3.1 A concepção de Educação Ambiental nos PCN de Meio Ambiente

Desenvolvemos nossa reflexão, ao longo desta primeira seção, destacando, em certos momentos, algumas passagens dos PCN de Meio Ambiente que consideramos relevantes para a apreensão da concepção de Educação Ambiental. As transcrições destas passagens vão sendo intercaladas por análises das mesmas, buscando qualificar o discurso do documento, tanto em relação às tendências conservadoras e críticas na área de conhecimento em Educação Ambiental, como de acordo com as perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas na área de estudos do currículo.

Para analisarmos a concepção de Educação Ambiental que os PCN apresentam, faz-se necessário explicitar o embate entre tendências que se configuram nesta área do conhecimento.

No que diz respeito às perspectivas no campo do currículo, procuramos identificá-las nos PCN de acordo com os conceitos que cada uma delas enfatiza, pois, conforme assina-la Silva (2003, p. 17), “[...] uma teoria defini-se pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’. [...]”. O autor define, da seguinte maneira, as grandes categorias de teoria do currículo e os conceitos a elas associados: às *teorias tradicionais* referem-se os conceitos ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência

e objetivos; às *teorias críticas*, ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência; às *teorias pós-críticas*, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Atentamos para o fato de que esta classificação dos conceitos em grandes categorias de teoria do currículo não se caracteriza como algo monolítico, pois um autor crítico, por exemplo, também referencia sua reflexão e argumentação em conceitos como subjetividade e diferença, porém situando estes últimos no contexto do capitalismo e de classe social. De qualquer forma, optamos por recorrer a tal classificação por compreender que a mesma nos auxilia a organizar a presente análise.

Verificamos que, de uma forma geral, o discurso dos PCN apresenta ambigüidade com relação ao posicionamento assumido acerca da questão ambiental e da educação ambiental propriamente dita. Em certos momentos, o documento expressa uma tendência conservadora na temática:

[...] é fundamental a sociedade impor regras ao crescimento, à exploração e à distribuição dos recursos de modo a garantir a qualidade de vida daqueles que deles dependam e dos que vivem no espaço do entorno em que são extraídos ou processados. Portanto, deve-se cuidar, para que o uso econômico dos bens da Terra pelos seres humanos tenha um caráter de conservação, isto é, que gere o menor impacto possível e respeite as condições de máxima renovabilidade dos recursos [...] (BRASIL, 1998, p. 173).

Já em outros trechos, o discurso do documento se coaduna com uma orientação crítica em Educação Ambiental, na qual o processo educativo está comprometido com a contextualização e o aprofundamento da problemática ambiental nas relações sociais, ou melhor, na mudança destas relações:

[...] a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo,

que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar (BRASIL, 1998, p. 180).

Além disso, identifica-se a perspectiva pós-crítica no discurso, quando este expressa a preocupação de se trabalhar os problemas envolvidos na questão ambiental, como, por exemplo, o lixo, inserindo-os na realidade concreta, no cotidiano dos alunos, buscando atribuir significado aos conteúdos trabalhados:

Esse é um ponto muito importante e delicado. [...] Já se observaram trabalhos tidos como ambientais na escola, em que [...] as questões ambientais foram tratadas de maneira asséptica, fragmentada, que, como todo o saber tratado dessa maneira, se cristaliza, não servindo mais como referência para a solução dos problemas ambientais, mas apenas como um conceito a mais, eventualmente, servindo para embasar outros tipos de saberes desse tipo. É restringir a limites muito estreitos, por exemplo, definir corretamente o lixo, sem estabelecer a relação com a situação real de limpeza da escola, do bairro, de estado, ou ainda, com o contexto concreto das relações sociais que engendraram a problemática do lixo (BRASIL, 1998, p. 192).

Ao abordar a questão ambiental, os PCN a introduz em um cenário de crise. Assim como as tendências ambientalistas atreladas à vertente crítica e emancipatória, o documento compreende esta crise como uma crise civilizatória, decorrente do modelo econômico capitalista hegemônico nas interações sociedade/natureza do planeta. Sinaliza para o fato de que a lógica do capital e o consumo em larga escala regem a exploração desenfreada da natureza não-humana.

As relações político-econômicas que permitem a continuidade dessa formação econômica e sua expansão resultam na exploração desenfreada de recursos naturais, especialmente pelas populações carentes de países subdesenvolvidos como o Brasil [...] (BRASIL, 1998, p. 173).

A nosso ver, o discurso do documento assume nesta passagem uma postura coerente com a perspectiva crítica do currículo, ao enfatizar o modo de produção capitalista e a reprodução ideológica a ele associada como fatores determinantes da crise ambiental. Porém,

identificamos um sério equívoco, quando é afirmado que as *populações carentes de países subdesenvolvidos como o Brasil* são as principais responsáveis pela *exploração desenfreada de recursos naturais*. A situação é justamente oposta, pois é a elite política e econômica do país, atrelada ao sistema capitalista de produção e aos reclames do mercado, que sustenta e mantêm os atuais padrões de exploração da natureza não-humana e também humana. Este fato leva as camadas pobres a permanecerem em situações imorais de miséria e a serem as que mais sofrem pelos danos ambientais:

[...] As gigantescas injustiças sociais brasileiras encobrem e naturalizam um conjunto de situações caracterizadas pela desigual distribuição de poder sobre a base material da vida social e do desenvolvimento. A injustiça e a discriminação, portanto, aparecem na apropriação elitista do território e dos recursos naturais, na concentração dos benefícios usufruídos do meio ambiente e na exposição desigual da população à poluição e aos custos ambientais do desenvolvimento (ACSELRAD, HERCULANO & PÁDUA, 2004, p. 10).

Diante das intervenções dos seres humanos, quanto ao uso dos recursos da natureza não-humana, o meio ambiente, segundo os PCN, é um espaço onde surgem tensões e conflitos, inclusive disputas de interesses, decorrentes das inter-relações sociais. E com vistas à compreensão da problemática ambiental, os PCN apontam para a necessidade de um olhar sobre o mundo, a partir da concepção da complexidade das inter-relações e interdependências entre os diversos elementos que constituem a realidade socioambiental. Defendem que, frente a esta complexidade, o saber científico, nos moldes dos estudos empírico-experimentais, não deve constituir a única forma de se adquirir conhecimentos para solucionar os problemas ambientais:

Hoje, [...] está claro que a complexidade da natureza e da interação sociedade/natureza exigem um trabalho que explicita a correlação entre os diversos componentes. Na verdade, até a estrutura e o sentido de ser desses componentes parecem ser diferentes, quando estudados sob a ótica dessas interações. É preciso encontrar uma outra forma de adquirir conhecimentos que possibilite enxergar o objeto de estudo com seus vínculos e também com os contextos físico, biológico, histórico, social e político, apontando para a superação dos problemas ambientais (BRASIL, 1998, p. 179).

Analisando a supracitada compreensão acerca da complexidade inerente à questão ambiental destacada no documento, verificamos que ela se identifica com a tendência emancipatória e transformadora da Educação Ambiental.

Outro ponto a ser destacado é a crítica que os PCN fazem à forma como os recursos naturais e culturais brasileiros vêm sendo tratados, diante da imensa biodiversidade e sociodiversidade que caracterizam o território nacional. Ressaltam a desarticulação entre ações de legislação, fiscalização e implantação de programas específicos, os quais caracterizariam uma política ambiental adequada, além da falta de valorização por parte da maior parte da sociedade em relação ao patrimônio natural e cultural do país. Ao valorizar a sociodiversidade, o discurso do documento aproxima-se da perspectiva pós-crítica, pois a riqueza cultural advinda da interação entre os variados grupos étnicos (americanos, africanos, europeus, asiáticos etc.) é apontada como fator indissociável da diversidade da vida não-humana na dinâmica do meio ambiente e imprescindível de ser considerada para a compreensão dos ecossistemas locais brasileiros (BRASIL, 1998).

Dando continuidade à identificação das raízes da problemática do meio ambiente no sistema político-econômico capitalista, o documento reconhece a degradação social como aspecto que não pode ser dissociado da temática ambiental. Neste momento, o discurso fundamenta-se, novamente, na perspectiva crítica, pois as teorias críticas “[...] desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...]” (SILVA, 2003, p. 30):

[...] A degradação dos ambientes intensamente urbanizados nos quais se insere a maior parte da população brasileira também é razão de ser deste tema. A fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida de grande parte da população brasileira são fatores fortemente relacionados ao modelo de desenvolvimento e suas implicações (BRASIL, 1998, p. 175).

Em termos de orientações metodológicas propriamente ditas, a perspectiva tradicional de currículo aparece como eixo do trabalho pedagógico com a questão ambiental. Segundo os PCN, as atividades de educação ambiental na escola centram-se no desenvolvimento de atitudes e posturas éticas, e no domínio de procedimentos, o que denota o estabelecimento de uma metodologia mais vinculada à orientação comportamentalista e instrumentalista do que à construção de conceitos e concepções. Declaram que os conteúdos relacionados ao meio ambiente são aprendidos em atividades práticas; são como um *como fazer* que se aprende fazendo, a partir de uma orientação planejada, organizada e sistemática dos professores. Defendem que os trabalhos práticos favorecem as construções conceituais e a participação social. Como exemplos, explicitados no documento, da perspectiva utilitária e tecnicista estão as orientações para o desenvolvimento das capacidades dos alunos quanto à utilização de métodos e técnicas alternativas para a utilização dos recursos naturais e em relação à aprendizagem de procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem.

Apesar desta centralidade do discurso na teoria tradicional, o documento remete-se a métodos que se correlacionam à abordagem crítica e pós-crítica do tema. No viés crítico, direcionam o trabalho em Educação Ambiental para uma metodologia baseada na dialogicidade e na construção do caminho coletivo de trabalho entre todos os atores sociais da escola (professores, alunos, funcionários e pais), e, se possível, promovendo a interação com outros setores da sociedade (universidades, organizações não-governamentais, líderes sindicais etc.). Os parâmetros destacam, neste processo, o desenvolvimento de um espírito coletivo como componente fundamental para a solução dos problemas. Acrescentam que o fortalecimento da ação conjunta em busca das soluções para a comunidade (incluindo os familiares dos alunos e os outros sujeitos da localidade) se dá na construção de significados para os conteúdos de meio ambiente, através da valorização dos aspectos subjetivos da vida,

que incluem as representações sociais, assim como o imaginário acerca da natureza e da relação do ser humano com ela. Isso, de acordo com o documento, significa trabalhar os vínculos de identidade com o entorno ambiental, e, a nosso ver, denota o viés pós-crítico da orientação metodológica, ao reconhecer a importância da representação social e da subjetividade na interação objetivada do sujeito com o meio.

[...] Só quando se inclui também, a sensibilidade, a emoção, sentimentos e energias se obtêm mudanças significativas de comportamento. Nessa concepção a educação ambiental é algo essencialmente oposto ao simples adestramento ou à simples transmissão de conhecimentos científicos, constituindo-se num espaço de trocas de conhecimentos, de experiências e energia. É preciso lidar com algo que nem sempre é fácil, na escola: o prazer. Entre outras coisas, o envolvimento e as relações de poder entre os atores do processo educativo são modificados (BRASIL, 1998, p. 182).

Queremos atentar para um outro aspecto correlacionado à condição explicitada no documento como necessária para a realização dos trabalhos na temática: ao relevar o envolvimento de todos os atores sociais do ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades em educação ambiental, os PCN assumem que a escola deve se constituir em um ambiente democrático para educar para a cidadania, em que todos possam ter direito de *voz*, apresentando suas alternativas, críticas, observações e sugestões, e, também, deveres para consigo e para com todos da comunidade escolar.

Em síntese, os PCN declaram que o propósito principal de se trabalhar a questão ambiental no processo de escolarização, ou seja, da Educação Ambiental, é contribuir para formar cidadãos conscientes, por meio do desenvolvimento de uma postura crítica, e que se tornem aptos a decidir e atuar (intervir) na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar individual e coletivo, tanto da sociedade local, como da global. Entendem que para alcançar este propósito, a escola deve ter a função de trabalhar, por um lado, com a formação de valores, e por outro, com as atitudes e com o

ensino e a aprendizagem de procedimentos. E o papel do professor, neste processo é a de promover a “co-educação”, para o aprimoramento, inclusive, da sua própria cidadania, por meio das atividades em Educação Ambiental.

Analisando a concepção geral de Educação Ambiental nos PCN, percebemos, uma orientação teórico-metodológica híbrida, ou seja, que ora se utiliza de elementos do discurso crítico, ora do pós-crítico e ora do tradicional. Embora enfatizem a promoção de atitudes, a aprendizagem de procedimentos técnicos e o desenvolvimento de habilidades e competências, denotando fundamentação em uma perspectiva tradicional e pragmática de currículo, os parâmetros declaram que tais orientações comportamentalistas objetivam a preparação do aluno para a ação/intervenção no meio ambiente, com o propósito de minimizar problemas da comunidade local. O documento aprofunda a questão ambiental, ao transcender a orientação para mudanças de atitude, por meio da exaltação de conteúdos voltados para a transformação de valores, no que diz respeito à mudança do paradigma na relação sociedade e natureza; mudança esta atrelada à desnaturalização da visão antropocêntrica de mundo e à mudança do modo de produção e consumo capitalista para outros alternativos. Os PCN afirmam que a sustentabilidade das regiões, das sociedades fundamenta-se nesta transformação do modelo econômico e das relações sociais a ele vinculadas, a qual, por sua vez, fundamenta-se na transformação de valores individualistas em valores altruístas; valores relacionados à “co-responsabilidade”, respeito à sociodiversidade e à biodiversidade, solidariedade, são destacados como os que engendram tais mudanças estruturais e conjunturais da realidade. Apontam também para a necessidade da contextualização dos fenômenos ambientais no espaço geográfico e na história, para que haja a compreensão do meio ambiente como uma dimensão historicamente produzida pela sociedade e em constante transformação pela mesma.

Além das citadas premissas para a solução dos problemas ambientais locais, os PCN alertam para o fato de que o trabalho de educação ambiental na escola só será possível se

condições necessárias de infra-estrutura no ambiente escolar forem proporcionadas, como, por exemplo, capacitação permanente do quadro de professores, melhoria das condições salariais e de trabalho, elaboração e divulgação de materiais de apoio. Neste sentido, o documento destaca também que a educação ambiental sozinha, assim como a Educação de uma maneira geral, sem políticas e ações governamentais, não alcança sua proposta, ficando apenas no campo das intenções (BRASIL, 1998, p. 189).

Ao analisar os PCN de meio ambiente como uma proposta de currículo híbrida, identificamos que o documento apresenta um discurso paradoxal, ao utilizar conceitos antagônicos e, por vezes, incompatíveis. O documento enfatiza que as transformações do modelo econômico, do modo e das relações sociais de produção constituem as bases para as mudanças de paradigma na relação entre o ser humano e a natureza não humana. Porém, o mesmo ressalta a necessidade do conhecimento e da prática de técnicas de manejo, na utilização dos recursos naturais, e das ações conservativas do ambiente como procedimentos indispensáveis para a preservação da vida, da qualidade da vida no planeta, sem vincular tais técnicas ao modo de produção. A alternância dos termos *transformação* e *conservação*, se pensados separadamente e dicotomicamente na argumentação do documento, pode gerar uma orientação confusa, no que diz respeito às atitudes e procedimentos que os alunos devam ter em relação ao meio ambiente e, por consequência, uma compreensão inconsistente da problemática ambiental.

A despeito deste paradoxo, entendemos que o caráter híbrido do discurso nos PCN, composto pela associação de diversas perspectivas de currículo, tem, na verdade, a intenção de obter legitimidade do documento, procurando alcançar vários tipos de auditórios e conseguir adesão social de grupos distintos. A adesão advém da identificação, no discurso da política curricular, de elementos, perspectivas que se compatibilizam com os interesses particulares destes grupos – grupos entendidos como professores e educadores, para os quais

são elaboradas as propostas dos currículos formais, como os PCN. Dessa forma, o discurso de um currículo pode adquirir, ao mesmo tempo, vários sentidos, de acordo, dentre outros fatores, com as leituras particulares destes múltiplos grupos. Conforme Lopes (2004) assinala, os documentos escritos pelas instâncias governamentais não correspondem à única dimensão envolvida nas políticas curriculares. Os processos de planejamento, cuja vivência e reconstrução se dá em espaços variados e por diversos atores no corpo social da educação, também se incluem nestas políticas. Apesar do “[...] poder privilegiado que a esfera do governo possui na produção de sentidos nas políticas, [...] as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentido para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 4). A autora acrescenta que:

[...] é possível compreender que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais ‘momentos’ como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses ‘momentos’, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros (LOPES, 2004, p. 4).

Em outras palavras, não se pode reduzir as políticas curriculares ao aspecto macro, no sentido de que política é apenas o que os governos fazem, embora, no Brasil, o próprio modelo político-econômico faz com que o Estado, atendendo aos interesses privados, esteja no centro da política do país. Ball (1992) visualiza três contextos interdependentes atuando na política de currículos, os quais, segundo Lopes (2004, p. 4), podem ser assim definidos:

[...] a) contexto da influência, onde, normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia as definições das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referências para o país em questão; b) contexto da produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas.

A autora acrescenta à discussão o conceito de recontextualização de Bernstein (1996, 1998) para uma melhor apreensão deste processo de interdependência entre contextos, explicando que documentos ou textos não-oficiais sofrem fragmentação quando circulam no corpo social da educação; na dinâmica deste processo, há a desconsideração de alguns fragmentos e a valorização de outros, sendo que, a estes últimos associam-se outros fragmentos de textos capazes de “ressignificá-los” e “refocalizá-los”. Neste sentido, tanto diferentes instituições como disciplinas distintas produzem recontextualizações variadas.

[...] A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, na transferência de políticas de um poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino (LOPES, 2004, p. 5).

Neste processo de recontextualização por hibridismo, múltiplas possibilidades de interpretação podem condicionar um texto a ser mais ou menos aberto. As condições históricas são relevantes para que se possa construir uma autonomia ou não em relação aos textos do poder central; uma autonomia que possibilite leituras em perspectivas diversas daquelas que os textos buscam direcionar (LOPES, 2004). A partir deste entendimento, pode-se inferir que a construção de textos dos PCN pode parecer mais aberta ou mais fechada, tendendo a concepções mais congeladas, dependendo do tipo de leitura – com mais autonomia, mais aberta ou não –, que se faça dos mesmos. Outro aspecto a ser considerado é que nem todos os textos podem ser hibridizados, assim como “[...] não é possível ler qualquer coisa em qualquer texto, sem limites” (LOPES, 2004, p. 6).

Portanto, conforme as formulações teóricas aqui expostas, o processo de constituição de políticas curriculares não pode ser concebido “de cima para baixo”, numa relação de “dominante/dominado”, ou seja, numa relação em que as propostas e documentos curriculares oficiais, escritos pelos que estão no centro do poder, monopolizam as práticas dos professores

na escola; as relações de poder estão disseminadas socialmente, de forma multilateral, no processo de escolarização.

Neste sentido, concordamos com Lopes (2004, p. 9), em relação à concepção e ao entendimento que os atores sociais que compõem a Educação em nosso país devam apreender, acerca dos PCN:

[...] conceber os parâmetros como apenas uma proposta curricular dentre outras, retirar destes textos a marca de referência padrão, é crucial para a construção de novos sentidos para as políticas curriculares. Isso permitirá que outras propostas curriculares com princípios diversos, nos estados e município, e, mesmo nas escolas, tenham maior espaço para produzir novos sentidos para as políticas curriculares, valorizando o currículo como espaço de pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades.

Consideramos, portanto, a relevância dos PCN como uma diretriz importante no cenário da educação formal. Porém, no processo de construção das políticas públicas curriculares, há a necessidade de se levar em conta outros elementos mais específicos vinculados ao contexto das práticas dos professores no cotidiano da escola e que traduzam as demandas e propostas singulares de suas respectivas comunidades escolares.

3.2 Por que o meio ambiente é um tema transversal?

Diante da proposição de uma educação comprometida com a cidadania, os PCN introduzem a importância de se trabalhar com os temas transversais a partir de um elenco de princípios, baseados no texto constitucional, segundo os quais a educação escolar deve ser orientada: “dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social” (BRASIL, 1998, p. 21).

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais [...] (BRASIL, 1998, p. 25).

Diante da necessidade de se trabalhar as questões sociais na escola, os PCN propõem um conjunto de temas: “Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, o qual recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático” (BRASIL, 1998, p. 25). Dessa forma, os temas transversais se integrariam no trabalho pedagógico da escola não como disciplinas, mas como questões que perpassariam estas últimas – aliás, questões estas que são apontadas como “urgentes”, pois:

[...] interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a estas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26).

Os PCN declaram ainda que a importância das disciplinas advém do fato de que os alunos precisam dominar o saber socialmente acumulado pela sociedade e, por outro lado, afirmam que nenhuma das disciplinas, isoladamente, é capaz de explicar a problemática dos temas transversais, diante da complexidade que lhes é peculiar; sugerem, então, que o papel dos temas transversais é o de atravessar os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1998). Assim, estamos de acordo com Macedo (1999), quando a autora assinala que a proposição do trabalho com os temas transversais nos PCN corresponde a mais uma tentativa de articular o elenco de disciplinas que compõem o currículo, tendo por base a justificativa de que essas mesmas disciplinas são incapazes de dar conta da realidade social.

Pensamos ser pertinente refletir sobre a estrutura do currículo escolar e a posição que os temas transversais devem ocupar no mesmo, segundo os parâmetros. Tal estrutura

caracteriza-se por manter as disciplinas convencionais em uma posição de centralidade no currículo.

A base de estruturação do guia curricular do MEC é a disciplina, não a disciplina científica, mas a disciplina escolar: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia arte e educação física. [...] que critérios presidiram a definição destas disciplinas? O documento do MEC não apresenta tais critérios [...] As disciplinas escolhidas são entendidas pelo documento como naturais, tradicionais e, por isso, não há necessidade de que sejam explicitados critérios de seleção (MACEDO, 1999, p. 55).

Com base em uma abordagem disciplinar do conhecimento escolar, os PCN demonstram a fundamentação de sua estrutura em um núcleo central composto pelas disciplinas, em torno do qual o currículo se desenvolve. Os temas transversais devem atravessar este núcleo, perpassando todas as disciplinas, em função de sua importância como questões sociais urgentes de serem introduzidas no cotidiano escolar. Apesar da relevância social atribuída aos temas transversais, a introdução dos mesmos na prática pedagógica ocorrerá nos momentos em que a lógica disciplinar permitir (MACEDO, 1999).

[...] os documentos das áreas buscam os critérios de seleção e organização de seus conteúdos nas próprias áreas, em uma suposta lógica interna das disciplinas. Os temas transversais devem ser posteriormente encaixados nos espaços curriculares disciplinares em que se adaptam. Parte desse encaixe é apresentado pelo documento, a outra parte é deixada pelo professor (MACEDO, 1999, p. 56).

Analisando a estrutura fundamental dos PCN e a forma como o documento orienta a inserção dos temas transversais no currículo escolar, estamos concordes com a autora, quando esta argumenta que os PCN, em sua lógica, não embutem a posição de centralidade que afirmam ter os temas transversais, nem a importância equivalente destes temas às áreas convencionais. Diante da relevância que o próprio documento explicita em relação às

temáticas que os temas transversais expressam para a formação cidadã do aluno, pode-se questionar, então, o porquê dos temas transversais não constituírem o núcleo central da estruturação curricular, em torno do qual as diferentes áreas do conhecimento fossem inseridas transversalmente. A autora problematiza esta questão, trazendo para a discussão dois aspectos: o caráter multidisciplinar da maioria dos temas transversais e o caráter seletivo dos currículos escolares (MACEDO, 1999).

Partindo da definição nos PCN de que é fundamental “[...] contemplar as temáticas sociais em sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área” (BRASIL, 1997, p. 42), a autora explica que a idéia de que uma área disciplinar restringe a abordagem de uma temática social se assenta em um conceito restritivo de ciência:

[...] Na perspectiva pragmática defendida por Santos (1989), que assumimos [...], o conhecimento científico é parte integrante de uma prática intersubjetiva que ‘tem a eficácia específica de se ajustar teoricamente e sociologicamente pelas conseqüências que produz na comunidade científica e na sociedade em geral’ (p. 148). Portanto, ainda que no enfoque disciplinar, o compromisso da ciência recortada em cada disciplina deve ser com a prática social concreta que estabelece o sentido da atividade científica. A própria disciplina científica abarcaria, nessa perspectiva pragmática, o compromisso com a realidade social (MACEDO, 1999, p. 56-57).

Assim, por meio dessa perspectiva de ciência assumida pela autora, não se pode colocar a responsabilidade pela desarticulação entre conhecimento e realidade social, no âmbito do currículo, na disciplinarização científica. As disciplinas curriculares, não representando necessariamente campos do saber estabelecidos pela ciência, são criadas a partir de critérios específicos de seleção (MACEDO, 1999).

Acerca destes critérios específicos da entrada e da legitimação das disciplinas escolares, a autora faz alusão à argumentação de Goodson (1993), a qual assinala que fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, rituais, interesses de hegemonia e de controle, conflitos

culturais e questões pessoais influenciam o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar. Em seus estudos, Goodson conclui que há uma diferenciação entre os tipos de conhecimentos que devem aparecer em um currículo de acordo com a origem social e o destino ocupacional da clientela: para as classes altas e médias, são selecionados conhecimentos para a vida acadêmica ou profissional, enquanto às classes baixas são ministrados saberes de caráter utilitário, correlacionados a ocupações não profissionais, associadas ao trabalho de grande parte das pessoas (MACEDO, 1999). Assim, a questão se vincula, primordialmente, a aspectos inerentes à organização social dividida em classes e à divisão social do trabalho que legitima a fragmentação do saber.

De acordo com o discurso dos PCN, no processo de escolarização especificamente, o saber utilitário, no sentido de desenvolver no aluno a capacidade de saber utilizar em seu cotidiano os conteúdos trabalhados pelas disciplinas, é exaltado como fundamental. Porém, concordamos com Macedo (1999, p. 52), quando a autora aponta a manutenção da desigualdade social como uma forte razão para distanciar o conhecimento escolar da sua aplicação na realidade vivida pelos alunos:

[...] a idéia de utilidade do conhecimento, [...] tende a não se transformar em realidade. [...] Consideramos que isso não ocorre por acaso, por incompetência ou pelas amarras das disciplinas, mas porque o conhecimento formal dissociado da prática constitui um poderoso elemento de diferenciação social.

Outro ponto que criticamos é a indicação que os PCN fazem para se trabalhar os temas transversais através de projetos na escola:

A organização dos conteúdos em torno dos projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 41).

Na metodologia dos projetos, cabe a cada disciplina o papel de contribuir apenas com o necessário para solucionar um determinado problema proposto, e, assim, os princípios da linearidade do conhecimento perdem sua importância (MACEDO, 1999). Acerca desta metodologia, “[...] críticos apontam para a natureza fragmentada de um currículo organizado por projetos e para o perigo de que conclusões gerais tiradas de um projeto sejam incorretamente generalizadas por falta de uma visão sintética do conhecimento.” (p. 54).

Justamente por serem complexos, pensamos que os temas transversais devem receber um maior rigor em seu tratamento. A metodologia de projetos não contempla a complexidade e a profundidade que as questões sociais vinculadas aos temas prescindem. Tal metodologia nos parece que se fundamenta muito na prática e pouco se vincula à reflexão crítica sobre os temas; ou seja, não se sustenta em um processo de ensino e aprendizagem pautado na práxis (a prática a partir da reflexão e vice-versa) e sim em uma prática pouco fundamentada teoricamente, tornando-se, nesse sentido, superficial em relação à compreensão e valorização de um conteúdo referente a um tema transversal. Não se vislumbra, por exemplo, em um projeto de meio ambiente, a formação do aluno para a cidadania participativa, para a transformação de valores e até de comportamentos, visto que o meio ambiente fica colocado em uma situação de “pano de fundo” das atividades escolares. Tal situação decorre do fato de que, por perpassar as disciplinas oficiais, aos temas transversais resta ocupar o espaço e o tempo que sobra das outras atividades correspondentes aos conteúdos específicos de cada disciplina – basta observar a distribuição do horário das aulas das disciplinas na grade curricular tradicional das escolas.

Concluimos, portanto, que diante da estruturação curricular proposta nos PCN, estes atribuem aos temas transversais uma importância inferior em relação às disciplinas convencionais. A nosso ver, não é verificada a relevância às questões sociais das quais os temas tratam, tanto em função desta posição de inferioridade, como pelo fato de que, no

processo da educação escolar, são vigentes instrumentos oficiais de controle das práticas pedagógicas, como planejamento das disciplinas, distribuição da carga horária das disciplinas, exames em nível nacional, – como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), através do qual os alunos são avaliados e selecionados de acordo com o rendimento relacionado aos conteúdos disciplinares –, análise dos históricos dos alunos, como um “passaporte” para a entrada na universidade e a estrutura dos vestibulares. A permanência desses instrumentos de controle reflete a centralidade das disciplinas convencionais nos currículos em nossa sociedade.

A distância entre a valorização, a relevância social dos temas transversais, que os PCN enunciam, e a estruturação formal do currículo em disciplinas que não dão conta da realidade, pode ser entendida, de acordo com Macedo (1999), como fazendo parte de um processo de divisão social do conhecimento. Neste processo, “[...] a ênfase no conhecimento formalmente organizado funciona como um poderoso instrumento de diferenciação social. Neste sentido, a inserção dos temas transversais nos PCN não altera a natureza seletiva da escola.” (p. 57).

Lançamos, então, os seguintes questionamentos: será que, sob a atual configuração curricular, centrada em disciplinarização do conhecimento distante das questões sociais e da prática cotidiana, ainda predominante em nosso país, o tratamento do meio ambiente por intermédio da transversalidade, assim como dos outros temas citados nos PCN, pode contribuir para uma verdadeira democratização do ensino escolar? Será que pode contribuir para a transformação da sociedade brasileira, caracterizada ainda por tantas desigualdades, em uma sociedade menos excludente e mais compromissada com a formação de sujeitos autônomos intelectualmente e de cidadãos emancipados?

No presente capítulo, ao traçar reflexões críticas e questionamentos acerca dos PCN de Meio Ambiente buscamos, desse modo, compreender a orientação do MEC para o tratamento da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Dando continuidade à etapa de nosso

trabalho, que corresponde à pesquisa de documentos referentes a orientações de políticas públicas neste campo do conhecimento, no capítulo 4 que se segue, focaremos nossa análise crítica na MULTIEDUCAÇÃO – Núcleo Curricular Básico, com o intuito de desenvolver a compreensão de como a Educação Ambiental é inserida nesta proposta curricular oficial para o Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 4

REFLEXÕES SOBRE O “LUGAR” DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA MULTIEDUCAÇÃO - NÚCLEO CURRICULAR BÁSICO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

MULTIEDUCAÇÃO apresenta-se como uma proposta educacional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME). Este documento, publicado em 1996 e direcionado aos diretores e professores do Ensino Fundamental (antigo Ensino de 1º grau) da Rede Municipal do Rio de Janeiro, concebe “[...] o Núcleo Curricular Básico como eixo em que se articulam os Princípios Educativos de Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens com os Núcleos Conceituais: Identidade, Tempo, Espaço e Transformação [...]”, com o objetivo de criar “[...] um panorama para o lugar da Escola na Sociedade [...]” (NCBM, 1996, p. 11).

A proposta MULTIEDUCAÇÃO declara assim se intitular com intuito de contemplar toda a diversidade que compõe o corpo docente e o corpo discente, nos múltiplos contextos culturais em que se encontram as unidades escolares da rede, por meio de uma unidade de princípios e orientações curriculares que norteiem uma educação básica de qualidade e pautada em uma equidade de acesso a conhecimentos e valores para todo o município do Rio de Janeiro:

[...] Na multiplicidade, buscamos a unidade ao educar com qualidade, crianças e adolescentes, tão distintos entre si. Esta unidade prevê o acesso aos mesmos conhecimentos e valores, direito de todos. Prevê também a ampliação da discussão pedagógica para nossos diversos professores e demais agentes educacionais, visando a integração de múltiplas linguagens que educam e sintonizam todos com o tempo em que vivemos e que procuramos transformar (NCBM, 1996, p. 13).

MULTIEDUCAÇÃO ainda se define como “[...] variadas facetas de um processo que introduz nossos alunos e professores a direitos e deveres e a fruição de uma vida mais feliz.” (NCBM, 1996, p. 14). Neste sentido, afirma que introduzir os alunos ao exercício da cidadania implica, no processo educativo, em um entendimento, por parte destes últimos, de suas relações com a vida, a sociedade e o Poder Público, ressaltando que a cidadania é construída historicamente por cada indivíduo e sua coletividade.

Segundo o currículo MULTIEDUCAÇÃO (NCBM, 1996), a escola deve constituir-se como um ambiente democrático em que todos tenham direito à construção de conhecimentos e valores, em uma perspectiva crítica. Desse modo, para uma inserção participativa do aluno na sociedade em que vive, a Educação Fundamental, no Brasil, deve proporcionar e garantir, a este, múltiplos instrumentos:

- o domínio da leitura e da escrita numa sociedade letrada;
- a construção do conhecimento elaborado numa sociedade moderna;
- a vivência de formas de participação numa sociedade democrática;
- a construção de valores para o convívio numa sociedade solidária.

Em relação ao processo de construção do currículo MULTIEDUCAÇÃO, este ocorreu, segundo o documento, de forma coletiva pelas equipes das diferentes instâncias que compõem a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, destacando-se o fato de que os diretores e professores das escolas terem sido considerados co-autores deste trabalho:

[...] Durante todo o processo de construção estabeleceu-se um diálogo entre a equipe do Departamento Geral de Educação e os professores da rede municipal de ensino, com o apoio das Coordenadorias Regionais de Educação. Foram recebidos das escolas e respondidos 1.734 relatórios de avaliação da proposta MULTIEDUCAÇÃO: 550 discutindo o volume 1; 453 o volume 2; 370 o volume 3 e 361 o volume 4. Neste diálogo, críticas e

sugestões foram sendo incorporadas à proposta original (NCBM, 1996, p. 14).

A equipe responsável pela MULTIEDUCAÇÃO utilizou como instrumental de coleta de dados um questionário de avaliação final, enviado às escolas em julho de 1995. Este questionário, veiculado pelas 10 Coordenadorias Regionais de Educação, foi respondido por 738 escolas (71, 44% do total de 1.033 unidades escolares), tendo a participação de 17.652 profissionais de educação, o que corresponde a 66,31% das matrículas do professorado em efetivo exercício, nesta citada época (NCBM, 1996).

No documento MULTIEDUCAÇÃO constam tabelas, referentes a uma série de itens investigados, que demonstram como se desenvolveu a pesquisa de avaliação desta proposta educacional realizada junto aos professores da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Destas tabelas, destacamos, como relevante para a nossa análise crítica, a que apresenta como título “Aplicabilidade da Proposta à sua realidade escolar”. A nosso ver, este item do questionário merece destaque porque estes dados demonstram a possibilidade da realização concreta da práxis educativa nas escolas pautada no currículo MULTIEDUCAÇÃO.

TABELA 8: APLICABILIDADE DA PROPOSTA À SUA REALIDADE ESCOLAR		
CONCEITO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL
PS	668	4,35
S	9.292	52,63
NS	7.051	39,94
Em Branco	641	3,08
TOTAIS	17.652	100,00

(PS) *Plenamente Satisfatório*

(S) *Satisfatório*

(NS) *Não Satisfatório*

Apesar de, neste item, a maioria dos participantes (52,63%) declararem satisfatória (S) a aplicabilidade da proposta MULTIEDUCAÇÃO à sua realidade escolar, um percentual considerável (39,94%) dos profissionais da educação afirma não ser satisfatória esta aplicabilidade, indicando restrições à mesma. Em virtude deste resultado, o documento fornece a explicação de que “[...] em geral, tais restrições se prendem às dificuldades de trabalho que os professores apontam, voltadas para questões de infra-estrutura da escola.” (NCBM, 1996, p. 20).

Segundo o documento, o percentual de conceitos não satisfatórios, 39,94% neste item, não é significativo porque, nas tabelas anteriores, os dados apontaram para o fato de que houve aceitação e compreensão da proposta por parte da maioria dos professores (75%, em média, do total pesquisado), e de que estes a avaliaram como tendo aspectos educacionais inovadores e com possibilidade de atender às expectativas da comunidade escolar. Porém, pensamos que o percentual de 39,94% de educadores insatisfeitos merece atenção, pois este grupo específico demonstra a qualidade de “criticidade” à proposta MULTIEDUCAÇÃO, ao reclamar a contextualização do processo educativo na realidade concreta de cada unidade escolar, remetendo a aplicabilidade da proposta aos aspectos infra-estruturais da escola, e, de forma implícita, aos aspectos estruturais em que a comunidade escolar se insere e, por isso, envolvendo, em sua avaliação, as dimensões política, econômica, social e cultural do lugar em que a totalidade da escola se encontra.

4.1 Qual a concepção de “Organização Curricular” na MULTIEDUCAÇÃO?

[...] o currículo que é oficializado nas escolas, aquele que está escrito, cujas metas e objetivos foram determinados há muito tempo, tem permitido a ampla circulação, apropriação e troca de saberes do mundo de hoje? Nem sempre. Muitas vezes isto só acontece porque existe um outro currículo ‘não oficializado’, que se realiza através do não previsto, das situações que ‘correm por fora’ dos planos e que são geradas nas relações que se instalam na sala de aula. Quer a instituição tome conhecimento disto ou não, quer se

aprove isto ou não, a vida entra na escola sem pedir licença, sem perguntar se, no currículo, a sua vaga foi garantida (NCBM, 1996, p. 105).

Ao criticar os currículos oficiais e “engessados” pelo tempo das escolas, o currículo MULTIEDUCAÇÃO sinaliza para a necessidade de reformulações curriculares sintonizadas com as transformações do dia-a-dia. Afirma que, apesar das mudanças que vêm ocorrendo nos pressupostos e em referenciais teóricos de documentos curriculares, a lista de conteúdos destes últimos quase não é alterada. Justifica que a perpetuação de “programas” tradicionais nas escolas, baseados em conteúdos enciclopédicos, desvinculados da realidade e desprovidos de sentido, se deve “[...] a uma imposição exercida pelos livros didáticos ou por um arbítrio que penetra nos meios educacionais, sem grandes questionamentos, passando de geração em geração, de um professor para outro.” (NCBM, 1996, p. 106-107).

Partindo desta crítica, o currículo MULTIEDUCAÇÃO assinala que a organização curricular da escola deve estar constantemente aberta a novos conteúdos que surgem da “dinâmica da vida” em que a comunidade escolar encontra-se imersa, com vistas a uma educação contextualizada socialmente e historicamente. Desse modo, o documento apresenta o perfil de escola e de currículo almejado:

[...] Nesta perspectiva, buscamos uma escola que desenvolva um currículo comum de experiências cognitivas, afetivas, sociais e referências culturais, levando em consideração, ao mesmo tempo, a singularidade de alunos e professores. Um currículo cuja preocupação seja trabalhar com o local e com o universal, tornando esta escola verdadeiramente democrática porque parte da cultura do aluno para inseri-lo na cultura mais ampla (NCBM, 1996, p. 107).

A proposta MULTIEDUCAÇÃO (NCBM, 1996, p.108) afirma que seu objetivo é “[...] lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola. Múltiplas idéias e visões de mundo, múltiplos contextos e culturas de pessoas de diferentes idades e lugares”, a partir

de uma união de todos em busca da garantia de uma educação de qualidade, sem a padronização acrítica. Acrescenta ainda que, através deste Núcleo Curricular básico, os educadores têm condições de saber de onde partem e para onde caminham com seus respectivos alunos, e cada escola municipal, mesmo fazendo parte de um grande sistema de ensino, tem a possibilidade de recriar seu próprio projeto pedagógico embasado na relação escola/vida cidadã:

Assim um Núcleo Curricular Básico, por sua própria essência, tem que partir do que é fundamental na interação escola/vida: propiciar ao aluno a apropriação de meios para se situar no mundo em que vive, entendendo as relações que nele se estabelecem, criticando e participando de sua transformação (NCBM, 1996, p. 108).

Apesar de reconhecer a influência que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) vêm exercendo na organização de propostas curriculares de muitos estados e municípios brasileiros, como forma de subsidiar a ação pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO (NCBM, 1996, p.110-111), “[...] ao focar a relação entre a Escola Pública de 1º grau e a Vida Cidadã [...]”, considera que “[...] oferece uma característica singular, a de poder ser adaptado à multiplicidade de situações que as escolas representam, mantendo a integridade de uma política educacional para o ensino público de 1º grau.”. Acrescenta que esta política educacional tem por base a “[...] reflexão sobre as responsabilidades das autoridades educacionais desde o âmbito das Secretarias de Educação, passando pelas Universidades e Cursos de Formação de Professores até chegar às salas de aula das unidades escolares.” (p. 111).

Ao afirmar o desejo de uma sociedade mais justa e democrática, onde as salas de aulas sejam ambientes construtivos de cidadania, autonomia e solidariedade, a MULTIEDUCAÇÃO (NCBM, 1996, p.112) propõe a articulação entre os “Princípios Educativos de Meio Ambiente, do Trabalho, da Cultura e das Linguagens e os Núcleos

Conceituais da Identidade, do Tempo, Espaço e da Transformação” na ação pedagógica e educativa da escola pública de Ensino Fundamental. Segundo o documento, a função destes princípios é a de educar e orientar o ensino das disciplinas básicas: a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências Naturais, os Estudos Sociais, as Artes, a Educação Física, as Línguas Estrangeiras. Já os núcleos conceituais devem levar os alunos a atribuírem sentido ao que aprendem nas disciplinas básicas, por meio da transformação destas últimas “[...] em conhecimento indispensável e direito básico de introdução a uma cidadania plena [...]”.(p. 112).

Na intenção de aproximar a escola da vida cidadã, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO orienta que a articulação do Princípio Educativo de Meio Ambiente com os Núcleos Conceituais seja desenvolvida sob a seguinte forma:

NÚCLEOS CONCEITUAIS	PRINCÍPIO EDUCATIVO DE MEIO AMBIENTE
IDENTIDADE	Identificar-se como pessoa de um grupo social, de uma comunidade, de uma região, do país e do mundo, entendendo as relações que se estabelecem no meio ambiente físico, cultural, social e político.
ESPAÇO	Analisar os diferentes modos de ocupação do espaço físico, discutindo questões relativas à qualidade de vida e à melhor forma de ocupação desse espaço pela sociedade de modo a torná-la mais justa e mais humana, em todo o planeta Terra.
TEMPO	Analisar as transformações ocorridas ao longo do tempo, no meio ambiente físico, social e cultural, entendendo que as intervenções do homem modificam este meio e o próprio homem, o que exige postura crítica a respeito.
TRANSFORMAÇÃO	Compreender as relações de interdependência entre os seres, desenvolvendo ações orientadas para a transformação do meio ambiente físico, social e cultural que garantam condições mais plenas de vida cidadã para todos.

(NCBM, 1996, p. 114)

4.2 Qual a concepção de Meio Ambiente na MULTIEDUCAÇÃO?

[...] talvez nada represente de forma tão marcante o nosso tempo como o conceito de meio ambiente. Mas, afinal, que espaço é este onde tantos personagens se relacionam, se confrontam, se interligam numa interação constante e dinâmica? (NCBM, 1996, p. 116).

O currículo MULTIEDUCAÇÃO (NCBM, 1996) introduz a discussão da questão ambiental por meio da reflexão acerca da crescente presença deste tema no cotidiano da humanidade, em diferentes contextos sócio-culturais, que se traduz em debates e ações de diversos grupos sociais, desde o cidadão comum, passando por movimentos ambientalistas, até o poder legislativo, no que se refere à proteção do patrimônio ambiental.

O documento salienta que o agravamento da crise ambiental no planeta tem levado ao crescimento da participação de todos no enfrentamento dos problemas advindos da mesma e, por conseguinte, tem ampliado a visão e o conceito do termo meio ambiente:

[...] Meio Ambiente é hoje concebido como sistema no qual interagem natureza e sociedade, portanto, um espaço socialmente construído nas relações cotidianas, que são permeadas por atividades econômicas, sociais e políticas. Assim, a visão fragmentária (água, ar, solo, plantas e animais) e antropocêntrica (natureza criada para o homem) do ambiente deve ser superada por uma visão mais holística e sistêmica e, portanto, interdisciplinar (NCBM, 1996, p. 116-117).

A nosso ver, cabe aqui uma observação acerca do perigo da utilização dos termos “visão holística” e “visão sistêmica” de meio ambiente, sem a devida reflexão crítica sobre estas tendências. Concordamos com Loureiro (2004b, p. 104) quando o autor afirma que o holismo “[...] é uma categoria conceitual, uma ‘idéia-força’ que implica a negação da fragmentação, com grande efeito sobre a identidade de educadores ambientais, por mais questionável que seja.”, mas que, por outro lado, é necessário atentar para o fato de que a perspectiva holística pode estar atrelada “[...] às concepções que são decorrentes de

entendimentos organicistas, conservadores e idealistas [...] que ignoram ou relativizam a dinâmica societária [...]”. Dentre os problemas que podem ser encontrados em formulações advindas desta perspectiva, apontados pelo referido autor, destacamos aquele que se relaciona ao contexto escolar propriamente dito:

Em termos de Educação Ambiental, focalizam a ‘ecologização’ da pedagogia, priorizando as relações ecossistêmicas a partir de conceitos estruturantes da ecologia, num enfoque biologizante [...] Mesmo quando partem de pedagogias dialógicas, construtivistas, sabendo reunir atividades com conteúdos, alegria e prazer, tendem a despolitizar a educação e a esvaziá-la como prática social. Associam ideologicamente a natureza à harmonia e dão destaque ao entendimento das relações ecológicas que são baseadas na cooperação, minimizando as que são fundadas na competição, quando ambas são indispensáveis para se entender o equilíbrio dinâmico que define a vida e, por analogia, as categorias indissociáveis e complexas que formam o todo social: conflito/consenso, cooperação/competição, diálogo/dissenso [...] (LOUREIRO, 2004b, p. 106).

No que diz respeito à visão sistêmica em um sentido amplo e vago, em termos conceituais, esta, ainda segundo o autor, carrega a possibilidade de englobar variadas e divergentes perspectivas teórico-metodológicas e filosóficas, desde o pensamento dialético marxista¹¹, com o qual nos identificamos, até a cibernética e a robótica ou mesmo o organicismo ou o holismo, “[...] posto que um sistema pode ser compreendido como um conjunto de partes coordenadas entre si, cujas leis ordenam os fenômenos que são vistos prioritariamente como fluxos e processos [...]” (LOUREIRO, 2004b, p. 124). Este “leque” de perspectivas associadas à noção de sistema pode se constituir em uma amplitude problemática, tendo em vista que reúne visões extremamente distintas e antagônicas e que, para serem entendidas, necessitam de serem aprofundadas justamente nos pontos em que divergem.

¹¹ “[...] Sistema na dialética pressupõe a mútua constituição, resguardando-se as devidas especificidades, entre matéria e espírito, corpo e mente, pensamento e cultura, indivíduo e sociedade na formação dos sujeitos [...]; sistema na dialética implica a vida e os seres que, mesmo pensados como sistemas, criam na existência, estabelecem de forma autônoma e ativa a organização, ganhando consciência de si mesmos. [...]”. (LOUREIRO, 2004b, p. 125).

Sendo assim, Loureiro (2004b, p. 126-127) nos alerta para o risco de nos comprometermos com um posicionamento conservador e reformista em educação ambiental – conveniente ao capitalismo, ao pensarmos a sociedade, e, por conseguinte, o ambiente em que a mesma se concretiza, como um sistema:

[...] um sistema dinâmico procura sempre se recompor e re-adequar as relações de modo a funcionar plenamente e em equilíbrio, e isso é válido para sistemas ecológicos ou sociais. Caso desconsidere-se, nesse ponto em particular, a especificidade humana, pode-se recair no funcionalismo organicista, em que as mudanças se dão para o bom funcionamento do sistema (em termos de sociedade contemporânea, do capitalismo). Portanto, o que pode ser feito com a sociedade contemporânea é torná-la ambientalmente sustentável e não a superar. E isso pode acarretar uma visão sistêmica politicamente conservadora e reformista.

Prosseguindo em nossa análise crítica da MULTIEDUCAÇÃO, constatamos que, ao aludir acerca da ameaça a sobrevivência do ser humano enquanto espécie, proveniente dos impactos ambientais em escala mundial, o documento defende a necessidade de uma revisão da relação utilitarista e dicotômica entre homem e natureza e dos homens entre si, chamando a atenção para o fato das pessoas comumente não associarem a degradação da natureza à degradação humana/social, destacando que a primeira é provocada pelos próprios seres humanos (NCBM, 1996, p. 117). Aqui, chamamos a atenção para o cuidado que se deve ter em atribuir, ao ser humano genérico, a qualidade de mau, de ser de essência ruim, de nefasto à vida da natureza e à vida humana, justamente quando se defende uma visão socioambiental que compreenda o ser humano, na qualidade de agente natural, social e cultural, como capaz de buscar soluções para os problemas ambientais e, por isso, como transformador da realidade enquanto totalidade socioambiental complexa. Neste sentido, concordamos com Carvalho (2004, p. 37) quando a autora esclarece:

[...] para o olhar socioambiental, as modificações resultantes da interação entre os seres humanos e a natureza nem sempre são nefastas; podem muitas vezes ser sustentáveis, propiciando, não raro, um aumento da

biodiversidade pelo tipo de ação humana ali exercida. Nesse caso, poderíamos pensar essa relação como um tipo de sociobiodiversidade, ou seja, uma condição de interação que enriquece o meio ambiente, como é o caso de vários grupos extrativistas e ribeirinhos e dos povos indígenas.

Ao dissertar sobre a relação estabelecida entre o homem com outros homens e destes com a natureza, o currículo MULTIEDUCAÇÃO define o trabalho como processo através do qual o ser humano “[...] constrói e reconstrói seu espaço geográfico, produzindo, conseqüentemente modificações no seu ambiente cultural e natural.” (NCBM, 1996, p. 117).

De acordo com o documento, estas modificações traduzem um paradoxo:

[...] de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos, potencialmente capazes de resolver os problemas básicos de sobrevivência humana e determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis; de outro, a dificuldade das forças sociais organizadas de se apropriarem destes meios e estendê-los aos grandes contingentes da população (NCBM, 1996, p. 117).

Em outras palavras, a MULTIEDUCAÇÃO afirma que vivemos em um momento, no qual a evolução da ciência e da tecnologia e a conseqüente e crescente modernização têm trazido conquistas e progressos nunca antes vistos, como também têm aumentado, em proporções cada vez maiores, a degradação ambiental, moral e social da humanidade, resultando em um crescente distanciamento entre os que têm acesso às inovações da vida moderna, em saúde, educação, cultura etc., e os excluídos, os quais, frente à falta de oportunidades, ficam cada vez mais à margem da qualidade de vida, a qual também deveriam ter direito.

Ao enumerar uma série de problemas que atingem os moradores das grandes cidades, como o Rio de Janeiro – “[...] lixo nas ruas, esgoto a céu aberto, crescimento das favelas, construções indiscriminadas nas encostas, alto índice de mortalidade infantil, descaso generalizado para com os direitos básicos dos cidadãos” (NCBM, 1996, p. 117), o currículo

MULTIEDUCAÇÃO afere à questão ambiental a importância crucial para manutenção da vida no planeta e passa a atribuir a mesma a adjetivação de ecológica.

Diante deste cenário alarmante de ameaça à sobrevivência de todos na Terra, o documento cita a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente, realizada em 1972, na Suécia, como o momento em que surge “[...] a educação ambiental com o objetivo de contribuir na formação de um cidadão capaz de refletir e atuar na busca de soluções para os problemas ambientais, considerando, primeiramente, a sua realidade próxima.” (NCBM, 1996, p. 118). De acordo com esta perspectiva, a escola deve priorizar, segundo a MULTIEDUCAÇÃO, discussões, parcerias e ações que estejam voltadas para as questões ambientais locais, a começar pelo próprio ambiente escolar e seu entorno, tendo em vista que:

[...] a escola se apresenta como instância fundamental na superação do conceito de Meio Ambiente como algo abstrato, distante do nosso cotidiano e das relações que nós e nossos alunos travamos com as múltiplas realidades que vivenciamos no nosso local de trabalho, moradia e lazer (NCBM, 1996, p. 118).

Ao se referir à “consciência ecológica” como um estágio a ser alcançado por todos, com vistas à superação das rupturas entre os seres humanos e entre estes e o meio ambiente, o documento define o papel da escola no que diz respeito ao tratamento do meio ambiente:

A MULTIEDUCAÇÃO, ao ressaltar o Meio Ambiente como um Princípio Educativo, reafirma a responsabilidade da Escola Pública de 1º grau de introduzir seus alunos ao universo de conhecimentos e valores que podem garantir uma vida mais humana, segura e sadia no presente e no Terceiro Milênio (NCBM, 1996, p. 118).

Em nossa análise geral, concluímos que, na MULTIEDUCAÇÃO, a educação ambiental não é discutida de forma aprofundada, enquanto campo de construção de conhecimento e de ações, pois o documento apenas tangencia esta discussão, por meio de uma

proposta curricular de ensino em que haja uma articulação entre Meio Ambiente, enquanto Princípio Educativo, e Núcleos Conceituais de Identidade, Tempo, Espaço e Transformação, nas práticas pedagógicas da escola.

De acordo com nossa perspectiva crítica de análise, apontamos para alguns aspectos que consideramos serem relevantes para um aprofundamento da discussão do Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO.

O primeiro aspecto a ser colocado é que o documento responsabiliza a consolidação dos modos de produção das condições de vida na sociedade contemporânea, pelas desigualdades no acesso aos direitos básicos dos cidadãos, ao fazer referência ao “desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos” (NCBM, p. 117), porém não explicita a necessidade de superação do modo e das relações de produção capitalistas, e, conseqüentemente, não identifica o capitalismo como o sistema produtor da degradação ambiental, moral e social da humanidade.

Um segundo aspecto notado é a síntese da abordagem da crise ambiental, assim como à busca de soluções para a mesma, ao patamar da “conscientização ecológica de todos” (NCBM, 1996, p. 118), como se a aquisição desta consciência, por meio do desenvolvimento da dimensão cognitiva no processo de escolarização, pudesse brotar de forma “natural” na mente do indivíduo, descolada das dimensões política, econômica, social e cultural da realidade concreta que efetivam as condições de vida individual e coletiva. Ou seja, a consciência não surge como um “passe de mágica” – ela é fruto das práticas sociais contextualizadas historicamente e culturalmente.

A partir desta importância dada ao desenvolvimento da “consciência ecológica” no aluno, observamos um outro aspecto que pode ser considerado um desdobramento da mesma: o currículo MULTIEDUCAÇÃO incentiva o professor a ensinar o aluno a combater problemas ambientais em sua realidade próxima por meio de mudanças de atitudes e

comportamentos que objetivam minimizar os impactos ambientais. Não criticamos este incentivo, porém atentamos para o fato de que uma educação ambiental transformadora e emancipatória não se restringe a uma abordagem da questão ambiental ao nível micro de mudanças individuais e locais. Para que haja uma percepção e um olhar crítico sobre um problema socioambiental, é necessário que o mesmo seja pensado em sua complexidade de dimensões, com seus múltiplos e contraditórios fatores, o que envolve articular e estabelecer relações, integrar aspectos entre o micro e o macro, sendo este nível último fundamental para uma plena compreensão da realidade, por corresponder às estruturas políticas, econômicas e sociais as quais os indivíduos e as coletividades encontram-se imersos. Sem o reconhecimento das raízes estruturais da crise no modo de produção capitalista, não se fazem as condições para acontecer a crítica à realidade por parte do aluno e, conseqüentemente, a transformação advinda da ação educativa é efêmera, fragmentada e pontual. Além disso, a não referência ao nível macro de análise da crise ambiental contradiz o movimento de articulação entre o local e o global, proposto pela própria MULTIEDUCAÇÃO. Portanto, a tão desejada transformação da sociedade em uma outra mais humana, mais solidária e menos desigual só pode acontecer quando as mudanças individuais e as mudanças estruturais forem dois vértices de um mesmo processo.

Um quarto aspecto observado é a ênfase dada pelo documento à responsabilidade da escola, através do tratamento do meio ambiente como Princípio Educativo, de introduzir seus alunos a conhecimentos e valores universais e, por isso, supostamente consensuais. A nosso ver, tal tipo de colocação aproxima-se da idéia da escola como o lócus de transmissão de ensinamentos ideais para todos, e que, a partir desta “missão” da escola, todos irão aprender, de forma igual, a solucionar os problemas do mundo, inclusive os problemas ambientais. Pensamos, justamente o contrário, que a escola deva ser o lugar, ainda que privilegiado, de construção de conhecimentos e onde o aluno, por meio de uma educação que se volte para o

desenvolvimento de seu pensamento crítico e da sua autonomia intelectual, possa construir seus próprios valores na sua relação com o outro e com o ambiente. Além do fato de que os outros “lugares” da sociedade, as outras instituições que fazem parte do contexto sócio-histórico em que cada indivíduo se encontra, não podem ser negados em sua influência na construção de conhecimentos e na formação de valores e comportamentos. Neste aspecto, Loureiro (2006b, p. 4) enriquece nossa reflexão, ao criticar o dualismo escola-sociedade:

No que se refere a dualismos, é comum que se atribua à escola um grau de responsabilidade no processo de formação de valores e comportamentos que só é cabível se a imaginarmos ou como algo cuja dinâmica independa da sociedade da qual é uma prática social ou como sendo a reprodução direta e fiel da sociedade, como no pensamento escolanovista. Torna-se a instituição que pode ser a ‘salvação da espécie’ ou que está destinada a reproduzir a sociedade, deixando de ser compreendida de modo dialético no conjunto das práticas sociais pelas quais somos formados e suas contradições específicas. Esse nosso entendimento significa admitir que esta tem importância crucial, mas não é absoluta em suas atribuições constitutivas do ser social-biológico [...].

4.3 MULTIEDUCAÇÃO – Temas em Debate

Ao afirmar uma proposta de aprendizagem na escola que acompanhe as constantes transformações no mundo, o Núcleo Curricular MULTIEDUCAÇÃO explicita a necessidade de sua atualização, “[...] em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus Princípios Éticos, Estéticos e Políticos” (NCBM, 2005, p. 3). Neste sentido, desde 2001, a Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da equipe responsável pela referida proposta curricular, estabeleceu com a comunidade escolar um processo dialógico, no qual estiveram envolvidos diversos grupos: Conselho Diretor, Conselho de Professores, Conselho Escola-Comunidade, Grêmios, Comissão de Professores e Representantes dos Coordenadores Pedagógicos. Neste processo:

[...] Foram ouvidas múltiplas vozes: da comunidade escolar e das Coordenadorias Regionais de Educação. Expectativas, conceitos, críticas e sugestões foram apresentadas. Foi nosso objetivo instaurar um tempo de gestão participativa, valorizando as muitas experiências que emergem do campo, as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional (NCBM, 2005, p. 4).

A partir das sugestões e proposições feitas por esses diversos segmentos do campo da educação, a equipe da MULTIEDUCAÇÃO elencou os temas considerados prioritários, os quais foram incorporados às duas Séries: “Temas em Debate” e a “A MULTIEDUCAÇÃO na Sala de Aula”. Em relação à produção dos fascículos destas Séries, a SME destaca a participação dos professores na elaboração dos textos presentes nos mesmos: “[...] Sendo assim, houve fóruns de professores da Educação Infantil, Grupos de Estudos dos professores regentes de Sala de Leitura, Grupo de Representantes de professores de 5^a a 8^a série, bem como de professores da Educação de Jovens e Adultos.” (NCBM, 2005, p. 4). Tais fascículos foram publicados em 2005 e destinaram-se a toda Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: 10 Coordenadorias Regionais de Educação, 1054 Unidades Escolares, 193 Creches, 20 Pólos de Educação Pelo Trabalho, 9 Núcleos de Artes, 12 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública e 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com nosso interesse de pesquisa, focamos nossa análise no fascículo “MULTIEDUCAÇÃO – TEMAS EM DEBATE: Princípios Educativos e Núcleos Conceituais”. Este documento (NCBM, 2005, p. 9) elenca uma série de motivos para a “revisitação” dos referidos Princípios e Núcleos presentes na proposta do Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO de 1996:

- discutir algumas questões que surgem no encontro com professores, em relação ao planejamento escolar;

- refletir sobre os processos de articulação possíveis entre os princípios educativos que norteiam a ação pedagógica, os núcleos conceituais e o conhecimento escolar;
- ampliar as fronteiras e intercambiar de forma mais flexível os conhecimentos das áreas específicas;
- repensar um planejamento pedagógico articulado, sem as amarras de um cruzamento rígido entre Princípios e Núcleos;
- questionar a possibilidade de inserção de outros princípios, tais como ética, estética, tolerância, direitos humanos, entre outros, no contexto do currículo escolar;
- redimensionar e contextualizar os valores adotados há quase dez anos;
- instigar novos olhares ao processo de constituição de conhecimentos.

Ao “revisitar” os Princípios Educativos de TRABALHO, MEIO AMBIENTE, CULTURA E LINGUAGENS, o documento declara que estes, além de servirem de orientação para o ensino das disciplinas básicas, como são apresentados na proposta de 1996, podem ser compreendidos como temas que correspondem à “Base de Reflexão Social” para a prática pedagógica desenvolvida nas diferentes áreas do saber:

[...] Representam um repertório de valores e experiências acumuladas, ampliando as diversas possibilidades de reflexão sobre o conhecimento culturalmente organizado, possibilitando inferir novos pontos para análise: (1) o ambiente sócio-político-econômico, o processo de humanização, a conscientização ambiental, a valorização dos direitos humanos; (2) o trabalho como instrumento para a compreensão da história do homem e da sociedade; (3) a cultura como território de conflito, como expressão popular, como artefato de um grupo social, como marca identitária, como formas de vida, como práticas de significação; (4) as diferentes linguagens que nos permitem ver o mundo com diferentes lentes, suscitando várias possibilidades para a construção de conhecimentos (NCBM, 2005, p. 9-10).

CAPÍTULO 5

CONHECENDO O CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO PARQUE NACIONAL DA TIJUCA (CEAMP)

O Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP) define-se como um espaço permanente voltado para ações de Educação Ambiental junto às escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. A equipe do CEAMP é formada por professores desta Rede e é coordenada pelo Projeto Educação Ambiental e Saúde, o qual encontra-se submetido à Diretoria de Educação Fundamental (DEF), que, por sua vez, integra o Departamento Geral de Educação (DGE) da Secretaria Municipal de Educação (SME). A sede do CEAMP localiza-se no setor Floresta da Tijuca do Parque Nacional da Tijuca (PNT), no prédio do Centro de Visitantes, próximo ao prédio da Administração do Parque¹².

A gestão compartilhada do PNT entre a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais renováveis (IBAMA), que ocorreu na época da administração municipal de Luiz Paulo Conde (1996-2000), possibilitou a criação do CEAMP pela Secretaria Municipal de Educação (SME/CEAMP, 2000).

As atividades do CEAMP foram iniciadas no mês de junho do ano de 1999, quando, a partir desta data, o Centro de Educação Ambiental passou a atender alunos e professores de escolas públicas municipais, oferecendo cursos, oficinas e visitas guiadas ao PNT por meio de trilhas interpretativas.

Em sua pauta de atividades, o CEAMP também inclui uma perspectiva de interação com as comunidades do entorno do Parque a partir do trabalho realizado com Escolas Municipais da região, visando contribuir para a solução dos problemas socioambientais locais.

¹² Figura Ilustrativa do Parque Nacional da Tijuca encontra-se no Anexo A.

O CEAMP declara que a razão de utilizar o Parque como recurso para atividades educativas está na especial contribuição que este espaço pode oferecer para o desenvolvimento de um trabalho de Educação Ambiental:

O Parque Nacional da Tijuca é muito mais que um Parque. É uma Reserva de Vida e um legado para a Humanidade. Com uma imensa massa florestada, rica em espécies animais e vegetais, abriga nascentes e rios cristalinos, regula o clima de uma cidade inteira e ainda passou por um processo histórico único no mundo, que lhe gerou um vasto patrimônio histórico natural. Sua importância é tão grande que, em 1991, foi reconhecido pela UNESCO com Reserva da Biosfera (SME/CEAMP. Folder de divulgação. Rio de Janeiro, s/d).

O CEAMP (SME/CEAMP, s/d) afirma que tem como propósito de seu trabalho “[...] colaborar para a formação de cidadãos conscientes, aptos a atuarem na realidade com comprometimento na busca de um modelo de sociedade sustentável [...]”. Em busca deste objetivo, concebe que sua equipe “[...] realiza um trabalho que estabelece relações entre os diversos aspectos da realidade, como por exemplo, os ecológicos, sociais, culturais e políticos.”

As linhas de ação do CEAMP são enumeradas da seguinte forma:

Realização de trilhas interpretativas com professores e alunos, proporcionando novas vivências no contato com a biodiversidade do PNT.

Sensibilização das comunidades escolares para a valorização e preservação do PNT enquanto patrimônio histórico, cultural e socioambiental da humanidade.

Fomento à participação das escolas no processo de construção e implementação da Agenda 21 local.

Promoção de cursos e oficinas de atualização em Educação Ambiental (EA).

Contribuição para a implementação e/ou desenvolvimento de projetos em EA nas escolas municipais, no contexto do Projeto Político Pedagógico destas escolas.

Fomento à participação das escolas do entorno do PNT para atuarem como pólos difusores, na busca de uma gestão participativa e comunitária do Parque em prol da sustentabilidade deste. Produção de material didático (SME/CEAMP, s/d).

A equipe do CEAMP (SME/CEAMP, 2000, p. 1) declara ainda que, por meio de suas ações, espera “[...] proporcionar aos professores e alunos momentos prazerosos de atividades educativas”, contribuindo “[...] para que a escola descubra no PNT um laboratório ao ar livre, um espaço natural, social, cultural e histórico de constante experimentação, aprendizagem e lazer, que possibilita múltiplas vivências em Educação Ambiental [...]”.

5. 1 Atividades desenvolvidas pelo CEAMP

Partindo do referencial de uma educação que visa a gestão ambiental, a equipe do CEAMP declara que tem como missão promover ações de Educação Ambiental, voltadas para professores e alunos da Rede Pública Municipal de Ensino, instrumentalizando os docentes para a compreensão do patrimônio ambiental do PNT e facilitando novas e contínuas vivências e experiências de campo aos educandos. Nesta perspectiva, a escola pode ser considerada como centro difusor de informações e conhecimentos, assim como catalizadora dos anseios das comunidades de seu entorno, no que tange às soluções dos problemas socioambientais que as afligem (SME/CEAMP, 1999).

Com base nos registros dos dados que constam nos relatórios elaborados pela equipe do CEAMP, referentes ao período de 2000 a 2005, e em informações verbais fornecidas pelas componentes e ex-componentes do respectivo grupo de trabalho descrevemos, nos subitens que se seguem no presente capítulo, as principais atividades desenvolvidas pelo Centro de Educação Ambiental, discriminando e caracterizando cada linha de ação específica do mesmo, neste recorte temporal da presente pesquisa.

5. 1. 1 Cursos para Professores da Rede Pública Municipal de Ensino

Os cursos oferecidos aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino podem ser compreendidos como a etapa inicial de interação do CEAMP com as escolas. Tais cursos de capacitação em serviço são realizados na sede do CEAMP, na Floresta da Tijuca, e são intitulados de Mini-cursos de Educação Ambiental, pois têm a duração de oito horas.

De acordo com informações verbais¹³ das componentes e ex-componentes do grupo de trabalho do CEAMP, no período de 2000 a 2005, foram realizados por ano, em média, 5 Mini-cursos, os quais tiveram a característica de apresentar, também, em média, a frequência de 25 professores por encontro, sendo que foram oferecidas, por curso, 30 vagas. Calculamos, então, que, no referido período de tempo analisado, o grupo de trabalho do CEAMP ministrou um total em torno de 35 Mini-cursos para cerca de 875 professores da Rede Pública Municipal.

O principal objetivo dos Mini-cursos que o CEAMP vem oferecendo, regularmente, aos professores das escolas públicas municipais tem sido o de instrumentalizar tais docentes, no sentido de torná-los multiplicadores do trabalho de Educação Ambiental, com vistas à preparação para a realização de visitas guiadas, pela equipe do CEAMP, com seus respectivos alunos, no PNT.

Para alcançar tal objetivo, a equipe do CEAMP (SME/CEAMP, 1999, p. 2) utiliza como metodologia, nos cursos que promove, “[...] uma abordagem participativa, interdisciplinar e dialógica, buscando sensibilizar os professores participantes e capacitá-los para a condução do trabalho pedagógico junto aos alunos no PNT”. Neste sentido, tais encontros são organizados de forma que estes sejam constituídos de dois momentos distintos: um momento relacionado às atividades voltadas para a prática, e outro, voltado para a parte

¹³ Informações verbais retiradas das entrevistas às componentes do CEAMP, cuja análise do conteúdo encontra-se no capítulo 6 da presente dissertação.

teórica, em que são promovidas reflexões e discussões acerca do papel da Educação diante dos problemas socioambientais.

As atividades correspondentes à parte prática dos cursos incluem, além de oficinas e outras dinâmicas de sensibilização, a realização de trilhas interpretativas no PNT, as quais possibilitem o retorno do professor com seus alunos, aos mesmos percursos, de forma independente.

Nos momentos dos cursos voltados para a teoria, a equipe do CEAMP tem o propósito de abrir espaço para discussões, entre os participantes e as capacitadoras, acerca de estratégias para a Educação enfrentar os desafios da atual crise socioambiental, possibilitando o desenvolvimento de novas atitudes e metodologias, a partir de referenciais teóricos de textos de apoio, distribuídos pelo CEAMP aos professores, e das experiências profissionais de cada participante, compartilhadas com o grupo. Na visão da equipe do CEAMP (SME/CEAMP, 2000, p. 3), é preciso que os educadores tomem consciência das dimensões da crise socioambiental que estamos vivendo e da problemática que a envolve para que haja a possibilidade da Educação contribuir para o processo de “[...] construção da visão ambiental interdisciplinar [...]”:

A atual crise socioambiental representa um grande desafio para a Educação. É uma crise muito complexa, que envolve todos os elementos da natureza e da sociedade. Esta é, antes de mais nada, uma crise de modelo de desenvolvimento social e econômico. [...] Um dos pressupostos da Educação engajada (politicamente) é a valorização igualitária da participação de todos os que estão envolvidos no processo educativo. Isso porque a desigualdade conspira contra a participação (SME/CEAMP, 2000, p. 3-4).

No momento final dos Mini-cursos, cada professor participante recebe uma ficha de avaliação, na qual o mesmo tem a oportunidade de expor suas impressões sobre o conteúdo apresentado e a metodologia utilizada no encontro, assim como sua opinião sobre a

possibilidade ou não de aplicar, em seu trabalho cotidiano na escola, as estratégias de Educação Ambiental discutidas pelo grupo e, também, de explicitar suas críticas e sugestões para próximos encontros com a equipe do CEAMP. Este material das avaliações dos Mini-cursos, segundo a equipe do CEAMP, constitui importante indicador que baliza a qualidade do trabalho desenvolvido pelo grupo capacitador, constituindo importante e necessária contribuição dos professores para o aperfeiçoamento e enriquecimento das atividades e ações de Educação Ambiental do CEAMP.

5.1.1.1 Avaliações dos professores

A partir da análise qualitativa de 40 avaliações de professores em relação aos Mini-cursos do CEAMP¹⁴, elaboramos uma síntese das críticas e sugestões apontadas pelos referidos participantes, em relação ao conteúdo e metodologia utilizados pela equipe ministrante nos encontros.

No que diz respeito aos conteúdos, a maior parte dos professores (82, 5%) declarou que os conceitos abordados nos Mini-cursos foram pertinentes ao desenvolvimento de um trabalho de Educação Ambiental. Acrescentaram que a seleção dos conteúdos apresentada foi diretamente enfocada para a realização de um trabalho prático com os educandos. Dentre os aspectos positivos dos conteúdos trabalhados nos encontros, os professores fizeram as seguintes observações:

- Os conteúdos levaram à reflexão e ao embasamento teórico necessário à implementação de um trabalho de Educação Ambiental.

¹⁴ Esclarecemos que tais avaliações de professores foram aplicadas pela equipe do CEAMP, durante a realização de Mini-cursos em datas variadas dentro do período de tempo considerado (1999 – 2005) para os dados investigados na presente pesquisa, e que as mesmas foram selecionadas de forma aleatória para serem analisadas qualitativamente.

- Os conteúdos foram comprometidos com um trabalho de conscientização acerca da complexidade da questão socioambiental.
- Os conteúdos levantaram questões que remetem a Educação Ambiental à complexidade das relações sociais.
- Os conteúdos foram vinculados às questões vividas no cotidiano e a questões exequíveis de serem trabalhadas em sala de aula, pois não estão descolados da realidade socioambiental em que vivem os alunos da comunidade escolar, ou seja, a clientela das escolas da rede municipal, que é oriunda das comunidades carentes da cidade do Rio de Janeiro.
- Os conteúdos abriram discussão para a necessidade da preservação e da manutenção da biodiversidade.

Quanto à metodologia utilizada nos Mini-cursos, 85% dos professores a avaliaram como adequada para alcançar os objetivos propostos pelo encontro e elogiaram o desempenho e a competência das capacitadoras/dinamizadoras em relação tanto ao conhecimento do conteúdo abordado como à didática de apresentação deste último, através de uma linguagem inteligível e objetiva. Dentre os aspectos positivos da metodologia aplicada, os docentes elaboraram as seguintes observações:

- A metodologia facilitou a compreensão dos conteúdos, na medida em que a dinâmica utilizada no encontro foi prazerosa, pois os discursos da palestra foram intercalados por trilhas, vídeos, jogos e debates.
- Houve a preocupação, por parte da equipe capacitadora, de se trabalhar os conteúdos de Educação Ambiental vinculando a prática à teoria.

- As estratégias apresentadas para se trabalhar os conceitos em Educação Ambiental no contexto escolar foram criativas e diversificadas, a partir de atividades lúdicas, como lendas, estórias, músicas, jogos cooperativos e interdisciplinares etc.
- A metodologia proporcionou a troca de dinâmicas e experiências entre os pares acerca da implementação e desenvolvimento de um trabalho de Educação Ambiental com os educandos.
- A metodologia elucidou as questões ambientais correlacionando-as aos aspectos históricos e culturais da realidade.

Em relação às contribuições trazidas pelo Mini-curso, os professores consideraram, prioritariamente, que o encontro os sensibilizou para uma maior valorização da Educação Ambiental enquanto Educação para a vida, para a cidadania, e fizeram as seguintes avaliações gerais:

- O encontro possibilitou a vivência da Educação Ambiental em um espaço alternativo ao da sala de aula e a experiência prazerosa de desenvolver atividades educativas no ambiente da floresta. Tal vivência no espaço físico da floresta sensibilizou para a concepção de integração entre o ser humano e a natureza.
- O curso atendeu o propósito de compreender a floresta como um espaço educativo e não apenas de recreação e de lazer.
- O curso possibilitou a compreensão de que a Educação Ambiental não é um conteúdo ou tema isolado das disciplinas tradicionais, ou seja, de que ela é uma área do conhecimento que pode e deve ser trabalhada de forma interdisciplinar na escola.
- O encontro despertou nos professores a vontade de pesquisar, de buscar o conhecimento científico mais aprofundado em Educação Ambiental, ou seja, provocou o interesse destes pela qualificação em sua profissão de docente.

No que diz respeito propriamente às críticas, todos os professores, em unanimidade, consideram que o Mini-curso é realizado em um período muito curto de tempo, ou seja, avaliam que apenas um encontro de oito horas não é suficiente para o amadurecimento e aprofundamento que a capacitação, proposta pelo curso do CEAMP, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho de Educação Ambiental no contexto escolar, prescinde.

Em outras palavras, podemos dizer que a curta duração do encontro dificulta que o Mini-curso atinja seu objetivo, que corresponde ao de fornecer ao professor uma orientação teórico-metodológica significativa para o mesmo começar a por em prática um plano de ação em Educação Ambiental na sua unidade escolar. Inclusive, porque os professores demonstram, por meio de suas colocações, que ainda têm muitas dúvidas em relação ao tratamento da Educação Ambiental, à implementação de um trabalho de Educação Ambiental na escola; isto é, os professores têm dificuldades em relação a quais estratégias utilizar, no cotidiano escolar, nesta área do conhecimento e, mesmo, em relação à como trabalhá-la por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade, já que a Educação Ambiental não se constitui em uma disciplina da grade curricular da Educação Básica.

Ainda sobre a questão de cursos promovidos pelo CEAMP com maior número de encontros, os professores afirmam que é preciso que haja mais tempo hábil para a troca de experiências entre os pares acerca do desenvolvimento de seus respectivos trabalhos de Educação Ambiental.

Outro aspecto que os professores colocam em suas críticas é a necessidade de que haja uma frequência maior dos Mini-cursos oferecidos pelo CEAMP, para que estes possam atingir um número maior de docentes, ou seja, para que a oportunidade de participar do curso seja ampliada para um número mais significativo de professores da Rede Pública Municipal de Ensino.

A nosso ver, o reclame por maior frequência dos cursos oferecidos e por maior duração dos mesmos reflete a necessidade que os professores sentem em dialogar e em aprofundar a discussão teórica acerca de um trabalho não só de Educação Ambiental, mas de Educação para a escola. Por meio de nossa análise das avaliações dos participantes do Mini-curso, inferimos que os encontros são espaços em que o professor remete sua prática à reflexão (teoria) e, assim, volta para a sua prática, enriquecido por esta última. Dessa forma, a nosso ver, o CEAMP se traduz como um espaço de formação continuada em Educação, a despeito de ser ou não nomeada Ambiental, pois dá oportunidade ao professor de trocar, com seus pares, práticas e reflexões e, neste sentido, repensar e reavaliar sua prática educativa e pedagógica como um todo.

Dentre as críticas, também, os professores sinalizaram que o curso do CEAMP deveria contemplar atividades e estratégias de trabalho em Educação Ambiental contextualizadas em outras realidades e espaços da cidade. Para isso, os encontros do curso não deveriam se restringir aos espaços da floresta e, sim, serem também realizados em outros ambientes em que vivem as comunidades escolares que diferem daquelas que estão no entorno do Parque Nacional da Tijuca e que apresentam problemas locais específicos.

No que concerne às sugestões, apesar de alguns professores manifestarem o desejo de que o curso do CEAMP proporcione uma orientação sistemática para a elaboração de um projeto interdisciplinar na escola, envolvendo lazer, meio ambiente, preservação ao lado de reivindicações por melhores políticas públicas educacionais para a população mais carente, a maior parte dos docentes sugeriu que o roteiro do curso aborde, em sua maior parte, conteúdos, relacionados ao conhecimento dos aspectos físico-naturais e a informações técnicas do PNT, e atividades turísticas no mesmo. As sugestões que apareceram com maior frequência para a programação de novos encontros do CEAMP foram as seguintes:

- Reconhecimento de mais trilhas e visitas a outras partes do PNT, que não se restrinjam à floresta da Tijuca.
- Informações mais específicas sobre a fauna e flora da floresta.
- Apresentação de slides e vídeos sobre os pontos turísticos, fauna e flora do PNT.
- Enfoque sobre os aspectos físico-naturais do PNT, a partir da Cartografia (mapas com localização das redes de drenagem dos rios, perfis topográficos do relevo etc.)
- Informações técnicas sobre o projeto de preservação do PNT, ou seja, do Plano de Manejo do PNT feito pelos técnicos do IBAMA.

Ao analisar as supracitadas sugestões, inferimos que muitos destes ainda concebem a Educação Ambiental como um campo, que se vincula, principalmente, ao conhecimento e ao tratamento do meio ambiente como um espaço que compreende apenas os elementos físico-naturais. Tais professores, inclusive, pela falta de um embasamento teórico consistente em Educação Ambiental, se aproximam mais de uma visão biologista e tecnicista do meio ambiente do que da visão sócio-política deste último, ou demonstram uma compreensão ainda equivocada de Educação Ambiental, correlacionando o trabalho nesta área de conhecimento ao Ecoturismo.

5. 1. 2 Atendimento às escolas por meio de Visitas Guiadas ao PNT

Após participarem dos Mini-cursos de Educação Ambiental, os professores das Escolas Municipais da Rede Pública de Ensino são convidados a trazerem seus alunos para a realização de visitas guiadas ao Parque Nacional da Tijuca (PNT), com o apoio pedagógico do CEAMP. Tais visitas compreendem percursos de trilhas interpretativas¹⁵ e

¹⁵ Ao longo das trilhas, é incentivado o espírito de observação e investigação científica (SME/CEAMP, 1999).

desenvolvimento de outras atividades lúdicas¹⁶, que proporcionem aos alunos e professores novas vivências em contato com a biodiversidade do PNT. A metodologia de trabalho baseia-se na utilização do Parque como recurso para atividades educativas, por meio de uma proposta interdisciplinar, que relaciona os diversos aspectos da realidade, como por exemplo, os ecológicos, sociais, históricos e culturais.

A visita guiada ao PNT corresponde a uma das etapas que fazem parte da dinâmica de interação do CEAMP com as escolas e, nesse sentido, há um roteiro de orientações, elaborado pela equipe do CEAMP, com as respectivas etapas que devem ser seguidas pelos professores. Tais orientações englobam momentos que precedem e que são posteriores às visitas, pois vão desde um trabalho de preparação dos alunos para a visita ao Parque até desdobramentos da excursão tanto na escola como no encontro desses professores com o CEAMP, após a experiência da visita com seus alunos.

A dinâmica de interação do CEAMP com as escolas e o modelo de formulário para marcação de visitas das escolas ao PNT encontram-se no Anexo B da presente pesquisa.

De acordo com registros encontrados nos relatórios de atividades do CEAMP, correspondentes ao período de 2000 a 2005, foram atendidas, em média, por ano, cerca de 65 unidades escolares da Rede Pública Municipal e cerca de 1240 alunos das respectivas escolas, por meio de visitas guiadas ao PNT.

5. 1. 3 Participação em Centros de Estudos

A equipe do CEAMP vem participando de Centros de Estudos das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com o objetivo de apoiar o Projeto Político Pedagógico

¹⁶ As referidas atividades desenvolvidas no atendimento às escolas correspondem a oficinas e dinâmicas realizadas pelo CEAMP, dentre as quais há: Dinâmica da Teia; Dinâmica do cego/guia; Atividade do Terrário, Atividade “Alertar para mudar e preservar para viver” e o Jogo “Unidos para Construir um Mundo Melhor”, desenvolvido pela professora Maria das Mercês Navarro Vasconcellos. Na presente dissertação, tais atividades são apenas citadas e não descritas, pelo motivo de fazerem parte de uma apostila/cartilha ainda a ser publicada pelo CEAMP.

(PPP) destas, buscando envolvê-las cada vez mais em um projeto de Educação Ambiental Crítica. Por meio deste trabalho pretende-se reforçar a integração entre as escolas municipais e o CEAMP.

Alguns Centros de Estudos são realizados na sede do CEAMP, na Floresta da Tijuca, e outros, nas escolas, dependendo do propósito do PPP e do tema a ser discutido no encontro, tema este definido pela equipe pedagógica da respectiva unidade escolar envolvida neste trabalho.

O Centro de Estudo realizado na Floresta dá oportunidade aos professores de vivenciarem um espaço alternativo para o estudo e para a reflexão, uma vez que o ambiente harmonioso estimula esse tipo de trabalho. [...] Ao participar de Centros de Estudos nas escolas, a equipe do CEAMP tem a oportunidade de conhecer a realidade de cada escola e da comunidade onde elas se localizam (SME/CEAMP, 2000, p. 9).

A periodicidade da realização de tais Centros de Estudos obedece aos dias determinados pelo planejamento oficial do Calendário Escolar elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e distribuído para as escolas, anualmente.

5. 1. 4 Atuação do CEAMP nas Escolas do Entorno da Floresta

As Escolas Municipais do entorno da Floresta da Tijuca têm tido um tratamento particular, com as quais o CEAMP busca estabelecer uma relação de maior proximidade e de parceria. Especialmente nestas unidades escolares, a equipe do CEAMP participa de Centros de Estudos, com o objetivo de incentivá-las a incorporarem em seus Projetos Políticos Pedagógicos a Educação Ambiental e a questão da preservação do Parque Nacional da Tijuca (PNT). A intenção é a de promover a formação de um “cinturão escolar” abraçando o PNT, por meio do envolvimento dessas escolas em uma relação de proteção a esta Unidade de

Conservação e de gestão participativa da mesma. Tais escolas são em número de onze e são listadas a seguir (SME/CEAMP, 2000):

- CIEP 02.08.502 Doutor Antoine Magarinos Torres Filho
- E.M. 02.08.020 Diogo Feijó
- E.M. 02.08. Mário Faccini
- E.M. 02.08. Mata Machado
- E.M. 02.08. José da Silva Araújo
- E.M. 02.08. Chácara do Céu
- E.M. 02.08. Araújo Porto Alegre
- E.M. 02.08. Menezes Vieira
- C.C. 02.08. Borel I
- C.C. 02.08. Doutor Marcelo Candia
- E.M. 02.08. Marc Ferrez

Acreditamos que o envolvimento dessas unidades escolares no trabalho de valorização e conservação do parque é fundamental. Pretendemos que as escolas situadas no entorno do Parque Nacional da Tijuca venham a constituir-se num 'Cinturão Escolar Verde', voltado à proteção desse ecossistema. Considerando-se que as comunidades dessas escolas são as que mais diretamente se relacionam com o ambiente, causando inclusive impactos diretos, em função da própria proximidade com este, torna-se evidente a necessidade deste trabalho (SME/CEAMP, 2005, p. 3).

Em sua atuação nas escolas do entorno, o CEAMP tem procurado fornecer subsídio a estas, levando sugestões de atividades e materiais alternativos de apoio, que tragam novas estratégias e metodologias para o trabalho de Educação Ambiental. Um exemplo foi o caderno ecológico, que foi distribuído nas citadas onze escolas, no ano de 2000:

[...] O caderno é composto de textos sobre o lixo, incluindo a redução do consumo e da produção de lixo, a reutilização de materiais e a reciclagem. O restante são folhas já utilizadas, mas com um lado em branco. A utilização do caderno destina-se ao registro de pesquisas sobre o tema, ou demais atividades relacionadas. Podem ser produzidos outros cadernos sobre diversos temas, atendendo aos interesses da escola (SME/CEAMP, 2000, p. 10-11).

5. 1. 5 Projetos

Ao longo de sua trajetória de ações e atividades junto às comunidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, o CEAMP vem desenvolvendo uma série de projetos, alguns destes em parcerias com ONGs, empresas e outras instituições públicas e privadas. Os principais projetos desenvolvidos pelo CEAMP, no período de 2000 a 2005, estão explicitados e sinteticamente descritos nas linhas que se seguem, de acordo com os dados encontrados nos relatórios referentes ao citado período:

- **Filhos da Terra**

A idéia deste projeto surgiu no primeiro curso para professores, realizado pela equipe do CEAMP, e que se constituiu em dois encontros: um em abril e outro em maio de 2000. Seu objetivo foi ser um projeto de caráter coletivo para inserir nas escolas participantes do citado curso um trabalho de Educação Ambiental centrado no tema Mata Atlântica/Floresta da Tijuca. Seu conteúdo está centrado na questão da busca de relações horizontais nos diversos níveis de convivência do ser humano, ou seja, relações entre os seres humanos e entre estes e os demais seres da natureza. Os professores participantes dos cursos seguintes tomaram conhecimento do projeto, recebendo uma cópia e enviando sugestões para aprimorá-lo ou expandi-lo (SME/CEAMP, 2000).

- **A História de um Rio**

O projeto foi desenvolvido com a E.M. Mata Machado e contou com a parceria da ONG Pró-Natura. Seu objetivo foi desenvolver com as crianças uma postura atenta e de conservação do ambiente natural, a partir da constatação e discussão das transformações históricas e ambientais pelas quais vem passando o rio Cachoeira¹⁷, que divide ao meio a comunidade de Mata Machado. Através do projeto com os alunos buscou-se também o envolvimento dos moradores da comunidade, intensificando o contato com a Associação de moradores local e com os técnicos do POUSO (Posto de Orientação Urbanística e Social) situado na comunidade (SME/CEAMP, 2000).

- **Educação por Natureza**

O projeto foi desenvolvido pelo CEAMP em parceria com a Fundação Roberto Marinho, no período de junho de 2003 a julho de 2004. O objetivo do projeto foi sensibilizar a comunidade escolar do entorno da Floresta da Tijuca para as questões de valorização e preservação do patrimônio histórico, cultural e ambiental do PNT. O público envolvido correspondeu ao total de: 11 escolas municipais do entorno da Floresta da Tijuca (supracitadas); 113 professores; 1600 alunos; 35 turmas; 1160 alunos visitantes ao PNT. O desdobramento do projeto foi uma Colônia de férias, em janeiro de 2004, da qual participaram 240 crianças da Rocinha (SME/CEAMP, 2004).

- **Artesanalto – Grupo Cambaxirra**

O projeto foi desenvolvido pelo CEAMP em parceria com o Instituto Terra Brasil e com o SEBRAE/RJ, no período de 2002 a 2004. O objetivo do projeto foi incentivar

¹⁷ Rio Cachoeira é o nome que o rio Tijuca, cuja nascente situa-se na Floresta da Tijuca, recebe ao passar pelas Comunidades que o margeiam em seu percurso, em direção à Barra da Tijuca.

artesãos do entorno do PNT a desenvolver trabalhos a partir de materiais reutilizados e/ou reciclados, para geração de renda. Foram em número de 15 os artesãos envolvidos, os quais montaram exposição e venda de seus produtos na praça Afonso Viséu, às sextas-feiras, sábados, domingos e feriados. Tais produtos ainda foram exportados para o Canadá e a França, gerando renda para os atores sociais das comunidades do entorno do PNT (SME/CEAMP, 2004).

- **Amigos do Rio**

O projeto foi desenvolvido pelo CEAMP em parceria com a ONG Instituto Terra Azul e com a Petrobrás, com início em 2003. Seu objetivo é, a partir de um grupo de alunos da E.M. Marc Ferrez, envolver o maior número possível de pessoas na questão da despoluição do rio Cachoeira, através do diagnóstico participativo e da construção coletiva de instrumentos de intervenção contínua. O público envolvido diretamente correspondeu ao total de 5 escolas municipais e 15 alunos destas últimas. Como desdobramentos do projeto houve o envolvimento de escolas da rede privada do entorno do PNT, totalizando o número de 50 pessoas envolvidas, e, também, a realização, no Centro de Visitantes (no PNT) dos I e II Seminários dos Amigos do Rio – “Pensando as Águas do Rio Cachoeira”, cujas datas foram, respectivamente, em 19 de maio de 2004 e 2 de junho de 2004, com cerca de 80 participantes. No momento, o CEAMP tem dado continuidade ao projeto, porém, não mais contando com as citadas parcerias, as quais se extinguíram no término de 2004 (SME/CEAMP, 2004).

- **Projeto Água em Unidade de Conservação**

O projeto é patrocinado pelo Programa Petrobras Ambiental e foi iniciado em janeiro de 2005, com previsão de término em dezembro de 2006. Em parceria com a ONG Instituto Terra Azul, o CEAMP atua no projeto como realizador da Linha de Ação

“Educação Ambiental para Gestão Comunidade/Escola”. No ano de 2005 o projeto atuou em 16 comunidades e em 5 escolas (primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental) situadas no entorno do PARNA-Tijuca, nos bairros do Alto da Boa Vista, Méier e Jacarepaguá, tendo constituído 3 núcleos ambientais. Para 2006 está prevista a expansão do trabalho para comunidades dos bairros de Santa Teresa ou Cosme Velho, da Grande Tijuca e para outra área de Jacarepaguá (PROGRAMA PETROBRAS AMBIENTAL, 2005).

5. 1. 6 Produção de Materiais Educativos

A produção de materiais didáticos e educativos do CEAMP compreende: textos para os cursos de capacitação de professores; documentação fotográfica das atividades realizadas, para posterior uso em materiais educativos; mapa da bacia do Rio Cachoeira e Cartilha do CEAMP.

Destes materiais supracitados, destaca-se a Cartilha ou Apostila elaborada para professores que desejem realizar trabalhos em Educação Ambiental, voltados para a discussão da importância e preservação da Floresta Atlântica. Além de apresentar a fundamentação teórica e a proposta de trabalho do CEAMP, oferecer informações educativas sobre o Parque Nacional da Tijuca, provocar reflexões sobre a atual crise socioambiental e discutir sobre as estratégias pedagógicas para enfrentá-la, a Apostila inclui sugestões de atividades elaboradas pela equipe do CEAMP e pelos professores que participaram dos cursos oferecidos. Tais sugestões englobam atividades para serem realizadas antes (em sala de aula), durante e depois da visita à floresta da Tijuca.

A equipe do CEAMP (SME/CEAMP, 2000, p. 28) ressalta que a Cartilha corresponde a um trabalho em contínua construção e aperfeiçoamento, pois “[...] é uma obra coletiva e em constante transformação, uma vez que, a cada encontro com novos professores, seu texto é

enriquecido, de sugestões de atividades, e ampliado quanto à busca de uma melhor maneira de se fazer educação.”

5. 1. 7 Cursos de Capacitação para a Guarda Municipal

Atendendo à solicitação da direção do PNT, o CEAMP desenvolveu um Projeto de capacitação em serviço para a Guarda Municipal, visando formalizar o processo de aperfeiçoamento dos profissionais que ingressam no PNT, em decorrência da alta rotatividade destes profissionais nesta Unidade de Conservação. Neste sentido, o projeto foi elaborado com o propósito de privilegiar: a troca de experiências entre veteranos e novatos; a fundamentação teórica nas questões ambientais, incluindo a importância do trabalho da Guarda para o trabalho da Educação Ambiental no PNT; a reflexão e avaliação crítica do trabalho junto ao público visitante e o avanço nas relações interpessoais. Durante o primeiro semestre do ano de 2004 o CEAMP ministrou dois cursos de capacitação, atendendo a um total de 26 Guardas Municipais.

5. 1. 8 Organização de Exposições

Ao longo de sua existência, o CEAMP vem organizando exposições em sua sede, no Centro de Visitantes do PNT. Tais exposições reúnem tanto produções resultantes de projetos desenvolvidos pelo CEAMP junto aos alunos e professores da comunidade escolar do Município do Rio de Janeiro como produções referentes a projetos integrados entre a equipe do CEAMP e a equipe de funcionários do Centro de Visitantes. Algumas destas exposições tem a característica de serem itinerantes, ou seja, após a permanência das mesmas, por um certo período de tempo, no Centro de Visitantes, o CEAMP as leva para percorrerem as

escolas da rede, em geral, as localizadas no entorno do Parque, ou outros espaços em momentos de eventos educativos promovidos pela SME. Alguns exemplos destas exposições são os seguintes:

- Exposição “O lixo e os três R’s”, baseada na Pedagogia dos três R’s – Reduzir, Reutilizar e Reciclar.
- Exposição “Sementes, fonte da vida”.
- Exposição relacionada à culminância do Projeto “Educação por Natureza”, que reuniu trabalhos produzidos pelos alunos das 11 escolas do entorno do PNT.
- Exposições anuais de trabalhos e materiais de Educação Ambiental, produzidos pelo CEAMP, no Projeto “Tudo ao mesmo tempo no Rio”, que acontece na Semana do Meio Ambiente. Tal Projeto corresponde a uma das ações desenvolvidas pelo Projeto Educação Ambiental e Saúde da SME.
- Exposição “Grafitismo e Meio Ambiente”.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS APLICADAS AO GRUPO DE TRABALHO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO PARQUE NACIONAL DA TIJUCA

As entrevistas semi-estruturadas aplicadas às componentes do grupo de trabalho do Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP) foram individuais e realizadas no período entre dezembro de 2005 e julho de 2006. O roteiro da entrevista realizada na pesquisa encontra-se no Anexo I da presente dissertação.

Desde o início de sua existência, em 1999, até o ano de 2005, passaram pela equipe do CEAMP sete professoras da Rede Municipal de Ensino. Destas sete, foram entrevistadas três professoras componentes de anos anteriores, Maria das Mercês, Verônica e Cláudia, e três componentes atuais, Patrícia, Jussara e Tereza, compondo um total de seis sujeitos do estudo. A única componente não entrevistada foi Lilia, a qual permaneceu no grupo por um período muito breve de tempo – apenas alguns poucos meses na sua formação inicial, e cujo nome não consta em nenhum dos relatórios de atividades do CEAMP.

As perguntas do roteiro da entrevista foram elaboradas e agrupadas em dois blocos ou duas perspectivas de investigação: **I) Caracterização do grupo de trabalho em Educação Ambiental (EA) do Município do Rio de Janeiro e II) A Educação Ambiental na sua profissão de docente**. Este agrupamento teve o propósito de inferir acerca da orientação teórico-metodológica, dificuldades e perspectivas tanto da equipe de trabalho do CEAMP como um todo, ao longo da história de vida do mesmo, como das professoras, individualmente, que fizeram ou fazem a história deste Centro de Educação Ambiental, em suas respectivas trajetórias de profissionais docentes.

Os dados coletados nas entrevistas foram organizados nas seguintes categorias: **formação, composição, dinâmica de funcionamento, finalidade, referencial teórico e**

relação com as escolas e com a Secretaria Municipal de Educação (SME), no que diz respeito ao trabalho de equipe do CEAMP (perspectiva de investigação I), e **conceito, prática, referencial teórico**, no que diz respeito ao trabalho de cada professora, individualmente (perspectiva II).

A partir das citadas categorias desenvolvemos a análise qualitativa do conteúdo das entrevistas. Destacamos que, no decorrer da análise, transcrevemos alguns trechos das falas das respondentes, com a intenção de enriquecer a compreensão do objeto de estudo investigado, assim como dos sujeitos que o constituem ou que o constituíram, ao longo de sua história. Ressaltamos também que todos os dados e as informações, referentes à caracterização do nosso objeto de estudo (a dinâmica da Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, por meio da experiência de trabalho do CEAMP), são expostas, na presente dissertação, segundo os depoimentos das entrevistadas.

6. 1 Caracterização do grupo de trabalho em Educação Ambiental do Município do Rio de Janeiro

6. 1. 1 A Formação do CEAMP – o histórico, segundo as entrevistadas

O CEAMP foi criado em junho de 1999, na época do mandato de Luiz Paulo Conde como prefeito da cidade do Rio de Janeiro. Conde pensava que a prefeitura tinha que estar participando com o IBAMA, de alguma forma, em uma co-gestão do Parque Nacional da Tijuca (PNT), o qual, ao seu ver, constituía uma referência turística do Rio de Janeiro. Porém, a idéia e a discussão da formação do grupo do CEAMP data de 1997/98 e surgiu de um grupo de professores que trabalhavam no Pólo de Ciências e Matemática e que viram na Floresta da Tijuca a possibilidade de estarem fazendo um Centro de Educação Ambiental.

O referido prefeito aplicou significativo aporte financeiro para esta gestão compartilhada do PNT, implantando serviços no mesmo. A guarda municipal, que passou a se estabelecer no PNT, se estruturava no GDA (Grupamento de Defesa Ambiental) e era considerada a elite da guarda. A Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB) passou também a prestar serviços no local. Na época, Pedro Menezes era o administrador do Parque; uma pessoa que podia ser considerada como um “amante da natureza” e que, diariamente, percorria as trilhas e tinha um vasto conhecimento da região. Por ser amigo pessoal de Conde, tinha uma “linha direta” com o prefeito e conseguia agilizar as ações. Este pode ser considerado o melhor momento que o PNT viveu. Pedro Menezes não era um funcionário do Parque; ele estava ali em um cargo de função – na verdade, sua profissão era diplomata.

Nessa ocasião, Pedro percebeu a necessidade de que o espaço do Parque dispusesse de um trabalho educativo com escolas – um trabalho do tipo visitação de escolas, pensando que a visitação de um carioca comum gera um impacto enorme sobre o Parque. Então, Pedro Menezes amadureceu esta idéia de um trabalho integrado com escolas junto com o vice-administrador do PNT, Luiz Otávio, que também não era funcionário da prefeitura e sim professor de matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em sua visão de educador Luiz Otávio teve a seguinte percepção: para que se possa trabalhar com escola no PNT, tem que haver professor no mesmo.

Para que fosse possível a lotação de professores no Parque, era necessário se criar uma entidade específica de Educação Ambiental. No processo de criação desta entidade, que viria a ser o Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP), houve várias reuniões com os objetivos de formar o grupo e de organizar a proposta para apresentá-la à Secretaria Municipal de Educação (SME). Nestas reuniões iniciais, além de professoras do Pólo, estavam presentes Pedro Menezes e Denise Alves, a qual exercia (e ainda exerce) a

função de coordenadora do Núcleo de Educação Ambiental (NEA/IBAMA) do PNT. Neste momento, começou o processo de germinação da estratégia de como o grupo iria romper com a burocracia e chegar ao nível institucional para poder regulamentar a situação do CEAMP e que, na verdade, até hoje não está regulamentada.

A origem do CEAMP foi, digamos assim, enviesada, o CEAMP surgiu 'queimando etapas'; não foi uma coisa [um projeto] construída dentro da Secretaria, mas a oportunidade teve que ser aproveitada. A construção do CEAMP foi um fato vantajoso, mas, nesse processo, a gente perdeu, porque, se isso fosse construído da forma 'correta' [pelos trâmites normais, oficiais], estes critérios tinham sido pensados e a gente não tinha cometido este erro; a construção do CEAMP seria mais bem solidificada e nós, hoje, estaríamos em uma situação melhor. Mas, talvez, o CEAMP, por estes trâmites, até não existisse. Portanto, é melhor, hoje, olhar pra traz e ver que houve alguns problemas, que a gente tem oportunidade de corrigir, do que ele nunca tivesse tido a possibilidade de existir. (Mercês, informação verbal).

O grupo, então, da formação inicial elaborou o escopo do projeto de criação do CEAMP e o enviou para a SME; quando chegou o momento de aprovação do projeto, esta última convidou alguns professores para participarem de uma pré-seleção para serem lotados nesta entidade. Tais professores foram chamados porque já se sabia que eram pessoas que tinham experiência de trabalho com educação ambiental e que se mostravam sensíveis e interessadas nesta área do conhecimento e de ação. Estes professores foram reunidos em um grupo, que teve uma vivência, por meio da qual pensaram em elaborar um projeto em educação ambiental, e, no final desse processo, duas professoras foram selecionadas: Mercês e Verônica, as quais passaram a compor a equipe do CEAMP e a trabalhar em regime de dupla regência no mesmo.

E, nessa ocasião do surgimento do CEAMP, não havia nenhuma estrutura para o estabelecimento do mesmo no PNT. Havia uma casa, próxima à sede administrativa do Parque, na qual morava a filha de uma antiga funcionária do PNT; esta moradora tinha

problemas de saúde mental e, em determinado momento, foi hospitalizada e, assim, a casa ficou desocupada. Foi então que a prefeitura realizou uma reforma nesta casa, investindo recursos materiais e financeiros na mesma, a qual passou a sediar o grupo de professoras do CEAMP. O problema da casa era a umidade, pois tudo lá mofava, como paredes, papéis, inclusive documentos, e, por isso, havia a necessidade, neste caso, de uma condição de manutenção que era cara (repintar a casa, pelo menos uma vez por ano, colocação de vários desumidificadores etc.). Portanto, na época, as condições de infra-estrutura eram precárias: só havia uma mesa de trabalho, um computador obsoleto enviado pela prefeitura, algum acervo de material de apoio, material de consumo, de papelaria. Por outro lado, o grupo do CEAMP tinha um horário de trabalho totalmente livre, inclusive nos finais de semana, pois todas as componentes do grupo tinham a chave da casa.

Então, eu e Verônica, fomos trabalhar lá no PNT e, no início, a gente não tinha nada; deram para nós uma casinha na floresta, que era dos guardas municipais, mas que não tinha nenhum recurso. Aí, a secretaria deu um computador para deixarmos nesta casa e lá a gente foi construindo o CEAMP com o que a gente tinha de material pedagógico, com o que a gente trazia pelo acúmulo de experiência. E o nosso trabalho sempre foi muito assim: não tínhamos infra-estrutura de material, éramos nós que íamos construindo. Começamos a organizar o curso para os professores da rede. Aí, a gente foi conseguindo, aos poucos, conquistar mais vagas. (Mercês, informação verbal).

Atualmente o CEAMP está sediado no Centro de Visitantes do Parque e tem que se submeter ao horário de funcionamento do mesmo (das segundas-feiras aos sábados, das 8:00 às 17:00 horas, e aos domingos, de 12:00 às 17:00 horas), mas, em compensação, dispõe de pessoal e estrutura que a casa não tinha. Portanto, a transferência da sede do CEAMP foi algo positivo; estando em um espaço coletivo, que é o Centro de Visitantes, o CEAMP está mais bem instalado e dispõe de manutenção, de mobiliário necessário, sala de vídeo, data-show

para usar no auditório, além da sala do grupo de trabalho ser mais clara, arejada e com menos umidade do que o imóvel anterior.

6. 1. 2 A Composição da Equipe do CEAMP

O grupo apresentava três componentes, no ano de 2005: Jussara (professora de Língua Portuguesa), Tereza (professora de Geografia) e Patrícia (professora de Ciências). Esta composição não é a mesma do início da formação do grupo.

Na formação inicial, em junho de 1999, as componentes eram Maria das Mercês e Verônica, ambas professoras de Ciências. Logo depois, Lília, que era professora de Geografia, ingressou no grupo, nesta fase inicial de elaboração do projeto do CEAMP, mas permaneceu no mesmo por pouco tempo.

No período de transição de 1999 para 2000, Lília saiu do grupo e, pouco tempo depois, Verônica também.

No ano de 2000, Patrícia, que já era da equipe da SME, ficou responsável por acompanhar o trabalho do CEAMP e ingressou no grupo. Neste mesmo ano, Jussara também entrou para o grupo. Antes de fazer parte da equipe, Jussara havia participado de um Curso que Mercês e Verônica ofereceram no CEAMP para os professores da Rede, e havia levado a comunidade da sua escola para realizar um estudo dirigido no PNT.

Em 2002, Mercês deixou o CEAMP e, em seguida, houve a entrada de Tereza para a equipe.

No ano de 2003, Cláudia (professora de Ciências) ingressou no grupo, onde permaneceu até abril de 2005.

Observamos, portanto, que, ao longo de sua história, limitou-se a quatro o número máximo de componentes do grupo de trabalho do CEAMP. Ao analisar os motivos, apontados

pelas respondentes, para o fato de haver este número reduzido de membros na equipe e para a não abertura de mais vagas para um número maior de professores(as) do município integrarem o grupo, podemos inferir que estes são de cunho institucional, isto é, provêm tanto da situação legal que o CEAMP ocupa dentro dos projetos da SME - inclusive porque não há mais o convênio entre a prefeitura e o IBAMA na gestão do PNT, como do regime de trabalho, instituído por esta última em forma de dupla regência, às professoras do Centro de Educação Ambiental. Encontramos, também como um motivo de âmbito institucional, a ausência de uma estrutura planejada pela SME para que o professor da Rede possa participar dos cursos ou ações de formação de professores, no CEAMP ou em outros lugares, dentro de sua carga horária de trabalho, tendo o abono de ponto para isto. Verificamos também o fato de a SME e as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) realizarem ou patrocinarem uma quantidade imensa de eventos de formação, nos quais a função e as ações do CEAMP se diluem e se tornam, sob nosso ponto de vista, obscuras e enfraquecidas dentro da estrutura hierárquica da Secretaria.

Você sabe, esta nossa resistência lá no Parque é muito ao sabor do momento. Nos momentos em que a gente tinha um apoio político forte dentro do Parque, conseguíamos mais recursos [...] porque este trabalho é muito mais valorizado e reconhecido dentro do Parque do que aqui dentro da Secretaria. Não digo a coordenadora do Projeto Educação Ambiental e Saúde da SME e o pessoal aqui, que se empenham para alocar mais professoras no grupo de trabalho, mas as instituições, as instâncias que tomam a decisão e que são responsáveis pelo investimento de recursos financeiros e de pessoal, estas ignoram o trabalho do CEAMP; estas instâncias não desconhecem o CEAMP porque a dupla regência das professoras do grupo é oficializada na SME. Já o Parque valoriza e elogia o nosso trabalho [...]. (Patrícia, informação verbal).

Eu acho que é porque o professor que está lá no CEAMP não pode levar a matrícula e trabalha em regime de hora extra e também porque o local [Floresta da Tijuca] é de difícil acesso. Talvez, se pudesse levar a matrícula e fazer a dupla regência lá também, viabilizasse mais a permanência das pessoas no CEAMP, concentraria mais o trabalho e daria para se dedicar mais. Por exemplo, para o professor, que trabalha na floresta, ter que sair de lá, no mesmo dia, para outro lugar é muito complicado. (Verônica, informação verbal).

[...] não há um espaço bem demarcado para a formação do professor, na rede. [...] aquelas escolas que têm uma boa organização interna, em que há um planejamento coletivo, em que os professores realmente trabalham de maneira integrada, onde há um reconhecimento deste espaço de formação, esta escola é uma escola que ela mesma gerencia a formação do seu docente. Por exemplo, nós cansamos de fazer Centros de Estudos dentro da escola – situação em que a escola pedia para que a equipe de capacitação fizesse uma mediação em uma determinada discussão. E, nestes casos, a escola parava com seu calendário normal de aulas, inclusive através de um acordo da escola com os pais dos alunos – este tipo de situação acontece, mas, infelizmente, [...] estes fatos são ações pontuais que não estão institucionalizadas. Esta é uma questão, a falta de institucionalização para estas ações, que tem que ser resolvida. (Cláudia, informação verbal).

Analisando criticamente o fato da equipe do CEAMP ser reduzida e as causas do mesmo, fato este que implica, por sua vez, em limitações no que diz respeito ao campo de ações do CEAMP, pensamos haver uma situação paradoxal criada e mantida pela SME: há uma crescente promoção de uma imensa quantidade de eventos de formação de professores, dentre os quais inserem-se os cursos do CEAMP, mas, por outro lado, há ainda uma precária infra-estrutura das escolas da rede municipal, no que diz respeito aos recursos humanos (carência de professores, de equipe de apoio pedagógico), financeiros (condições salariais) e à melhor organização do tempo do docente. Ou seja, a formação continuada do professor existe e este vem sendo chamado a atualizar-se em sua profissão pela Secretaria, o que não deixa de ser algo positivo e necessário para uma Educação de qualidade, mas, faltam os subsídios, pelos quais a SME também é responsável, para que o professor possa ter condições reais para participar destes eventos e efetivar sua capacitação profissional.

Outro fato que os dados obtidos nos permitem observar é a heterogeneidade em termos da formação universitária das professoras que compõem a equipe do CEAMP, ainda que tenha havido uma predominância de docentes oriundas das Ciências Biológicas ao longo da história do grupo. Tal heterogeneidade não é fruto do acaso, pois reflete o caráter multi e interdisciplinar que vem constituindo a Educação Ambiental enquanto campo de construção do saber e de ações/intervenções na realidade. A intenção de formar uma equipe

multidisciplinar de trabalho no CEAMP, assim como a assunção da necessidade de se confrontar diversas áreas do conhecimento na práxis da Educação Ambiental, é declarada por uma das ex-componentes do grupo:

[...] quando nós começamos a oferecer os cursos, nós imaginamos que fosse uma coisa interessante, que tivessem professores de áreas diferentes, que não fossem somente de Ciências, para fugir daquela coisa [estereótipo] de que o professor de ciências é o único responsável pela Educação Ambiental. (Mercês, informação verbal).

6. 1. 3 A Dinâmica de Funcionamento do CEAMP

Os encontros do grupo de trabalho do CEAMP são realizados semanalmente em reuniões que ocorrem às quintas-feiras, na parte da manhã, e correspondem a momentos de planejamento e re-planejamento das atividades, de elaboração das tarefas do grupo e de reflexões sobre as práticas do mesmo.

Em relação à produção textual resultante do trabalho do grupo, todo o material produzido ainda não foi publicado por falta de verba. O CEAMP vem procurando parcerias com empresas governamentais ou privadas para publicar e editar este material escrito. Como exemplos dessa produção, há: uma cartilha/apostila para professores, material produzido para Educação Infantil (EI), relatório de atividades e dinâmicas realizadas pelo CEAMP no PNT, durante a visita de alunos, durante mini-cursos ministrados para professores e, inclusive, para a guarda municipal, e relatório da participação do grupo em atividades e dinâmicas de interação com alunos no Projeto “Tudo ao Mesmo Tempo no Rio”, realizado na praça da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

O CEAMP não dispõe de câmera de filmagem, o que impossibilita o registro das atividades do grupo por meio deste equipamento, apesar de já ter sido feito o pedido do mesmo, várias vezes, para a SME. Em uma ocasião, uma Organização Não-Governamental

(ONG) do Alto da Boa Vista, chamada “Pró-Natura” filmou uma atividade do CEAMP com um grupo de estudantes de uma escola municipal do entorno do Parque Nacional da Tijuca (PNT), chamada Mata Machado, que fazia parte de um projeto chamado “Amigos do Rio¹⁸”. Do referido projeto resultou o vídeo “A história de um Rio”, que faz referência ao rio Cachoeira, que corta a escola Mata Machado e que nasce limpo na floresta da Tijuca, e vai percorrendo a região onde a comunidade local mora, sendo, ao longo do seu percurso, contaminado com os resíduos lançados pelos próprios moradores locais. A história começa com o relato dos antigos moradores do entorno do rio, na época em que suas águas eram limpas. E, em uma ocasião, o grupo do CEAMP fez um trabalho de campo com os estudantes-moradores da região para fazer coleta das águas do rio, em diversos pontos de seu perfil: na altura próxima a nascente, no trecho em que ele passa pela comunidade, na altura em que o rio sai do Parque. Tal material foi coletado e levado para análise. Então esse grupo da ONG citada fez a filmagem profissional destas atividades, porém, foi um dos parceiros que, segundo as professoras entrevistadas, só estava interessado em “usar” o material produzido pelo CEAMP e não estava interessado em dar continuidade a um trabalho propriamente educativo.

Dentre toda a produção textual do grupo do CEAMP destaca-se uma Cartilha ou Apostila¹⁹ como um material que tem como propósito subsidiar o trabalho do professor com seus alunos, tanto na visitação à floresta como em suas atividades posteriores a esta última, em sala de aula. A concepção e a maior parte da elaboração desta cartilha é de autoria da professora Mercês, a qual também é uma das fundadoras do CEAMP, sendo que, posteriormente, as outras componentes do grupo deram continuidade à confecção deste material. Além da fundamentação teórica e da proposta de trabalho do grupo, a cartilha

¹⁸ Para maiores detalhes do Projeto “Amigos do Rio”, consultar o subitem 5.1.5 do capítulo 5 da presente dissertação, referente aos projetos do CEAMP.

¹⁹ Para maiores detalhes da Cartilha, consultar o subitem 5.1.6 do capítulo 5 da presente dissertação, referente à produção de materiais educativos do CEAMP.

contém sugestões de atividades, feitas por professores da rede municipal, durante os mini-cursos de Educação Ambiental que o CEAMP realiza – atividades estas que poderiam ser feitas na escola (antes e depois da visitação à floresta). Estes mini-cursos são, basicamente, uma preparação para as visitas dos professores com seus respectivos alunos à sede do CEAMP, no PNT. Às vezes, aparecem sugestões repetitivas, mas, quando a cartilha for editada, a intenção é colocar, no final da mesma, a lista de todos os professores que fizeram estes cursos, ao longo do tempo de existência do CEAMP, com a apresentação de suas respectivas contribuições e sugestões. Uma das ex-componentes do grupo de trabalho do CEAMP sintetiza a finalidade da cartilha:

[...] A idéia era produzir um material que servisse tanto de informativo, que trouxesse algumas questões relativas ao Parque, relativas à questão ambiental, mas, também, trazer sugestões que tivessem sido ‘gestadas’ pelos próprios professores, ou seja, trabalhos factíveis, atividades que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula, anteriormente ou posteriormente à visita ao Parque. (Cláudia, informação verbal).

Além desta cartilha, existem outras produções textuais em forma de publicações, de autoria de Cláudia, uma das ex-componentes do grupo: um trabalho publicado no EREBIO²⁰ (PICCININI, 2005) e um artigo enviado para o V IBERO²¹ (PICCININI, 2006). A primeira publicação corresponde a um relato da experiência do CEAMP, propriamente dita, no PNT. A segunda publicação é uma análise do trabalho desenvolvido pelo CEAMP, ou seja, a perspectiva interdisciplinar priorizada pelo CEAMP, a perspectiva da “dialogia”, ou seja, de estar trabalhando com a fala do professor, com aquilo que o professor traz e, então, a partir disso, trazer à tona a discussão das contradições, das questões levantadas por eles – este

²⁰ PICCININI, C.L. O Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca e sua proposta de integração escola e parque. In: I Encontro Nacional de Ensino de Biologia e III EREBIO, 2005, RJ. *Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia e III EREBIO*. RJ: UFRJ, 2005. v. 1. p. 460-464.

²¹ PICCININI, C. L. A formação de educadores no Parque Nacional da Tijuca: desafios e ações. In: V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, 2006, Joinville (SC). *V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental*. v. 1. p. 1-5.

segundo trabalho publicado problematiza um pouco mais a prática da equipe enquanto educadores ambientais no CEAMP.

6. 1. 4 A finalidade do CEAMP

O CEAMP insere-se na gama de ações desenvolvidas e coordenadas pelo Projeto de Extensão Educação Ambiental e Saúde, o qual, por sua vez, faz parte dos Programas Pedagógicos da Diretoria de Educação Fundamental da SME. Então, a princípio, o grupo do CEAMP pretendia ser, justamente, aquele que iria fazer a discussão sobre a Educação Ambiental no Município, ou seja, o propósito básico do grupo seria estar pensando, ajudando a pensar, as ações de Educação Ambiental no Município, tanto as ações de formação de professores, como também o trabalho com os alunos. Um outro propósito, também, seria o da equipe estar participando da elaboração de outros projetos sob a coordenação deste Projeto de Extensão da SME, como, por exemplo, o “Tudo ao mesmo Tempo no Rio”, que acontece uma vez por ano, na Semana do Meio Ambiente, em junho.

Nesse contexto, o grupo de trabalho do CEAMP declara que suas ações visam contribuir para o desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas da rede municipal, por meio da capacitação dos professores no tema, realizada nos mini-cursos oferecidos em sua sede na Floresta da Tijuca, e, também, por meio do aproveitamento do espaço de uma Unidade de Conservação, situada em área urbana (no meio da cidade), para o trabalho de campo das escolas no Parque Nacional da Tijuca, onde é possível desenvolver a sensibilização, a interpretação, a Educação Ambiental propriamente dita e o estudo das várias ciências.

Apesar de aproveitar o potencial do PNT para trabalhar a educação ambiental com as escolas que não são daquela região, por meio das visitas guiadas, o CEAMP tem

demonstrado, por intermédio de suas atividades, priorizar a realização de um trabalho voltado para os professores e alunos das escolas municipais do entorno do Parque – ou seja, um trabalho que pode ser traduzido como uma tentativa de mediar a relação destas comunidades escolares com o Parque, com o intuito de contribuir para a solução dos problemas socioambientais locais.

Em síntese, a finalidade do grupo de trabalho do CEAMP é fazer do PNT um espaço educativo; tornar o espaço do PNT, além de ecológico e turístico, como ele já se caracteriza, um espaço de desenvolvimento de atividades de educação ambiental que atinjam a escola e a comunidade escolar como um todo.

Frente à natureza das atividades e ações desenvolvidas pelo grupo, faz-se relevante situar o propósito de trabalho do CEAMP como sendo o de ser um espaço de formação continuada de professores em Educação Ambiental, inserido no campo da Educação não-formal. Neste sentido, o CEAMP necessita firmar-se e institucionalizar-se na SME como um espaço diferenciado da escola, mas que atua, nesta última, ajudando e complementando o trabalho dos professores com os alunos:

[...] esse é um espaço de educação não-formal para ser aproveitado; é um espaço para mostrar que a educação não-formal tem uma contribuição muito grande a dar para a Educação Ambiental – porque, na educação não-formal, não há um currículo pré-determinado, então, se pode construir a proposta de uma forma mais livre. E isso é muito importante porque o aluno anda muito desmotivado para estudar e o fato de ele estar em um espaço como a floresta, o fato do aluno não estar ali sendo avaliado pelos conteúdos que ele está aprendendo e sim pela sua relação com aquela experiência, motiva mais a curiosidade, motiva mais o questionamento, motiva mais o interesse. Então, este espaço tem que ser aproveitado para motivar intrinsecamente os alunos para o estudo, e não aquela motivação que eles conseguem por conta da prova, na base da pressão, em função da nota. Ali o aluno vai ser motivado porque vai entrar em contato com aquele ambiente e vai ser sensibilizado pela importância de preservar aquilo; ele vai gostar, vai ter prazer em estar ali, vai sentir que é importante preservar um lugar como esse, vai entender que esse processo de preservação daquele ambiente depende da participação dele como cidadão para ajudar a construir um modelo de sociedade diferente desse [que existe], que não valoriza estas coisas, para eles entenderem a relação entre o ambiente e a sociedade. Este

[a sede do CEAMP no PNT] é um espaço fantástico que não pode ser perdido [...]. (Mercês, informação verbal).

6.1.5 O Referencial Teórico do CEAMP

[...] no início, não tinha alguém da SME que nos acompanhava [...] quando a Patrícia chegou, ela tinha esta tranquilidade de saber que esta equipe era uma equipe que estava fazendo um trabalho afinado com o que estava acontecendo na proposta da Secretaria; não era uma coisa burocrática, porque havia um documento que a gente seguia, e, sim, porque nós ajudamos a construir esta proposta pedagógica na nossa ação; eu e Verônica já trabalhávamos no pólo de Ciências e Matemática, afinadas com a proposta da MULTIEDUCAÇÃO, desde o início. (Mercês, informação verbal).

Tanto as componentes atuais como as ex-componentes, antes mesmo de ingressarem no grupo de trabalho do CEAMP, já desenvolviam um trabalho sintonizado com as orientações teórico-metodológicas do Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estas professoras não mudaram seu trabalho por causa do Parque – todas já incorporavam em suas posturas e práticas pedagógicas as propostas destes documentos para se trabalhar o meio ambiente. Dessa forma, no momento em que a equipe se formou e nos períodos de alterações posteriores das componentes da mesma, ocorreu um encontro de docentes, que já trabalhavam o meio ambiente e a educação ambiental de forma diferenciada no Município do Rio de Janeiro, ou seja, de forma transversal e de acordo com as diretrizes curriculares desses documentos, e que se reuniram em torno do objetivo comum de realizar ações em um Centro de educação ambiental.

Portanto, a concepção de meio ambiente e de Educação Ambiental e o embasamento teórico do trabalho do CEAMP vêm tanto dos PCN como da MULTIEDUCAÇÃO, sendo que este último documento corresponde a um aporte teórico para o grupo. Houve uma época, em

suas reuniões, em que o grupo discutia, de forma sistemática, o conteúdo do texto destes documentos.

Eu acho até que o trabalho com a Educação Ambiental casa muito bem com a proposta da MULTI porque, em vários pontos, há pressupostos similares – então, não é um ‘escoro’, é uma junção perfeita; então, não há conflito entre o trabalho de Educação Ambiental do CEAMP e a MULTI. [...] Dessa forma, a nossa prática está toda baseada na idéia que a MULTIEDUCAÇÃO traz do meio ambiente como princípio educativo, a visão de meio ambiente como espaço construído, com todas as intervenções sociais, econômicas, produzidas pelo homem, além da ação natural. Então, a nossa concepção é exatamente aquela que vem da MULTI e, quanto à busca de um trabalho mais interdisciplinar, eu penso que funciona bem também através da proposta da MULTI, dessa matriz curricular. (Patrícia, informação verbal).

6. 1. 6 A Relação do CEAMP com as Escolas da Rede Municipal e com a SME

O trabalho do CEAMP sempre partiu do trabalho da escola. Quando o grupo pensava alguma ação do CEAMP, pensava de um lugar social, que é o lugar do professor, inclusive, porque todas as componentes da equipe – exceto Patrícia, que assume a função de coordenadora do grupo e que tem sua matrícula lotada na SME – também são professoras regentes em sala de aula de escolas do Município. Desse modo, o trabalho do CEAMP assumiu a característica de se desenvolver em relação às escolas, ou seja, os interlocutores do grupo de trabalho sempre foram estas últimas e, por mais que o CEAMP recebesse grupos, às vezes, do Estado ou de escola privada, seu foco sempre foi escolas da rede municipal.

Por outro lado, as professoras do CEAMP têm noção de que nem todas as escolas da rede municipal buscam sua formação em Educação Ambiental por meio do trabalho do grupo, tendo em vista o elevado número de docentes, 37 mil professores, das 1054 unidades

escolares do Município²² a serem atendidos por uma equipe muito reduzida e que trabalha em regime de dupla regência na Floresta da Tijuca:

[...] Seria uma pretensão dizer que somos responsáveis pelo trabalho de Educação Ambiental desenvolvido em mil e tantas escolas do Rio. Acredito também na capacidade dos professores da rede de criarem sozinhos em suas escolas um trabalho educativo para as questões ambientais envolvendo práticas de reflexão e transformação do pensar para a melhoria da qualidade de vida do local onde vivem seus alunos. Os professores que passaram pelo CEAMP levam para suas escolas nossa contribuição para o entendimento do que deve ser a Educação Ambiental, de como é possível trabalhar com seus alunos o ambiente do cotidiano e de como eles podem aproveitar um espaço natural [Parque Nacional da Tijuca] para um trabalho de campo com suas turmas. (Tereza, informação verbal).

Partindo do fato de 94% das escolas de Ensino Fundamental no Brasil declararem estar trabalhando a Educação Ambiental, de acordo com o Censo Escolar do INEP em 2004 (MEC, 2004), o grupo de trabalho do CEAMP percebe, em alguns momentos, principalmente durante os mini-cursos que oferece e os centros de estudos que dinamiza, que a Educação Ambiental, praticada em grande parte das escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, ainda não é a Educação Ambiental que a sociedade necessita ou que o grupo do CEAMP gostaria que fosse – ou seja, algumas escolas ainda trabalham a Educação Ambiental como um projeto ocasional, esporádico; trabalham a Educação Ambiental na semana do Meio Ambiente ou trabalham-na quando há alguma catástrofe dentro da escola, como, por exemplo, violência ou pichação exagerada. E, então, nestes momentos, surge nas escolas, segundo a professora Cláudia, a “panacéia” da Educação Ambiental para dar conta dos problemas que têm que ser resolvidos.

Mas, por outro lado, o grupo de professoras do CEAMP assinala que, em algumas escolas, a Educação Ambiental já aparece incorporada ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP), ou seja, são escolas que apresentam uma vertente de seu PPP extremamente

²² Números consultados na página da Internet: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>. Acesso em: 26 out. 2006.

relacionada com a questão da Educação Ambiental, pelo viés da construção da cidadania, trabalhando a formação do cidadão crítico, transformador, participante. Tais escolas partem da formação do cidadão e, para trabalhar este objetivo geral, elas vão utilizar a Educação Ambiental, indo pelo viés da ética, da cultura. Então, dentro dos subprojetos das mesmas, existem vários relacionados com a questão da Educação Ambiental.

A equipe do CEAMP ainda afirma que, independentemente do nível de tratamento da Educação Ambiental em que estas escolas estão, estas experiências diferenciadas devem ser respeitadas como um esforço de cada escola diante dos inúmeros problemas que permeiam o cotidiano das diferentes comunidades escolares do país.

[...] É óbvio que a experiência de Educação Ambiental nas escolas é, absolutamente, diferenciada, é evidente. [...] Esta experiência é diferenciada sim: tem escola que está no nível do evento, há outra que tem a concepção do ambiente 'verde', tem escola que tem projeto de Educação Ambiental etc. E eu acredito que essa realidade do município do Rio de Janeiro, que é diversa, deva ser a realidade do país, que também é diversa. (Patrícia, informação verbal).

O grupo de trabalho do CEAMP, portanto, acredita que, quando 94% das escolas dizem que fazem Educação Ambiental, é porque elas pensam mesmo que fazem, ainda que estas escolas não tenham assumido a Educação Ambiental como perspectiva política e em sua vertente crítica. O grupo pensa, também, que as instituições governamentais, desde o MEC até a SME, e acadêmicas têm a responsabilidade e o dever de proporcionar condições infra-estruturais, tanto em relação a recursos materiais como em relação a recursos humanos, para as unidades escolares e promover espaços educativos oficializados para que estas possam avançar em direção à práxis de Educação Ambiental transformadora e contextualizada às suas diversificadas problemáticas socioambientais:

[...] elas [as escolas] não estão mentindo. Por exemplo: quando o professor aconselha seu aluno a fechar a torneira, quando ele está escovando o dente, ou quando diz para seu aluno não jogar papel no chão, ou ainda quando ensina a fazer uma horta na escola, este professor acredita que está fazendo Educação Ambiental. E, em última instância, estas medidas são um nível de Educação Ambiental – não o que a gente deseja, mas é um nível que não pode ser desprezado e para o qual não se pode olhar com preconceito. Tem que se olhar para este nível de Educação Ambiental [apesar de insuficiente para nossa perspectiva] com respeito porque eu acho que a Academia, o CEAMP e a Secretaria de Educação têm a responsabilidade de fazer isto avançar, têm que promover espaços para isto – é para isto que estas instituições e instâncias existem, não é para ficarem criticando a escola [...]. (Mercês, informação verbal).

No que tange ao papel específico da Academia no cenário dos problemas internos das escolas municipais, as professoras entrevistadas apontam para a necessidade de pesquisas educacionais, por longo prazo, em nível aprofundado de investigação, que acompanhem o dia-a-dia da escola, para que se possa conhecer a realidade do cotidiano escolar e, assim, ajudar, juntamente com os atores sociais locais, na transformação e superação dos problemas levantados:

[...] as pesquisas que precisam ser feitas são pesquisa-ação, com o intuito de ajudar a mudar a ação, de estar lá dentro da escola para conhecer, mais profundamente possível, quais são os problemas, para fazer com que esta reflexão seja útil para a escola; se não, elas [as pesquisas] não têm sentido. Não adianta ficar aprofundando a reflexão crítica sobre a Educação Ambiental, se a gente não estiver lá dentro [da escola], ajudando-a a fazer. (Mercês, informação verbal).

Em relação, especificamente, àquelas comunidades e escolas do entorno do Parque, com as quais o CEAMP vem mantendo uma relação mais estreita, estas, muito antes do trabalho do CEAMP surgir, já tinham toda uma preocupação maior com a questão da Educação Ambiental, exatamente, pelo próprio convívio com o Parque, decorrente da situação geográfica em que se encontram:

[...] elas já eram mais voltadas para as questões ambientais, porque ali há a questão ambiental propriamente dita, com a questão socioeconômica e política, muito acirrada – a própria história do Parque traz isto. Estas comunidades e estas escolas do entorno do PNT já vivenciam a Educação Ambiental sem este nome até. (Verônica, informação verbal).

Ao problematizar o *lugar* que a Educação Ambiental vem ocupando na rede das escolas municipais como um todo, uma das professoras entrevistadas se remete à história de construção da Educação Ambiental no Município do Rio de Janeiro e sinaliza que, ao seu ver, há, atualmente, dois fatores preocupantes. Um destes fatores seria o esvaziamento da Educação Ambiental enquanto prática pedagógica nas escolas:

[...] houve uma época em que existia uma política mesmo das escolas de introduzir a Educação Ambiental; eu acho até que, nesse momento, houve um esforço dos profissionais envolvidos nessa direção e as entidades abraçaram esta questão. Hoje em dia, me dá a impressão que isto ficou muito esvaziado e muito pró-forme. Houve uma época em que o município do Rio estava mais engajado na Educação Ambiental enquanto prática pedagógica; houve um ‘esfriamento’ dessa situação e, hoje em dia, ficou uma coisa mais estanque [Educação Ambiental trabalhada através de projetos], que era o grande medo dos educadores ambientais. Em qualquer projeto político pedagógico já se coloca a Educação Ambiental, sem se preocupar de verificar, realmente, se ela está ocorrendo de forma transversal, interdisciplinar, em forma de valores e não de condutas... Então, eu tenho um pouco de receio disso. Em alguns lugares, esse ‘esfriamento’ da Educação Ambiental, enquanto prática pedagógica, não ocorreu porque já a faziam, mesmo sem ter o nome de Educação Ambiental. (Verônica, informação verbal).

Um outro fator de enfraquecimento da Educação Ambiental nas escolas, seria a crescente redução dos espaços, comuns aos professores, dentro de suas próprias unidades escolares, de discussão, de dialogicidade quanto aos problemas socioambientais de sua realidade local, dificultando, dessa forma, o desenvolvimento da Educação Ambiental como parte de um projeto político pedagógico coletivo, trabalhada interdisciplinarmente na busca de resoluções destes problemas:

Faltam espaços comuns aos professores para que eles, realmente, discutam e coloquem em prática a Educação Ambiental. Nos anos de 1997, de 1998, de 1999, discussões e seminários de Educação Ambiental estavam ‘borbulhando’, os professores participavam de oficinas de Educação Ambiental... Depois dessa época, eu acho que a coisa começou a ficar mais ‘pipocada’ [menos freqüente, mais pontual e isolada]. Deveria haver um espaço reservado, em cada escola, para que os professores pudessem interagir [...] os Centros de Estudos de 5^a a 8^a série, ao ano, são cada vez em número menor e são cada vez mais ‘corridos’. Nestes poucos momentos dos Centros de Estudos aparecem inúmeros problemas da escola para serem resolvidos; os professores, a coordenação e a direção passam mais da metade do tempo desses Centros fazendo reclamações e não se consegue, realmente, resolver os problemas. (Verônica, informação verbal).

Outro problema ainda é apontado, por uma das respondentes, como um dos motivos que dificultam o desdobramento da Educação Ambiental em sala de aula, de forma transdisciplinar, e o conseqüente envolvimento maior da comunidade escolar, como um todo, com o trabalho em Educação Ambiental: o número excessivo de alunos por sala de aula, em grande parte das escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro – esse número, em geral, varia de 30 a 40 alunos, chegando, muitas vezes, a 47 crianças e/ou jovens por turma.

Tendo em vista as experiências acumuladas ao longo do processo de relação com o universo das escolas da rede municipal do Rio, as componentes do CEAMP reconhecem que têm a oportunidade de estarem em um espaço privilegiado de discussão acerca da Educação Ambiental, devido ao fato de, por meio de sua dinâmica de trabalho, poderem trocar idéias, com profissionais de diversas áreas do conhecimento (da geografia, das artes, da história etc.), e aprofundar suas próprias concepções teóricas, metodológicas e práticas. E percebem que a escola, como grupo, como coletivo de educadores, nem sempre tem essa opção de desenvolver esse processo de reflexão e de prática interdisciplinar em Educação Ambiental. Desse modo, as práticas relacionadas à questão ambiental, mais comumente encontrada nas escolas, são de mérito individual. No caso das escolas que conseguem realizar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar, a postura do diretor é apontada, pelo grupo do CEAMP, como fator importante para obter a adesão, se não de todos, de grande parte dos professores

neste projeto coletivo:

[...] a escola tem essa prática muito diferenciada; há escola onde tem um professor que desenvolve um trabalho incrível de Educação Ambiental e o resto da escola não está nem aí [não dá atenção a esse trabalho]; há outra escola em que há já um bom trabalho desenvolvido por um grupo de professores. A diferença entre as escolas, em relação a esta prática, até aonde eu percebo, é a figura [postura] do diretor – se o diretor está com esta visão de um trabalho interdisciplinar de Educação Ambiental, ele ‘carrega’, ele mobiliza o grupo. (Patrícia, informação verbal).

No que diz respeito aos obstáculos encontrados pelo grupo do CEAMP para realizar o trabalho em Educação Ambiental, todos os problemas, apontados pelas professoras entrevistadas, são de ordem infra-estrutural do ensino público no Município e, por isso mesmo, provêm da questão política. São seguintes os entraves ao trabalho do grupo, declarados pelas professoras do CEAMP:

- falta de transporte para o acesso ao PNT, onde fica a sede do CEAMP;
- falta de uma institucionalização para o professor fazer sua capacitação ou formação continuada dentro de sua carga horária de trabalho no Município;
- carência de material para o desenvolvimento do trabalho do grupo;
- deficiente infra-estrutura das escolas da rede municipal;
- equipe de trabalho do CEAMP muito reduzida para atender toda a rede de escolas municipais;
- o fato das professoras da equipe do CEAMP trabalharem em regime de dupla regência;
- dificuldade da equipe do CEAMP de fazer um trabalho de longo prazo com o professor;

- concepção fragmentada ou confusa de Educação Ambiental e/ou de Educação como um todo, por parte dos professores e/ou da equipe pedagógica das escolas;
- a insatisfação profissional do professor do Município em relação às condições de trabalho do sistema público de ensino.

A falta de transportes para o acesso da comunidade escolar à floresta da Tijuca no PNT, onde o CEAMP desenvolve seus mini-cursos com os professores da rede municipal e as atividades com os respectivos alunos da mesma, foi o obstáculo que apresentou maior incidência nos depoimentos das respondentes. O acesso a tal recurso depende da escola mobilizar-se e das Coordenadorias Regionais de Educação disponibilizarem um meio de transporte, situação que, na maioria das vezes não acontece.

A falta de um ônibus para transportar as escolas é um obstáculo enorme que nós temos porque a gente vê que o nosso trabalho não pode prescindir de levar turmas para aquele espaço da floresta. A gente acha que 50% do nosso trabalho correspondem ao aluno estar naquele espaço – o aluno levado pelo professor previamente preparado pelos cursos ministrados pelo CEAMP, no sentido de perceber toda a possibilidade educativa que aquele espaço tem em contato com aquele ambiente, que, para eles, é uma vivência nova. Tem professor que nunca visitou a floresta, que nunca fora ‘experenciado’ o ambiente, a tranquilidade da floresta, ou seja, uma outra possibilidade de estar no mundo. Eu acho que tudo o que há na floresta pode ser utilizado como uma perspectiva educativa porque as vivências naquele espaço, às vezes, são tudo o que fica – valem mais do que o professor ficar falando, 50 minutos, em uma sala de aula. [...] E, então, acontece que o professor vai lá, faz o curso do CEAMP, gosta muito, quer levar sua turma, marca a visita, mas, não tem ônibus. Aí, consegue um ônibus, doado pelo político, e, no dia marcado, o ônibus não pode mais atender à escola. Então, a gente tem esse entrave ao trabalho do CEAMP, pois não há transporte para os alunos visitarem a floresta. (Patrícia, informação verbal).

Pedro Menezes, o antigo diretor do PNT na época de criação do CEAMP, tentou resolver este problema da condução comprando uma Sprinter, porém este é um veículo de pequeno porte para transportar uma turma de alunos:

[...] A gente até conseguiu levar turmas de alunos de faixa etária menor, a gente espremia... Levávamos alunos de turmas de escolas mais próximas da floresta porque a Sprinter ia e voltava várias vezes. Porém, além do fato da Sprinter ser pequena, não tinha motorista, não tinha combustível, apesar do Pedro ter tido boa vontade. (Mercês, informação verbal).

A solução para esta dificuldade de acesso dos professores e dos alunos ao CEAMP na Floresta da Tijuca, proposta por uma das professoras entrevistadas, seria tentar conseguir este transporte, por meio de parceria com grandes empresas, que seria um ônibus, com motorista, para poder agendar, semanalmente, o atendimento do CEAMP a um determinado número de escolas.

Um outro obstáculo que se destaca em nossa análise, por ter sido apontado por metade das entrevistadas, ou seja, por três das seis professoras depoentes, foi a falta de uma institucionalização, por parte da SME, para o professor fazer sua capacitação ou formação continuada dentro de sua carga horária de trabalho no Município. Além da falta de disponibilidade de tempo dos professores para irem aos cursos de capacitação – pois muitos deles têm dupla ou tripla jornada de trabalho, há a questão de alguns(as) diretores(as) não quererem divulgar os cursos oferecidos pela própria rede municipal por priorizarem a presença do professor em sala de aula nos dias e horários destas capacitações. A divulgação dos cursos do CEAMP é feita através de circulares que são enviadas às dez Coordenadorias Regionais de Educação do Município e estas as repassam para as direções das unidades escolares, as quais, por sua vez, ficam responsáveis de comunicar os convites para seus professores.

Eu entendo a razão do diretor de não querer que o professor saia da sala de aula para fazer os cursos, mas a escola tem que ter uma organização interna, algo que seja instituído, que permita que cada professor tenha o direito, por semestre, a um determinado número de horas, inserido em sua carga horária de trabalho, para fazer sua formação continuada, através de cursos, seminários etc., porque isso vai beneficiar a própria escola. (Patrícia, informação verbal).

A ausência de uma política, por parte do poder administrativo da SME, que institucionalize a formação continuada do professor em sua carga horária de trabalho, a nosso ver, correlaciona-se com a deficiente infra-estrutura das unidades escolares municipais e desdobra-se em outros dois obstáculos citados pela equipe do CEAMP à realização de seu trabalho: a dificuldade de se fazer um trabalho de capacitação de longo prazo com o professor e a insatisfação do mesmo em sua profissão de regente no Município.

Sob nosso ponto de vista, a deficiência na infra-estrutura nas escolas pode ser traduzida pela falta de materiais didáticos adequados, pela falta de manutenção das mesmas, a qual pode ser constatada pelas condições físicas precárias, como, por exemplos, carteiras, janelas, portas, banheiros dos alunos (as) danificados; iluminação insuficiente, quadra de esportes e materiais de educação física obsoletos (quando existem) etc. A falta de pessoal de apoio pedagógico também é outro fator agravante, pois as escolas, em geral, carecem de inspetores, supervisores educacionais, orientadores educacionais, sendo que esta última função foi extinta do quadro do funcionalismo público do Município do Rio de Janeiro, na década de 1990, permanecendo, apenas em algumas poucas unidades escolares da rede, aqueles orientadores em vias de aposentadoria. Somado a estes inúmeros problemas citados, há ainda, a nosso ver, o excesso de alunos por turma – em média, cerca de 35 a 40 alunos em sala de aula.

Em relação à dificuldade do CEAMP em realizar um trabalho de longo prazo com os professores da rede relaciona-se ao fato de os cursos de Educação Ambiental oferecidos na Floresta da Tijuca corresponderem a encontros de oito horas de duração (mini-cursos), realizados em apenas um dia de capacitação. O grupo do CEAMP já planejou cursos maior duração, inclusive de 360 horas, mas, diante dos entraves político-institucionais para os professores freqüentarem uma capacitação com tal carga horária, não houve ainda viabilidade para a efetuação da mesma.

[...] o que falta, principalmente, é esta possibilidade de estar junto com o professor, e até pensar desdobramentos deste trabalho, junto com o professor, dentro da escola, ou seja, trazer as questões, discuti-las, e, então, pensar isto em uma perspectiva dialética. Ou seja, como você vai resolver estas questões sem ser nesta perspectiva de estar ali junto com o professor, pensando, indo para a escola fazer, vendo o que dá certo e o que não dá? O que não dá certo, tem que voltar, tem que refazer, tem que pensar, tem que se apropriar de outras teorias, tem que teorizar novamente, tem que ir para o campo novamente – quer dizer, é um exercício de ‘vai e vem’. Porque as grandes questões que surgem, que sempre surgiram, como ponto das discussões, são questões que vão cair na questão da hegemonia, na questão da luta de classes, na questão do professor se reconhecer como um intelectual, como alguém capaz de gerenciar, de mudar, de interferir, dentro das suas condições e possibilidades reais de trabalho. Questões como a da violência, por exemplo: a violência chega na escola o tempo inteiro, mas ela não é ‘gestada’ dentro da escola, na maioria das vezes, ela vem do lado de fora – claro que, dentro da escola, também se encontram uns regimes de violência. Mas, as grandes questões relativas à violência, violência contra o ambiente, violência contra a pessoa, ela vem de fora, ou seja, a escola tem que lidar com aquilo que vem de fora... Então, como a gente pode trabalhar isto em um curso de oito horas? É utopia. O máximo que a gente tenta é encaminhar algumas questões, problematizar algumas coisas, indicar alguns caminhos, por exemplo, dizer ‘por aqui, é agência do professor’; quer dizer, as coisas que o professor faz, por exemplo, na sua metodologia de trabalho, são coisas que estão muito mais próximas a ele do que da MULTIEDUCAÇÃO – não é a MULTIEDUCAÇÃO que vai dizer a ele qual é o método de trabalho, ela vai indicar uma teoria. Se o professor se apropria de uma teoria da MULTI, quer segui-la e acha que aquilo ali é bom, ele vai tentando mediar, através desta teoria, sua prática, dentro das suas possibilidades. (Cláudia, informação verbal).

Podemos inferir, portanto, que a formação continuada do professor, apenas, por meio de mini-cursos pontuais dificulta que as ações do CEAMP se tornem um processo contínuo de acompanhamento do trabalho do docente, e, por consequência, de subsídio ao trabalho da comunidade escolar, como um todo:

[...] o maior obstáculo que eu vejo é o do CEAMP estar acompanhando o professor, estar problematizando o seu cotidiano, porque as questões do cotidiano não estão dadas, elas não estão ‘na cara’, elas precisam ser analisadas, elas se dão quase em um trabalho etnográfico: você ir ao campo, fazer o seu estranhamento o tempo inteiro. (Cláudia, informação verbal).

No que diz respeito à questão da insatisfação do professor, a nosso ver, este problema correlaciona-se ao sentimento de desvalorização que o profissional da Educação adquiriu, nos últimos anos, não só em função dos baixos salários que recebe – pois o professor da Educação Básica, não só no Município do Rio, mas, geralmente, em todo o país, tem que trabalhar, concomitantemente, em várias escolas para garantir rendimentos suficientes para sua sobrevivência –, mas, também, e em grande parte, por conta das condições adversas de trabalho, supracitadas, a que se encontra submetido pelo sistema público de ensino. Desse modo, em muitos casos, o professor parece sentir necessidade de desabafar e extravasar suas insatisfações profissionais, nos momentos dos cursos do CEAMP, em que se encontra em discussão com seus pares:

[...] Na minha avaliação, os cursos que a gente sempre deu para o professor, estão, cada dia, mais difícil de trabalhá-los na escola. O professor se coloca de uma forma pessimista em relação a sua profissão e está sempre querendo, nestes momentos dos cursos, extravasar seus problemas de trabalho, como, por exemplo, a questão salarial, problemas que eu diria que são até insolúveis de resolver durante o curso e em curto prazo. Apesar dessa necessidade de escutar todas as angústias que o professor tem para extravasar, a nossa preocupação, então, sempre, é não deixar o professor sair desanimado e ‘pra baixo’ do nosso encontro – é incentivá-lo a sair do curso do CEAMP achando que é interessante fazer alguma coisa por aquilo ali que ele foi ver. Então, o nosso encontro com os professores nos cursos é quase uma sessão de análise em grupo. (Patrícia, informação verbal).

Quanto ao número reduzido de componentes no grupo de trabalho do CEAMP, este obstáculo corresponde ao fato de haver uma grande demanda de trabalho interno, na sede do CEAMP (planejamento de ações e de atividades, organização e produção de materiais didáticos, realização dos mini-cursos para os professores, atendimento à visita de alunos e professores, através de trilhas interpretativas na Floresta da Tijuca), e de trabalho externo (atendimento às escolas nos Centros de Estudos das mesmas, orientação e acompanhamento dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da rede municipal, participação em seminários,

congressos, workshops e outras atividades relacionadas à Educação Ambiental). De todo este leque de incumbências, a questão do atendimento em Centros de Estudos nas escolas é mais problemática, pois é inviável que quatro professoras do CEAMP se “dividam” para dar conta de toda a rede de escolas em um mesmo dia, tendo em vista que há um reduzido número de dias oficiais, no calendário escolar da Prefeitura, para a realização destes Centros Integrais²³.

Dessa forma, a equipe do CEAMP, que, desde sua criação, apresenta, em média, quatro membros, é pequena diante das múltiplas tarefas que fazem parte de sua dinâmica de atendimento e de interação com o número elevado de professores e alunos da rede municipal de ensino. Uma das ex-componentes e, também, uma das fundadoras do grupo nos relata sua experiência e impressão acerca deste problema:

[...] nós tínhamos que, além de montar o CEAMP, não só em termos físicos, mas, em termos estruturais; tínhamos que organizá-lo, montar os cursos para atendermos aos professores e, ao mesmo tempo, receber as turmas através das visitas guiadas, as quais também nós tínhamos que organizar. A gente, na verdade, ficava com muita coisa para fazer em pouco tempo. Então, eu acho que o CEAMP requer uma equipe maior, pois, por mais que a prioridade seja as comunidades do entorno, a equipe tem que atender também as escolas que querem visitar a floresta, porque ali é um espaço excelente para o professor dar aula de qualquer matéria. (Verônica, informação verbal).

Ao problema da equipe reduzida soma-se a situação de regime de trabalho em dupla regência das professoras no CEAMP, pois, na opinião de duas das entrevistadas, se o trabalho do grupo fosse realizado em regime de horário integral, ao invés de ser sob a condição de horas extras, o resultado seria potencialmente bem melhor.

²³ No calendário escolar da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro de 2006, constam apenas três dias letivos para a realização dos Centros de Estudos Integrais, para os quais a equipe pedagógica e todos os professores da rede municipal de ensino são convocados e têm a oportunidade de se reunirem em suas respectivas unidades escolares. Há Centros de Estudos Parciais (constam treze ao longo do ano de 2006) que contemplam apenas os professores da Educação Infantil à 4ª série. Em relação aos professores de 5ª a 8ª série, a estes são reservados Centros de Estudos semanais (quatro horas por semana) para os mesmos realizem seus planejamentos de aula, elaboração e correção de suas avaliações no espaço físico da escola. Porém, em tais momentos, o professor realiza, na maioria das vezes, suas tarefas individualmente, visto que suas horas de Centros de Estudos semanais não coincidem com as de todos outros professores na escola.

Outro problema é o fato dos professores da equipe do CEAMP trabalharem em regime de dupla regência ao invés de levarem suas matrículas para lá. Pois, se o professor já está com a matrícula lá, ele acaba ficando com a dupla lá também. Dessa forma, professor aproveita melhor o tempo de dedicação ao CEAMP porque não tem esse problema de ter que ir para a escola de sua matrícula em um outro lugar – porque o problema ali é a locomoção. (Verônica, informação verbal).

Outra professora entrevistada e ex-componente do grupo declara que para que haja a lotação de professores no CEAMP, é preciso que este seja regulamentado, pela SME, como uma escola oficial de formação em Educação Ambiental:

Eu acho que isto só vai se resolver quando o CEAMP estiver dentro da infra-estrutura da Secretaria – se não for assim, você não pode lotar funcionários. É uma questão administrativa, tem que se resolver do ponto de vista administrativo, ou seja, aquilo lá tem que virar uma escola de Educação Ambiental. A gente, por exemplo, sempre teve dificuldade de ter no CEAMP um professor de 1ª a 4ª série ou um professor da Educação Infantil ou um professor da área artística [...] A gente sempre discutiu e percebeu estas questões como fundamentais, mas, se não existe uma regulamentação, você não tem nem por onde buscar isto. (Cláudia, informação verbal).

Em relação à carência de material para o desenvolvimento do trabalho do CEAMP, o grupo declara que vem conseguindo, de alguma forma, superar este problema, por meio da infra-estrutura proporcionada pelo IBAMA no PNT, onde se localiza a sede do CEAMP, e através de projetos em parceria e financiados por empresas, com, por exemplo, a Fundação Roberto Marinho e a Petrobras.

E, por fim, mas, a nosso ver, não menos importante, muito pelo contrário, dentre os obstáculos, apontados pelas entrevistadas ao trabalho das mesmas no CEAMP, está a concepção fragmentada ou confusa de Educação Ambiental e/ou de Educação como um todo, por parte dos professores e/ou da equipe pedagógica das escolas:

[...] existe muita confusão nesta leitura, na própria concepção do que é a Educação Ambiental; dependendo da concepção que se tenha de ciência, de ensino de Educação Ambiental, haverá uma determinada orientação da prática profissional do professor [educador]. Não é só com relação à Educação Ambiental, mas, concebendo a Educação Ambiental como Educação, a gente tem que perguntar que concepção é esta de Educação que o professor tem, que a escola tem, para pensar... Se há uma concepção de educação instrumental, obviamente, quando se for desenvolver um projeto de Educação Ambiental, esta concepção será instrumental também. Então, o que a gente sempre tem tentado trabalhar é a questão do lugar da escola dentro da sociedade [na fala dos professores, por exemplo, sempre surge a questão da violência], ou seja, a escola não é a ‘panacéia’ que vai resolver os problemas da sociedade, assim como a Educação Ambiental também não é. Então, toda esta concepção de educação, de ensino, é que vai nortear o trabalho com as escolas [...]. (Cláudia, informação verbal).

Quanto à questão das perspectivas encontradas pelo grupo para realizar o trabalho em Educação Ambiental, as professoras entrevistadas remeteram-se, em seus depoimentos, tanto à relevância do espaço físico da sede CEAMP como um ambiente de enorme potencial educativo ímpar, de âmbito do gerenciamento da SME, por ser composto unicamente de professores da rede municipal com experiência de trabalho em sala de aula, como à importância da natureza de suas ações de educação não-formal junto às escolas da rede municipal de ensino. Apesar dos supracitados obstáculos que permeiam suas ações, o grupo chama a atenção para a necessidade da permanência deste espaço e das possibilidades de se potencializar o trabalho já construído até o atual momento:

Ali, onde se localiza o CEAMP, é um espaço muito precioso que o Município ganhou e que não deve perder. O fato de haver ali pessoas do Município atuando é um ganho para a Secretaria. Ainda que o CEAMP seja constituído de uma equipe reduzida que se ‘desdobre em mil’, tem que se fazer de tudo para não se perdê-lo e para que este espaço não suma, porque, para fazer de novo um espaço assim, vai se depender de que haja a oportunidade, novamente, de haver esse tipo de parceria, de haver um governo que se entenda com aquele outro – e isto é complicado de acontecer novamente. Agora, é óbvio que o espaço do CEAMP tem como se dimensionar de uma forma espetacular, o potencial ali é imenso porque o local já fala por si só, já há um trabalho estruturado, há as pessoas querendo e buscando esse tipo de trabalho [...]. (Verônica, informação verbal).

O potencial do CEAMP como espaço educativo não-formal, segundo uma de suas componentes, está atrelado a sua própria localização geográfica no PNT, este que, por sua vez, insere-se em um espaço altamente urbanizado, como se caracteriza a metrópole do Rio de Janeiro, e às condições físico-naturais ali encontradas para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental:

Os aspectos positivos do nosso trabalho no CEAMP são: o ambiente envolvente da floresta da Tijuca para a atividade não-formal; trabalho de sensibilização através do ambiente ideal da floresta; trabalho de comparação deste ambiente ideal com o ambiente real dos alunos e dos professores, pois a floresta é uma referência de qualidade de vida do ambiente natural. (Jussara, informação verbal).

Já outra componente do grupo entrevistado aprofunda as perspectivas do CEAMP como um espaço de capacitação do docente em Educação Ambiental, que pode proporcionar o desenvolvimento de novas percepções, novas reflexões e novas compreensões acerca da concepção de meio ambiente, com vistas à práxis e às ações coletivas no processo educativo. Neste sentido, a referida professora alude à perspectiva política de trabalho do CEAMP, na medida em que as ações do grupo revestem-se da possibilidade de problematizar o auto-reconhecimento do professor como intelectual orgânico no processo de transformação da sociedade e da relação desta com seu entorno:

Diante das dificuldades de continuarmos nesta 'nave' Terra, nossa sobrevivência depende de um novo olhar, de uma nova percepção, de um novo agir em coletivo, de novas condutas reflexivas e de um novo entendimento do que seja o meio ambiente. Nossa escola se prepara para a busca deste novo pensar e se abre para a formação do professor em Educação Ambiental. E o CEAMP pode contribuir muito para esta capacitação, entendendo a importância do professor no trabalho transformador de nossa sociedade. (Tereza, informação verbal).

Tendo em vista a dificuldade que o professor vem encontrando de trocar experiências bem sucedidas ou não em sua prática profissional, de dialogar e problematizar as mesmas com seus pares, já que os espaços coletivos de discussão têm sido cada vez mais raros no cotidiano da escola, uma das ex-componentes destaca que, neste contexto, o CEAMP sempre valorizou e procurou trabalhar a perspectiva de dialogicidade e de interação em seus encontros de capacitação de professores:

[...] sempre procuramos trabalhar nesta perspectiva, de abrir novas fronteiras para o professor, de novas possibilidades de trabalho, de fomentar uma discussão, porque, muitas vezes, o trabalho do professor é um trabalho isolado dentro da escola e, então, quando ele se encontra em grupos, ele consegue até entender as suas problemáticas como uma problemática do outro também e não só sua, não se ‘culpabilizar’ pelos insucessos que ele tem, mas estar pensando e vendo experiências diferentes, enfim, é um momento de troca, e a gente se privilegiou muito por isto. Todos os nossos encontros sempre tiveram momentos de troca, de interação. (Cláudia, informação verbal).

Por outro lado, as respondentes demonstraram certa preocupação com relação ao futuro do CEAMP, ou seja, à continuidade de sua existência, devido à situação de entidade ainda não regulamentada e não inserida nas políticas públicas educacionais do Município:

[...] o que falta ali é dimensionar o espaço do CEAMP para uma coisa maior – realmente, acaba ficando muito como um trabalho das pessoas que estão ali. A instituição SME tinha que dar um apoio maior para o trabalho do CEAMP e tentar interligá-lo com outras Unidades, como, por exemplo, o Morro do Leme, o Jardim Botânico, as quais são Unidades de Conservação que estão dentro de áreas urbanas e convivem, no dia-a-dia, com as pessoas, de dentro da escola e de fora da escola, das respectivas comunidades [que estão ali]. Então, acho que a SME tinha que aumentar a perspectiva de atuação do CEAMP em todos os sentidos: maior equipe, relacionar o CEAMP com outras Unidades. A Secretaria poderia voltar a dar uma prioridade maior para o CEAMP; já deram mais importância do que a que estão dando hoje em dia. O trabalho do CEAMP acaba sendo o mérito de algumas pessoas, as quais acabam se desdobrando e assumindo papéis que, às vezes, nem deveriam assumir; essas pessoas deveriam ter um apoio institucional. (Verônica, informação verbal).

A viabilidade da regulamentação do CEAMP em uma política municipal de Educação Ambiental, segundo uma das ex-componentes e fundadoras do CEAMP, viria da valoração do seu campo de atuação no ensino público, ou seja, a educação não-formal. Neste sentido, o CEAMP estaria amparado pela lei, e, por isso, investido de maior credibilidade e de possíveis investimentos em sua infra-estrutura, pelo setor público, privado e pelo terceiro setor (Organizações não-governamentais), e assumiria, oficialmente, as funções de formação continuada de professores em serviço e de subsídio ao trabalho destes últimos na educação formal escolar:

[...] Eu acho que o CEAMP [...] tem que se colocar como espaço de educação não-formal; as pessoas que estão lá têm que fazer cursos para entender o que é a educação não-formal e propor que a Secretaria de Educação construa uma política de formação de professores nessa linha da educação, porque, então, o CEAMP vai entrar como sendo uma das possibilidades. Nesta perspectiva, o CEAMP seria um espaço diferenciado da escola, mas, que atuaria ajudando, complementando o trabalho da escola, pois o município precisa ter este espaço. (Mercês, informação verbal).

Inferimos, portanto, que o diferencial do CEAMP seria o de favorecer ao professor a construção do seu conhecimento em Educação Ambiental e a práxis em sua profissão, por meio da realização de cursos, oficinas, seminários, e, ao mesmo tempo, proporcionar aos alunos vivências e convivências em Educação Ambiental, por meio das atividades de educação não-formal que sensibilizem e que despertem o interesse dos educandos pela escola e pelas questões socioambientais. A entrevistada supracitada, então, caracteriza a importância do CEAMP como espaço de educação não-formal na dinâmica das escolas da rede municipal:

[...] A idéia da educação não-formal não é que eles aprendam conteúdos, se aprenderem é vantagem, é o lucro, mas a vantagem do CEAMP é a de ser um espaço que pode provocar a curiosidade, provocar questionamentos, provocar sensibilização, provocar mobilização social; aprender conteúdos é na escola, onde há mais tempo para isto [...] a maior contribuição que o CEAMP pode dar para a escola é promover o interesse do aluno, que tem

sido tão pouco; existem tantas coisas que os estimulam mais do que estar na escola, que é preciso que o CEAMP dê essa força, pois o CEAMP é um espaço privilegiado para fazer isso porque está dentro da rede [municipal de educação]. (Mercês, informação verbal).

Desse modo, por meio da análise das entrevistas às componentes do CEAMP, ficou claro que a concretização das perspectivas vislumbradas pelo grupo está condicionada ao reconhecimento, por parte da SME, da importância do CEAMP como um espaço de formação continuada em Educação Ambiental para os professores, no campo da educação não-formal, até então único na rede, e à execução de medidas oficiais, por parte das esferas dotadas do poder de decisão na Secretaria, que garantam a existência do CEAMP, fortaleçam e institucionalizem as ações do mesmo.

6. 2 A Educação Ambiental na sua profissão de docente

6. 2. 1 Conceito

A Educação Ambiental não é um tema, é uma perspectiva política diante da Educação. (Mercês, informação verbal).

Ao serem questionadas sobre suas respectivas concepções de Educação Ambiental, as professoras do CEAMP, em unanimidade, demonstraram conceitos atrelados a uma reflexão e a uma postura política e se posicionaram na vertente teórico-metodológica da Educação Ambiental Crítica.

Sendo assim, as entrevistadas reconhecem a Educação Ambiental, prioritariamente, como Educação comprometida com a transformação das relações sociais e das relações da sociedade com o meio ambiente, em uma perspectiva crítica ao atual modelo de desenvolvimento capitalista, o qual vem gerando toda a exploração desenfreada da natureza e

expropriação desta última, assim como a exploração das classes menos favorecidas pelas elites econômicas, em prol do enriquecimento de poucos e empobrecimento de muitos:

Educação Ambiental significa fazer o aluno pensar, entender as relações sociais que o transformam, entender as técnicas que modificam o meio e o domínio da natureza pelo homem na visão do capital. Buscar com o aluno a crítica deste modelo de exploração da natureza, do trabalho e das condições de vida que lhe sobrou. Saber pensar para combater este desgaste ambiental, refletido no modo de vida de nossos alunos. Não é possível continuarmos trabalhando reciclagem de latinhas na escola e achar que isso é Educação Ambiental, sem discutir com o aluno a exploração dessas indústrias de reciclagem e o subemprego. (Tereza, informação verbal).

E inserido nesta vertente crítica, na visão das professoras, o conceito de Educação Ambiental não se restringe ao meio ambiente compreendido como os aspectos físico-naturais do nosso entorno, mas, sim, envolve a complexidade das relações sociais, políticas, econômicas e das relações da sociedade com o seu espaço natural e cultural. Desse modo, podemos inferir que o grupo de trabalho do CEAMP concebe as relações complexas socioambientais como o objeto de estudo da Educação Ambiental, em uma perspectiva política de análise e de método:

Educação Ambiental para mim é Educação. E, como educação, ela é parte de um processo de transformação da sociedade. Então, eu vejo a Educação Ambiental como uma dessas vertentes da Educação que pode estar trabalhando questões que são da contemporaneidade. Nesta função da Educação Ambiental, de estar trazendo questões atuais da sociedade, a Educação Ambiental não é só meio ambiente – são as relações, é a relação do homem com a cultura, com seu espaço natural, é mais do que, simplesmente, reciclagem de latinhas de alumínio para aumentar o consumo. (Cláudia, informação verbal).

E como processo educativo, a Educação Ambiental está, de forma intrínseca, ligada às grandes questões que permeiam a construção do conhecimento na Educação: as teorias do currículo, os estudos culturais, os estudos do cotidiano escolar, a formação de professores, os estudos psicossociais da construção do conhecimento pelo sujeito etc. Nas palavras de

Mercês, uma das ex-componentes do grupo: “Não dá para dizer que se faz um trabalho sério de Educação Ambiental se não se tem um conhecimento profundo do currículo, da cultura da escola, do cotidiano da escola, da formação de professores, ou seja, de tudo que se refere à Educação” (informação verbal).

Em suas declarações, as entrevistadas, ao problematizarem o tratamento da Educação Ambiental na escola, defendem que esta área do conhecimento não deve ser colocada no currículo sob a forma de disciplina e sim que ela deve ser concebida e trabalhada como um campo de convergência entre as diversas disciplinas e áreas do saber, inclusive o saber do senso comum que os atores sociais da comunidade escolar trazem naturalmente para o cotidiano escolar. Dessa forma, a equipe do CEAMP identifica a interdisciplinaridade como característica inerente à Educação Ambiental, corroborando a própria história de desenvolvimento deste campo do conhecimento. Nesse sentido, nas concepções e práticas pedagógicas, a Educação Ambiental refere-se, muito mais do que a conteúdos, a uma mudança de valores, a uma mudança de paradigmas societários, dos quais decorrem mudanças de posturas e de atitudes, na relação do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o meio a sua volta:

Educação Ambiental é um projeto de vida, é um projeto pedagógico, que é a postura de cada um de ter uma mudança de valores e aí, sim, ter uma mudança de atitudes em relação a esses valores. Educação Ambiental relaciona-se a uma mudança de paradigmas – tentar enxergar a sociedade de uma forma diferente: não por meio do imediatismo, mas, em longo prazo; não o individualismo, mas a individualidade junto com a coletividade. Eu acho que é uma questão de postura que deveria permear a sua prática pedagógica, o seu dia-a-dia, a sua escola e não algo reduzido a uma disciplina. Educação Ambiental refere-se, principalmente, a um conjunto de interações – o professor tentando interagir com outras disciplinas. Na Educação Ambiental você tem que pensar ‘grande e longe’; não é aquele olhar imediatista e nem aquele olhar cartesiano. (Verônica, informação verbal).

Então, considerando que a Educação Ambiental tem o significado de Educação

comprometida politicamente com a mudança do paradigma predominante e hegemônico, decorrente das relações capitalistas de produção, para outro, vinculado a um modelo de civilização que, segundo Mercês, implique em uma sociedade “[...] justa, solidária, prudente, viável, sustentável [...]” (informação verbal), as professoras do CEAMP afirmam que o fazer educativo tem o papel de contribuir para a mudança dessa realidade, por meio da conscientização de que estamos vivendo um momento de crise socioambiental.

Mercês, ex-componente e fundadora do CEAMP, também questiona o uso, na escola, da nomenclatura Educação Ambiental para se referir ao compromisso político com a sociedade, apesar de considerar que, na Academia, esta nomenclatura pode ter sido importante para construir um grupo de reflexão e chamar a atenção da sociedade para a atual crise socioambiental. Na opinião da citada professora, é preciso que se faça uma avaliação com a comunidade escolar para se saber os efeitos da utilização do termo Educação Ambiental, pois sinaliza que pode haver o risco da escola a compreender como apenas um tema, destituindo-a de sua perspectiva política:

[...] Talvez, seria vantajoso fazer o oposto: ao invés de criar um campo [de Educação Ambiental] à parte, encarar a escola como um todo, com todos os seus problemas e fazer a ponte entre aqueles problemas todos que acontecem e os problemas socioambientais que nós estamos querendo discutir. Ou seja, qual a relação daquele menino que não tem o que comer em casa, ou os tiros que se escuta da escola e das casas dos alunos, com o que nós queremos discutir em Educação Ambiental. [...] A minha dúvida é se a Educação Ambiental ajuda a promover esse compromisso político entre todos os professores ou se ela atrapalha porque, a partir desse adjetivo ‘Ambiental’, as pessoas ficam pensando que a questão ambiental é um tema e não um problema. E a Educação Ambiental não é um tema, não é um assunto, é um projeto político. (Mercês, informação verbal).

6. 2. 2 Prática

As professoras entrevistadas declararam que as práticas que vêm realizando em Educação Ambiental, tanto aquelas que se referem às atividades que desenvolvem na

educação formal e/ou informal como as que se relacionam com a pesquisa acadêmica²⁴, refletem seus respectivos conceitos nesta área do conhecimento, conceitos estes que se coadunam com a corrente do pensamento da Educação Ambiental Crítica e que foram explicitados na análise da categoria supracitada.

Na categoria de nossa análise em questão, organizamos a mesma optando, de início, por explicitar as práticas de cada professora separadamente, com o intuito de as apresentar de acordo com os significados singulares destas, atribuídos pelas respondentes e advindos de suas respectivas experiências profissionais distintas.

A professora e coordenadora do grupo de trabalho do CEAMP, Patrícia, lecionando a disciplina Ecologia na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) e trabalhando como bióloga na Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente (FEEMA), afirma que as ações e as atividades em Educação Ambiental, que desenvolve no CEAMP, permeiam todo seu trabalho como educadora e como técnica do meio ambiente:

[...] todas as minhas esferas de atuação são com meio ambiente, na perspectiva educativa, inclusive. E uma coisa boa é que essa minha vida dupla, que é a atividade com educação e o trabalho com o meio ambiente, em um aprofundamento mais técnico, eu acabei conseguindo integrar no meu trabalho na Universidade. Então, todo o trabalho que eu desenvolvo no CEAMP me interessa, pois eu estou acrescentando qualidade, tons, a minha prática, através desse ‘diálogo’ entre minha atuação como educadora e minha atuação como bióloga, como técnica. (informação verbal).

A professora Mercês identifica a Educação Ambiental, que desenvolve em todas as atividades de sua vida profissional, não como uma temática, mas, sim, como uma perspectiva política:

²⁴ Dentre as entrevistadas, três delas vinculam-se, institucionalmente, à pesquisa acadêmica: Maria das Mercês desenvolve, na Universidade Federal Fluminense (UFF, desde 2004), a pesquisa de doutorado “A relação museu-escola: a práxis na construção da colaboração e a colaboração na construção da práxis”; Cláudia desenvolve a pesquisa de doutorado “A formação de educadores ambientais no Parque Nacional da Tijuca”, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ, desde 2005); e Tereza desenvolve, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, desde 2006), a pesquisa de mestrado “Percepção Ambiental em Unidade de Conservação: um estudo de caso na Comunidade Mata Machado”.

[...] Meu trabalho e todas as minhas atividades como educadora têm esta perspectiva política. Então, não é um momento, não é uma ou alguma atividade de Educação Ambiental, é toda a minha prática profissional e a finalidade do meu trabalho. Eu tento buscar, conseguir, através do meu trabalho, este engajamento político dos meus alunos. (informação verbal).

A professora Cláudia declara que, no atual momento da sua prática profissional, desenvolve uma pesquisa de doutorado em que estuda as trajetórias de vida de um determinado grupo de educadores ambientais, procurando investigar quais os métodos e estratégias por eles utilizadas ao longo de sua formação neste campo do conhecimento:

Eu estou trabalhando, agora, com a Educação Ambiental não na perspectiva de atividades, mas, especificamente, com a formação de educadores ambientais, com as estratégias de formação destes sujeitos que estão fazendo ou dizendo que fazem Educação Ambiental, na minha pesquisa de doutorado. (informação verbal).

A professora Jussara, na escola municipal em que é docente de Língua Portuguesa, procura trabalhar com textos que perpassam as orientações dos PCN, de forma seqüencial e não pontual. Através do Projeto Político Pedagógico da escola, procura fazer a inserção do tema ambiental – como, por exemplo, a questão da água.

Por meio do CEAMP em parceria com a Organização Não-Governamental (ONG) Instituto Terra Azul, desenvolve trabalho em Educação Ambiental com duas escolas específicas da rede municipal em Jacarepaguá (E.M. Embaixador Dias Carneiro e E.M. Augusto Frederich Smith): fez oficinas nestas escolas e realizou, com os alunos, trilhas interpretativas na floresta da Tijuca; após estas atividades os alunos, cujas séries corresponderam a 4^a (1^o segmento), 5^a e 6^a (2^o segmento), confeccionaram um mural com seus próprios desenhos. Tal trabalho em Educação Ambiental foi caracterizado pela respondente como bastante lúdico, no qual foram realizadas atividades e dinâmicas na floresta, como a

“dança das árvores”, cujo propósito é apontar a importância do reflorestamento e da fixação das árvores no solo.

Na ONG Terra Azul, onde Jussara trabalha duas vezes por semana, especificamente nos núcleos ambientais, desenvolveu, em parceria também com o CEAMP, atividade de capacitação de quinze alunos para torná-los multiplicadores em Educação Ambiental em suas respectivas escolas municipais. Este grupo de alunos é formado tanto por alunos de 5^a a 8^a série como por outros da 3^a série do Ensino Fundamental da escola Augusto Frederich Smith e da escola Embaixador Dias Carneiro. Nesta capacitação foram desenvolvidas atividades como, por exemplo, o “jogo das águas”, por meio da qual os alunos são orientados para fazerem um monitoramento da água, inclusive em suas residências, e o plantio de sementes em garrafas de plástico “Pet”, para observar como estas se desenvolvem. A entrevistada fez a observação de que faltou envolvimento dos professores com as oficinas, pois deixaram o desenvolvimento das atividades das mesmas mais por conta do CEAMP. Coube ao CEAMP também a realização de mini-cursos na floresta da Tijuca com os professores destas escolas.

Nesta ONG, a respondente Jussara é responsável pela conexão aluno-professor-escola, e outra funcionária, pela conexão com a comunidade. No momento, em seu núcleo, estão desenvolvendo um questionário para ser respondido por pais e alunos, pois a idéia do projeto é que haja também um envolvimento das famílias dos alunos em relação à educação ambiental.

No decorrer do ano de 2005, realizou também um projeto de Educação Ambiental com comunidade escolar, promovido pela Fundação Roberto Marinho em parceria com empresas de ônibus, no qual realizou um trabalho de sensibilização com professores de onze escolas municipais.

A professora Verônica, em seu trabalho como regente de Ciências, em uma escola da rede municipal, sempre tenta relacionar os conteúdos com o cotidiano, com a realidade do

aluno e da escola – considera esta contextualização como fundamental para se trabalhar a Educação Ambiental. A entrevistada afirma que: “Não adianta o professor dar um conhecimento que não tenha significado para o aluno. Então, a prática da Educação Ambiental se faz sempre buscando relacionar o conhecimento com a realidade onde o aluno e a escola está inserida.” (informação verbal).

Além disso, Verônica costuma fazer muitas atividades extras-classes, com o propósito de trabalhar a interdisciplinaridade em Educação Ambiental: visitas ao Jardim Botânico, Morro do Leme, Jardim Zoológico, Museu Nacional, Casa da Ciência – justamente para que os alunos tenham uma visão do conteúdo que não seja só da ciência e para que os mesmos possam, também, exercitar a compreensão da inter-relação entre as diversas disciplinas na construção do conhecimento:

[...] Por exemplo: eu levei a 6^a série para o Jardim Botânico não só para trabalhar a classificação vegetal com a turma, mas, também, para trabalhar a história daquele Parque correlacionada à história de colonização do Brasil; também, para trabalhar a história das artes, que está ali presente, para trabalhar a Geografia... Não tem como se separar os conteúdos. Então, através dessas excursões, dessas visitas, eles conseguem ter a visão do conhecimento como um todo e não compartimentada. (informação verbal).

Outros aspectos que a referida professora tem sempre o hábito de trabalhar em Educação Ambiental, em suas aulas, são as questões relacionadas à saúde do aluno, à sua auto-estima, ao seu auto-conhecimento e à qualidade de suas inter-relações pessoais:

[...] porque a Educação Ambiental parte do indivíduo também, é do indivíduo para a coletividade – então, é a questão da auto-estima, a questão deles se entenderem [se relacionarem] melhor. Então, estou sempre relacionando os conteúdos com a questão da saúde, com a questão do auto-conhecimento do aluno, ou seja, com o meio ambiente interno dele [do aluno]. Procuro, trabalhar tudo isso na medida do possível. (Verônica, informação verbal).

Já a professora Tereza, em suas aulas de Geografia, disciplina da qual é regente, procura desenvolver, com seus alunos, a construção de um pensamento crítico, as reflexões sobre as transformações ambientais, realizar debates sobre o modo de vida da sociedade contemporânea, e procura discutir sobre quais os caminhos para um mundo melhor. A professora utiliza o trabalho de campo como uma das atividades que mais se aproxima do que ela busca como estudo do entorno, para uma mobilização social, que chama de “uma luta local, com entendimento global”.

Em relação aos ganhos que as professoras têm encontrado para realizar atividades de Educação Ambiental em suas práticas cotidianas, as componentes e ex-componentes da equipe do CEAMP, por meio de seus depoimentos, demonstraram que os retornos, que vêm dos alunos, constituem indicadores de que o trabalho que desenvolvem com os mesmos não é em vão. Ou seja, as professoras percebem que os propósitos por elas traçados, de realizar a Educação Ambiental como perspectiva política de pensar e agir e com significado de instigar nos educandos o espírito crítico e de orientá-los para a necessidade de que estes se identifiquem como agentes transformadores da realidade socioambiental a sua volta, na medida do possível, têm sido atingidos por meio de suas atividades. Nas palavras da professora Tereza:

O ganho é o novo olhar do aluno para o lugar onde mora: a percepção do aluno em campo para os conflitos sociais, para as dificuldades de ação diante do poder público e as novas orientações que terão para a busca de melhorias através dos debates, das organizações, da multiplicação das informações e visões que construiu com os colegas em campo. Conhecer o espaço, para saber nele se organizar e combater os ‘erros’ [...]. (informação verbal).

Nesse sentido, a professora Mercês afirma que os ganhos em sua prática correspondem à motivação dos seus alunos para realizar esta perspectiva de Educação Ambiental, que é o sentido do conhecimento para a mudança: “[...] Eu consigo motivar os alunos para estudar

quando eles percebem que as ações deles têm um sentido político e que aquilo que eles estão estudando pode contribuir para as mudanças.” (informação verbal).

A professora Jussara declara que tem também obtido resultados gratificantes em suas atividades de Educação Ambiental com alunos e, por isso, considera que tem desenvolvido um trabalho privilegiado em relação a estes. A entrevistada acrescenta que percebe, por meio das respostas aos questionários que são aplicados aos alunos, após as atividades de visitação à floresta, que estes compreendem a mensagem do trabalho desenvolvido pelo CEAMP, o qual se refere à Educação Ambiental colaborativa e cooperativa e não à Educação Ambiental competitiva.

Em relação às dificuldades encontradas pelas professoras entrevistadas para realizar a Educação Ambiental em suas práticas cotidianas, podemos inferir, por meio da análise de suas declarações, que estas dizem respeito à ausência de infra-estrutura voltada para a prática de atividades educativas extras-classes, nas escolas da rede municipal de ensino, mas, que vão além de questões das políticas públicas educacionais, pois tais dificuldades têm sua origem na complexidade dos problemas socioeconômicos que caracterizam a realidade do país.

Neste contexto, a professora Mercês assinala que as dificuldades com as quais depara em sua prática na educação para jovens e adultos, advêm da macro-dimensão estrutural capitalista, a qual se reflete nas condições sócio-econômicas precárias locais em que vive grande parte da clientela que estuda na rede pública municipal de ensino. Por viverem em constante luta, em seu dia-a-dia, para garantir sua sobrevivência, estas pessoas pobres têm dificuldade de reconhecer em sua ação política o instrumento de mobilização social em prol da mudança para condições melhores de vida a que têm direito:

As dificuldades são todas sociais e, no caso da educação para jovens e adultos, há a questão do desemprego que atinge muitos deles. A situação de vida desses alunos é tão difícil que pensar em uma ação política parece luxo. Eles têm as preocupações de ter o que dar para os filhos comerem, dos filhos que estão entrando para o tráfico de drogas ou fugindo da polícia... A

realidade de vida desses alunos é tão complicada para a gente, simplesmente, achar que vai conseguir implantar esse processo de reflexão apenas por decreto, por lei, por proposta curricular. Só se consegue alguma coisa entendendo essa situação pela qual eles passam, fazendo a ponte entre os problemas que eles têm e a estrutura política que existe, e que há uma forma de mudar esta situação. Mas que, para mudar, precisa se envolver politicamente. Porque só quem sofre com a situação é que quer mudar – quem não sofre quer que a situação se mantenha desse jeito. Então, a dificuldade maior que eu sinto é a situação social do meu aluno; é uma situação precária tão grande que este aluno não consegue nem perceber o quanto ele tem o poder político e o quanto é necessário que ele exerça este poder, pois ele tem que estar preocupado com a sobrevivência. (Mercês, informação verbal).

Em busca de um sentimento de “conforto interno” e espiritual diante dos inúmeros e complexos problemas que têm que enfrentar em sua “dura” realidade, as classes sociais mais pobres têm procurado refúgio e “forças” na religião, que, na opinião da supracitada professora, vem se constituindo como um outro obstáculo às suas atividades de Educação Ambiental, em uma perspectiva política de conscientização e ação junto aos alunos dessas comunidades:

A igreja Universal hoje também é um problema. Em relação a essa atuação política que a gente quer que o aluno tenha, enquanto sua participação como cidadão, e a importância do conhecimento para isso, a Igreja está começando a criar um obscurantismo – quer dizer, tudo é Deus que vai resolver. Então, estamos vivendo um período de retrocesso. Mas, o professor tem que mostrar que não está sendo contra a religião e sim que o compromisso político faz parte até do compromisso religioso com o mundo. (Mercês, informação verbal).

Além da questão social dos alunos, as entrevistadas identificam as condições reais de trabalho do professor na rede pública de ensino, como entraves para a realização das atividades de Educação Ambiental em suas práticas cotidianas. 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.

Na escola, eu percebo que o grande problema sempre foi o trabalho em grupo, o problema de estar estabelecendo contatos, de estar estabelecendo coletivos dentro da escola para a realização do trabalho de Educação Ambiental e de qualquer outro. Os trabalhos que se tem, muitas vezes, são iniciativas isoladas. Então, trabalhar coletivamente, interdisciplinarmente [o coletivo até antes do interdisciplinar] tem sido sempre algo muito complicado em todas as instâncias, inclusive nesta aqui [ISERJ] em que eu estou hoje. (Cláudia, informação verbal).

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.

A dificuldade para se trabalhar assim, de forma integrada, é, exatamente, a questão do tempo, porque a gente entra em sala, vai lá dar a nossa aula, vai embora correndo, vai para outra turma, e, assim, vai até o final do expediente; o professor tem o seu horário na escola restrito para trabalhar com as turmas. Nós, como professores, temos poucos espaços para estar junto com os outros professores, para se ter esta troca de diferentes olhares sobre a realidade. Pois, na verdade, não existe uma realidade [única], existem várias realidades, vários olhares – cada um traz o seu olhar que deve se somar aos outros para se ter a totalidade, a qual foi toda dissipada ao longo de todo o processo [histórico, de construção do conhecimento científico]. Então, estes espaços, de troca entre os professores nas escolas, faltam. (Verônica, informação verbal).

A nosso ver, as atividades, ou melhor dizendo, a práxis de uma Educação Ambiental Crítica exige que seus atores se organizem como um coletivo de educadores, que se movam para além de suas práticas pedagógicas individuais e, que, por meio do diálogo e das reflexões e ações políticas conjuntas, se fortaleçam, individualmente e como grupo, para se

mobilizarem e intervirem na realidade sócio-cultural-histórica em que se encontram. Podemos dizer, ainda, que as ações coletivas são inerentes a todos os educadores, denominados ambientais ou não, que fazem de suas práticas cotidianas contribuições para a existência de políticas públicas comprometidas com a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa para todos. Loureiro (2006, p. 106) enriquece nossa reflexão acerca da importância do agir coletivamente organizado e pautado na práxis contínua, para todos aqueles que se coadunam com a educação ambiental que defendemos:

[...] o que é decisivo para aqueles que se identificam com a educação ambiental, no atual momento, é uma ação efetiva e coletivamente organizada, pautada em permanentes reflexões teóricas que qualifiquem a prática, sendo por esta revista [práxis], caracterizando atividade política intensa. Isso permitirá a consolidação e ampliação dos lugares conquistados no Estado brasileiro, democratizando as políticas públicas e fortalecendo o diálogo e os espaços de debates e trocas de experiências. Essa é uma ocasião única para manifestarmos nossas responsabilidades pessoais e conjuntas, evidenciando coerência com o que acreditamos e, fundamentalmente, compromisso com a construção de uma nova sociedade.

Dessa forma, podemos concluir que das precárias condições sócio-econômicas, em que vive, atualmente, a maioria dos alunos que estudam na rede pública, condições estas oriundas da estrutura política maior atrelada ao modelo de desenvolvimento capitalista vigente em nossa realidade socioambiental, e, também, da ainda precária infra-estrutura no sistema de ensino público, que não fornece os subsídios necessários para garantir condições trabalhistas que propiciem aos professores o desenvolvimento de um projeto político pedagógico coletivo, inter e transdisciplinar em suas escolas, decorrem as dificuldades encontradas pelas docentes, que constituem os sujeitos do presente estudo, para a realização de atividades de Educação Ambiental em suas respectivas práticas cotidianas.

Arrematamos nossa análise da categoria referente às práticas das professoras do CEAMP, destacando a importância da questão do cotidiano em uma educação ambiental que

acredita que as verdadeiras mudanças nas relações sociais e na realidade socioambiental ocorrem em um processo dialético entre a subjetividade e a objetividade:

As grandes transformações históricas só se concretizam quando são incorporadas ao modo de vida das pessoas e à sua existência cotidiana, vinculando o particular ao público, o microssocial ao macrossocial. [...] A cotidianidade se refere ao lugar ocupado e habitado pela pessoa, àquilo que nos fornece um ponto concreto a partir do qual exercitamos nossa cidadania diariamente, nos relacionamos com sujeitos nomeados, em que procuramos a coerência entre desejos, pensamentos e atitudes. Cotidianidade não é rotina [fazer por fazer e de modo repetitivo], mas o espaço imediato de realização e desenvolvimento do indivíduo [...]. (LOUREIRO, 2004b, p. 132).

6. 2. 3 Referencial Teórico

As componentes e ex-componentes do CEAMP declararam que têm acesso aos documentos oficiais das esferas municipal, estadual e federal sobre Educação Ambiental, dos quais citam: o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME); o Projeto de Lei sobre a Política Municipal de Educação Ambiental²⁵; a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei Federal n.º 9.795, de 1999; a Política Estadual de Educação Ambiental, instituída pela Lei Estadual n.º 3.325, de 1999; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre Meio Ambiente do Ministério da Educação (MEC).

Apenas duas, dentre as seis professoras entrevistadas, afirmam que costuma fazer parte de suas práticas cotidianas como docentes consultar tais fontes documentais para o planejamento de suas atividades e para a preparação de suas aulas. Por outro lado, apesar do envolvimento com a Educação Ambiental, em suas trajetórias de vida profissional, ter sido anterior à criação dos citados documentos, todas as respondentes assinalam que os mesmos,

²⁵ Projeto de Lei N° 166/05 que dispõe sobre a Política Municipal de Educação Ambiental, de autoria da Vereadora Aspásia Camargo, ainda em trâmite final na Câmara Municipal do Rio de Janeiro.

em muitos momentos, vêm sendo utilizados para balizar o trabalho do grupo do CEAMP. Inclusive, a professora Cláudia nos relatou que, em uma época em que fazia parte do grupo, houve a idéia da equipe do CEAMP organizar um curso, de longa duração, que abordasse o tema da trajetória da Educação Ambiental no Brasil, enfocando como a mesma se constitui nos documentos legais. Entretanto, em virtude dos já mencionados obstáculos e dificuldades encontrados pelo grupo de trabalho do CEAMP, tal projeto de trabalho ainda não se concretizou:

[...] seria um trabalho que, a partir de textos, iria se propor a ‘historicizar’ quando surgem as leis, os decretos. Porque nós íamos fazer, dentro deste curso, um estudo preliminar baseado nos documentos oficiais de Educação Ambiental – íamos fazer um curso de Educação Ambiental nos PCN e na MULTIEDUCAÇÃO, da Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos. Enfim, seriam várias aulas, vários encontros [mais de 30 encontros] e um deles seria a questão da história da Educação Ambiental, como ela se constitui dentro dos documentos da Educação e dos documentos legais. (Cláudia, informação verbal).

Segundo as respondentes, o Município do Rio de Janeiro não tem nenhum documento específico sobre Educação Ambiental, pois o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO, elaborado pela SME, propõe o trabalho com meio ambiente como tema transversal nas escolas, porém não aprofunda a reflexão sobre a questão ambiental e não se remete a uma orientação teórico-metodológica específica da Educação Ambiental para as práticas pedagógicas escolares. E salientam que, por meio do supracitado Projeto de Lei Municipal, está em discussão a política de Educação Ambiental nas escolas.

As entrevistadas destacam ainda que, em termos de documento em vídeo, a MULTIRIO tem algumas produções e alguns programas sobre Educação Ambiental, dentre os

quais há um documentário sobre o CEAMP, onde aparece a proposta do projeto “Amigos do Rio²⁶”.

Quanto a outras indicações bibliográficas que utilizam em suas atividades, as componentes e ex-componentes do CEAMP citaram obras e textos de autores específicos do campo da Educação Ambiental, como José Silva Quintas, Carlos Frederico B. Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Isabel C. de Moura Carvalho, Mauro Guimarães, e, alguns textos consagrados da Educação, particularmente, de autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Michel Arroyo, com a preocupação constante, segundo elas, de estarem trazendo um pouco das teorias educacionais e pedagógicas para discutir a questão ambiental.

Em relação aos cursos para formação continuada em Educação Ambiental para professores, Mercês destaca que sempre indica livros que foram importantes para sua trajetória profissional, como, por exemplo, “O que é natureza” (CARVALHO, 1991), “O que é ecologia” (PÁDUA & LAGO, 1984), sobre os quais comenta: “[...] são livros básicos e antigos, mas que ajudam a começar o processo de reflexão. Depois, eu indico logo os textos do Carlos Frederico B. Loureiro, principalmente a obra ‘Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental’ (2004).” (informação verbal).

Em seu trabalho com docentes no Museu de Astronomia, a supracitada entrevistada tem utilizado como indicação bibliográfica o livro “Motivação em sala de aula” (TAPIA, 2001), com o propósito de promover a reflexão e a compreensão acerca do espaço da educação não-formal. Tal obra, segundo a professora, aborda as pesquisas sobre processos de motivação na prática pedagógica frente aos desafios com os quais os professores se deparam no cotidiano da escola:

[...] Já que a gente viu que é tão difícil promover este compromisso político com o conhecimento e com a ação, a partir do conhecimento, a gente

²⁶ Para maiores detalhes do Projeto “Amigos do Rio”, consultar o subitem 5.1.5 do capítulo 5 da presente dissertação, referente aos projetos do CEAMP.

precisa ter estratégias de motivação – quanto melhor for a estratégia, mais a gente vai conseguir envolver [...] porque, quando você está sensibilizado, envolvido, é mais fácil agir e enfrentar os desafios. Pois, os desafios que nós professores encontramos na prática são muitos, mas quanto mais você estiver sensibilizado, quanto mais você estiver envolvido emocionalmente com um trabalho, mais você tem energia para fazer. O problema é que, muitas vezes, as pessoas não tomam consciência disso [da importância da motivação para agir]. A gente anda muito sem sentido para a vida e esse sentido só pode ser buscado se você está envolvido emocionalmente, afetivamente. Você não pode estar envolvido pela metade, só o racional não dá conta disso. Só pela razão, você vai pensar em mil justificativas para não ficar estudando em um final de semana. (Mercês, informação verbal).

Em termos de materiais didáticos, que servem como subsídio às atividades de Educação Ambiental, as professoras entrevistadas afirmam que utilizam as cartilhas “Educação Ambiental no Parque Nacional da Tijuca – Publicação para professores²⁷”, “Mata Atlântica: a Floresta educando a Cidade²⁸” e “As florestas preservando a cidade²⁹”, vídeos relacionados à educação ambiental e ao meio ambiente, produzidos pelo PNT/IBAMA, pelo CECIP (Centro de Produção da Imagem Popular) e pelo Canal Futura, e o jogo cooperativo e interdisciplinar “Unidos para Construir um Mundo Melhor³⁰”, que aborda problemas socioambientais. Segundo a professora e autora do referido Jogo, Mercês, este pode ser considerado uma síntese da proposta pedagógica do trabalho do CEAMP.

Um dos objetivos do jogo é o de demonstrar como as diversas áreas do conhecimento podem contribuir para a compreensão das causas, conseqüências e possíveis soluções de problemas socioambientais. Essa contribuição pode acontecer tanto no que se refere ao entendimento de conteúdos científicos específicos quanto na vivência de atitudes individuais e coletivas comprometidas com a ética e com valores que podem ajudar a transformar a realidade. [...] Este jogo associa aspectos cognitivos, afetivos,

²⁷ Cartilha produzida pelo Parque Nacional da Tijuca (IBAMA/MMA) em parceria com o Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), em 1998.

²⁸ Cartilha produzida pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente da cidade do Rio de Janeiro, sem data de publicação.

²⁹ Cartilha produzida pelo Projeto Mutirão Reflorestamento da Secretaria Municipal de Meio Ambiente da cidade do Rio de Janeiro, em 1999.

³⁰ O Jogo “Unidos para Construir um Mundo Melhor” foi criado e desenvolvido pela professora Maria das Mercês Navarro Vasconcelos em 1998, quando ela trabalhava no Pólo de Ciências e Matemática da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e foi produzido, em 2003, por Gaia Comunicação Ltda. Em 2004, o Jogo foi publicado, em versão atualizada, pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) do Rio de Janeiro.

políticos e éticos dentro de uma proposta em que a capacidade de envolvimento, própria das atividades lúdicas, é colocada a serviço da construção de conhecimentos, valores e atitudes necessários à superação da crise socioambiental que vivemos hoje. Os valores trabalhados no jogo são: cooperação, solidariedade, reciprocidade, justiça e equidade. [...] O grupo trabalha unido para vencer o tempo. [...] Precisamos correr contra o tempo para resolvermos os problemas socioambientais antes que eles se tornem irreversíveis. (VASONCELLOS, 2004, p. 4).

Em relação às atividades particulares das docentes, a professora Mercês ainda acrescenta que gosta muito de trabalhar com fontes, como jornais e revistas, que tenham notícias de questões socioambientais da atualidade. E a professora Verônica destaca que utiliza roteiros interdisciplinares, elaborados por ela mesma, para as visitas e trabalhos de campo, que realiza com seus alunos, a diversos pontos da cidade do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo principal desta dissertação – compreender a dinâmica da Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, apreendendo suas concepções, problemas e desafios, por meio da experiência de trabalho do Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP) –, o presente capítulo refere-se à apresentação dos resultados de nossa análise crítica, assim como pretende, também, suscitar aplicações e instigar novos questionamentos que possam vir a se desdobrar em pesquisas acerca da Educação Ambiental no contexto escolar.

Em relação às características do grupo de trabalho do CEAMP, verificamos que este apresenta boa e consistente fundamentação teórica, pautada na vertente crítica da educação ambiental, tendo em vista que compreendem esta como campo do conhecimento comprometido com a transformação das relações sociais e das relações da sociedade com o ambiente, em uma perspectiva política de análise e de método. Para o grupo, o conceito de Educação Ambiental envolve a complexidade das relações sociais, políticas, econômicas e das relações da sociedade com o seu espaço natural. Podemos dizer, ainda, que, ao atrelar a questão ambiental à questão social, a equipe compartilha da concepção de Educação Ambiental imbuída da *responsabilidade social*, apontada por Layrargues (2006, p. 100):

[...] a educação ambiental com responsabilidade social é toda aquela que propicia o desenvolvimento de uma consciência ecológica no educando, mas que contextualiza seu planejamento político-pedagógico de modo a enfrentar também a padronização cultural, a exclusão social, a concentração de renda, a apatia política, a alienação ideológica; muito além da degradação do ambiente [sem confundi-la com o ‘desequilíbrio ecológico’]. É toda aquela que enfrenta o desafio da complexidade, porque os problemas ambientais acontecem como decorrência de práticas sociais, e como tal, expõem grupos sociais em situação de conflito socioambiental.

Porém, o CEAMP não possui uma proposta definida de Educação Ambiental, em termos teórico-metodológico, oficializada pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Outro aspecto observado é que há uma aproximação parcial conceitual de Educação Ambiental entre o trabalho desenvolvido no grupo do CEAMP, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e as orientações do Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO da Secretaria Municipal de Educação (SME), no que diz respeito a um campo do conhecimento em prol do desenvolvimento da cidadania participativa, e voltado para a formação de sujeitos críticos, ou seja, para a (re)construção de uma sociedade, em tese, mais igualitária e sustentável. Porém, há um hiato, uma grande distância entre o que se enuncia, se concebe, se almeja e se orienta e a realidade concreta do trabalho de Educação Ambiental no cotidiano da escola municipal. Sem desprezar toda a trajetória de vida do CEAMP e seu potencial, em relação às práticas acumuladas pela experiência do grupo e a orientação teórico-metodológica afinada com a Educação Crítica, a dinâmica da prática da Educação Ambiental entre os atores da comunidade escolar do Município do Rio de Janeiro, por meio da interlocução deste distinto grupo de trabalho, aparece comprometida por razões práticas do cotidiano, no que se refere à organização interna das escolas, à valoração que é atribuída à Educação Ambiental nas políticas curriculares educacionais públicas e às condições reais de trabalho e de formação continuada do professor. Tais motivos práticos constituem, desse modo, entraves para que a Educação Ambiental deixe de ser uma atividade pontual, e caracterizada como um campo do conhecimento trabalhado, muitas vezes, individualmente por um professor, e passe a ser trabalhada nas unidades escolares de forma coletiva, permanente e continuada.

A propósito, quando defendemos a Educação Ambiental como um processo educativo permanente e contínuo nas escolas, pensamos ser pertinente nos remetermos à questão do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual tem por objetivo se constituir no planejamento

norteador dos propósitos, ações, estratégias e práticas pedagógicas da comunidade escolar como um todo. A nosso ver, a estrutura das políticas públicas educacionais precisa considerar que a realização concreta de um PPP que se caracterize comprometido com uma educação transformadora, inclusiva e voltada para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade – educação esta enunciada pelos discursos presentes nas propostas curriculares dos PCN e da MULTIEDUCAÇÃO, está relacionada diretamente a um processo de produção coletiva do mesmo, desde suas idéias iniciais e construção de seu plano de ação até o desenvolvimento de atividades educativas e subprojetos que dele advenham. E, se não houver o envolvimento de um número considerável de atores sociais da comunidade escolar (professores, alunos, diretores, coordenadores, pais ou responsáveis de alunos) no PPP, este será apenas mais um documento para existir apenas na teoria, “no papel”, pois os indivíduos se sentem verdadeiramente motivados para colocar em prática aquilo que eles reconhecem como fruto de suas reflexões e planos dos quais eles participaram e participam durante todo o processo. É necessário, ainda, atentar para o fato de que o PPP não deve se esgotar em culminâncias pontuais e desarticuladas, em termos de propósitos, umas das outras, e que, geralmente, ocorrem em datas comemorativas, que constam no calendário escolar.

A construção (e “re-construção”) de um PPP nesses termos dos quais falamos cabe, portanto, a todo o coletivo de educadores de uma determinada unidade escolar, mas que, para assumir intrinsecamente esta responsabilidade, necessita estar, ao mesmo tempo, compromissado politicamente com uma educação crítica e inserido em uma política pública de formação, de qualificação continuada para o exercício desta construção embasada em reflexões teóricas, para que haja a práxis educativa em seu trabalho cotidiano na escola. Nas palavras de Leme (2006), em sua formação profissional, formação esta que precisa caracterizar-se por ser um “*movimento permanente e contínuo*”, os professores devem:

[...] adquirir *conhecimentos acadêmicos* (ou científicos) e *articulá-los com conhecimentos pedagógicos* (didáticos e psicológicos, por exemplo), para que se constituam em *conhecimentos pedagógicos de conteúdos*, o que representa a tradução didática dos conteúdos a serem aprendidos (LEME, 2006, p. 110).

E onde se situa o CEAMP nesta problemática dos PPP das escolas? A nosso ver, o CEAMP tem se constituído como um grupo de trabalho que, por meio dos encontros que proporciona nos mini-cursos de Educação Ambiental no Parque Nacional da Tijuca (PNT), vem assumindo um papel importante na dinâmica da Educação do Município, que é o de promover um espaço coletivo de educadores da Rede, espaço este que tem sido raro na atual organização dos horários dos docentes nas escolas, em que os professores têm a possibilidade de rever seus conceitos e de repensar sua prática com seus pares e, dessa forma, problematizar questões que permeiam a realidade seu cotidiano, como por exemplo, a trans e a interdisciplinaridade na estrutura curricular, a violência na escola como reflexo da concentração de renda e das desigualdades sociais, o auto-reconhecimento do professor como intelectual orgânico na sociedade, o papel da dimensão afetiva vinculada à dimensão cognitiva no ensino etc. Ainda que tais encontros sejam, em sua maioria, de curta duração e não atendam a todo o corpo docente da rede municipal, por razões de ordem infra-estrutural do ensino público no Município e, por isso, oriundas da questão política, o CEAMP propicia momentos em que os professores se sentem não meros executores de medidas educacionais determinadas pelas instâncias de poder e decisão da SME, mas, por meio das discussões e experiências trocadas neste espaço, se sentem motivados a intervir (ou, pelo menos, a pensar em agir) como “co-transformadores” da realidade socioambiental, esta última ainda tão injusta para a maioria de seus alunos de comunidades carentes. Sem desconsiderar a relevância do embasamento teórico, adquirido por meio do estudo, leituras e cursos de especialização e pós-graduação, estamos de acordo com Leme (2006), quando a autora

assinala que a existência (e a permanência) de um espaço coletivo de diálogo e troca de saberes entre os professores é essencial para a formação continuada destes últimos:

[...] a socialização e as trocas entre os docentes nos momentos de trabalho coletivo (ou em outras ocasiões) são a principal estratégia de formação continuada dos professores. Isso representa um elemento motivador do processo permanente e contínuo e estabelece uma relação de confiança e reciprocidade entre os membros da equipe (LEME, 2006, p. 103).

No que diz respeito, propriamente, à dinâmica da Educação Ambiental na rede pública municipal do Rio de Janeiro, não há uma diretriz definida pela SME em relação à demanda de um trabalho sistematizado e contínuo nesta área do conhecimento para as unidades escolares da rede como um todo, apesar do grupo do CEAMP buscar estabelecer uma relação de maior proximidade e interação, em termos de ações em parceria, com as escolas municipais do entorno do Parque Nacional da Tijuca (PNT). Dessa forma, o CEAMP trabalha a Educação Ambiental, junto às escolas, por demandas por meio de projetos, ficando a reboque dos planejamentos e decisões que vêm de outros espaços, como instituições não-governamentais e governamentais, enquanto o CEAMP é quem deveria estabelecer quais seriam os parâmetros de trabalho em Educação Ambiental junto às unidades escolares. Nesse sentido, faz-se relevante destacar que, apesar dos esforços das professoras que trabalham no CEAMP e do empenho da equipe que o coordena em integrar o CEAMP aos seus Programas Pedagógicos e ações, a SME não toma a iniciativa de institucionalizar o CEAMP. Este aparece como uma das ações que se destaca neste Projeto de Extensão da SME em meio a tantas outras, quando deveria ser uma entidade regulamentada dentro da Secretaria e dotada de instrumentos e estratégias institucionais, que não se limitam apenas a ações e atividades esporádicas na Rede.

A própria situação de vínculo empregatício das professoras do CEAMP, correspondente à condição de trabalho em regime de hora extra a sua regência na Rede

Municipal de Ensino, demonstra a fragilidade do CEAMP em termos de entidade regulamentada pela SME.

A nosso ver, a viabilidade da regulamentação política do CEAMP viria do reconhecimento da importância de seu campo de atuação no ensino da Rede Pública Municipal, ou seja, a formação continuada em Educação Ambiental de professores em serviço e a educação não-formal subsidiando a educação formal escolar.

Lançamos, então, os seguintes questionamentos: por que não regulamentar o CEAMP como um órgão municipal de Educação Ambiental voltado para as escolas da Rede? Por que não sistematizar e expandir a atuação do CEAMP, por meio de cursos de capacitação e atividades com alunos e professores, para além da área do PNT e do seu entorno? A Educação Ambiental não deve ser vinculada apenas ao espaço de áreas de proteção e conservação ambiental, deve ser desenvolvida e trabalhada de forma contextualizada às diversas realidades socioambientais das múltiplas unidades escolares que estão espalhadas pela cidade do Rio de Janeiro.

Tais colocações e questionamentos não são críticas irresponsáveis ou depreciativas, em hipótese alguma, ao grupo de trabalho do CEAMP e à coordenação do Projeto de Extensão de Educação Ambiental e Saúde, esta última a qual o grupo está submetido. Muito pelo contrário, são análises, fundamentadas teoricamente, que têm por propósito maior demonstrar todo o imenso valor e compromisso social de tais profissionais, envolvidas com a existência e a permanência do CEAMP, que devem ser reconhecidas pela sociedade, por meio da regulamentação oficializada deste espaço de educação não-formal, voltado para as escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Nossa real intenção foi mostrar que, ao longo de sua existência, mesmo em meio às dificuldades financeiras e entraves institucionais, decorrentes de questões políticas, o CEAMP muito vem contribuindo, mesmo diante de condições objetivas pouco favoráveis, para o trabalho de uma Educação Ambiental crítica junto à

comunidade escolar. Acrescentamos que o CEAMP iniciou um processo pioneiro de dinâmica de interação da educação não-formal com a educação formal que não pode ser perdido – é preciso que se dê a devida importância a tudo que já foi construído, a tudo que já foi semeado e a todas as perspectivas de realização em Educação Ambiental que podem se tornar realidade, pois a experiência do CEAMP comprova que há, de um lado, toda uma equipe com grande potencial de produção, e, de outro, inúmeros professores e alunos dispostos a compreender o que é uma Educação Ambiental como perspectiva política e crítica da vida em sociedade – falta (carece) que este elo, entre o CEAMP e as escolas, seja fortalecido pela vontade política em investir por esta causa que só beneficiará, em termos de qualidade, a Educação Pública do Município do Rio de Janeiro como um todo.

Inferimos, portanto, que o alcance de atuação das ações do CEAMP e a concretização de sua perspectiva estão efetivamente condicionadas à criação de uma política pública de formação continuada de professores em Educação Ambiental no Município do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri, HERCULANO, Selene & PÁDUA, José A. A justiça ambiental e a dinâmica das lutas socioambientais no Brasil – uma introdução. In: **Justiça ambiental e cidadania** / ACSELRAD, H., HERCULANO, S., PÁDUA, J.A. (orgs.). Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004.

ARAÚJO, V.R.D. **Repensando práticas em educação ambiental: experiências e saberes de professores das séries iniciais do ensino fundamental no Município de Teixeira de Freitas-Ba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005

BALL, S. J. The policy process and the processes of policy. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (org.) **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres / Nova York: Routledge. p.6-23, 1992.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio ; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, L. H. R. de. **A ruptura do meio ambiente: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência: a geografia da complexidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, R.S. de & BAETA, A.M. Autonomia Intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania. In: **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania** / Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: **Desvendando Máscaras Sociais** / Alba Zaluar Guimarães. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1980.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GARCIA, R. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONDIM, S. M.G. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, vol.12, n.24, p. 149-161, 2003.

GOODSON, I. **School subjects and the curriculum change**. Londres: The Famer Press, 1993.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério de Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas,SP: Papyrus, 2004.

KONDER. L. **O que é a dialética**. 5ª reimpr. da 28 ed. de 1998. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M.K. de & DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAYRARGUES, P. P. O Cinismo da Reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania** / Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, G. F. da C. Crise Ambiental, Educação e Cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania** / Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOPES, A. C., MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A., MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C.F.B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério de Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental** / Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Crítica ao fetichismo da individualidade e aos dualismos na educação ambiental. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 27, janeiro/junho de 2006b.

MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, S.P.: Papirus, 1999.

MANDEL, E. **Introdução ao marxismo**. Porto Alegre: Movimento, 1978.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MENDES, R. **O papel da escola na Educação Ambiental: experiências e perspectivas de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

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

MONROE, P. **História da Educação**. 5 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

MOREIRA, R. Repensando a geografia. In: SANTOS, M. **Novos rumos da geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. K. de. História, consciência e educação. In: **Coleção Memória da Pedagogia: Lev Semenovich Vygotsky**, n.2 / Manuel da Costa Pinto (editor). Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **O estruturalismo**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: **Identidades da educação ambiental**

brasileira / Ministério de Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

RIO DE JANEIRO (Município) Secretaria de Educação. **MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro: SME, 1996.

_____. **Relatório de Atividades do Centro de Educação Ambiental Municipal do Parque Nacional da Tijuca**. Rio de Janeiro: SME/CEAMP, 2000.

_____. **Relatório de Atividades do Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca**. Rio de Janeiro: SME/CEAMP, 2003.

_____. **Relatório de Atividades do Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca**. Rio de Janeiro: SME/CEAMP, 2004.

_____. **Relatório de Atividades do Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca**. Rio de Janeiro: SME/CEAMP, 2005.

_____. **Folder de Divulgação do Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca**. Rio de Janeiro: SME/CEAMP, sem data de publicação (s/d).

_____. **MULTIEDUCAÇÃO – TEMAS EM DEBATE: Princípios Educativos e Núcleos Conceituais**. Rio de Janeiro: SME, 2005.

RODRIGUES, N. **Da Mistificação da Escola à Escola Necessária**. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, C. **A construção do Espaço no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: IGEO/UFRJ (Monografia), 2000.

SANTOS, M. **A natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2006). **Programa Pedagógico Meio Ambiente e Saúde**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme>>. Acesso em: 26 out. 2006.

SELLTIZ; WRIGHTSMAN & COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais** / Louise H. Kidder (organizadora da 4ª edição norte-americana); (tradutores Maria Martha Hubner d'Oliveira, Miriam Marinotti Del Rey); – 2ª ed. brasileira / coordenadores José Roberto Malufe, Bernardete A. Gatti. – São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VASCONCELLOS, M. das M. N. **Unidos para construir um mundo melhor**. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: MAST, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Figura Ilustrativa do Parque Nacional da Tijuca, com texto informativo, em folder oficial de divulgação do PNT.



corresponde a 3.200 hectares, constituindo a maior floresta urbana do mundo, sendo administrado pelo IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.

O Parque Nacional da Tijuca foi declarado Reserva da Biosfera pela Unesco em 1991 e tem em seu histórico a característica de ser uma floresta remanescente de Mata Atlântica, tendo sido, quase que totalmente, devastada no fim do século passado para dar lugar às plantações de café e depois reflorestada com espécies nativas do ecossistema de origem.

É diversificada em sua flora, fauna e em suas belezas naturais, como grutas e cachoeiras, além de possuir obras arquitetônicas de grande valor histórico e artístico.

Os Parques Nacionais destinam-se a preservar a biodiversidade e criar estímulos para a integração da comunidade com a natureza, seja pela oferta de áreas de lazer e recreação ou pela constante preocupação com a educação ambiental.

O Parque Nacional da Tijuca, criado em 1967, abrange 3 complexos geográficos: a Floresta da Tijuca (A), a Serra da Carioca (Paineiras, Corcovado e Trapicheiro) (B) e a Pedra da Gávea/Pedra Bonita (C). A área total do Parque

ANEXO B – Dinâmica de Interação do CEAMP com as escolas

DINÂMICA DE INTERAÇÃO DO CEAMP COM AS ESCOLAS:

1) A etapa inicial de interação do CEAMP com as escolas acontece em um **Mini-curso de Educação Ambiental** que é oferecido aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino. Este minicurso é composto de oficinas, trilhas e outras dinâmicas, tendo a duração de 8h.

2) **Trabalho de preparação dos alunos para a visita ao Parque.** Os professores que fizeram o Mini-curso trabalham com seus alunos os seguintes itens:

- As expectativas dos alunos, em relação à excursão ao PNT.
- Histórico do PNT.
- O PNT enquanto Unidade de Conservação.
- Localização do PNT na cidade e particularmente em relação ao local da escola e da moradia dos alunos.
- Cuidados a serem tomados na visita a uma Unidade de Conservação e
- Levantamento de questões que as turmas tenham em relação a esses temas e outros temas afins.

3) Esses professores enviam ao CEAMP um relatório desse trabalho pelo fax 2492-2252, 2492-2253 ou 2484-7802 informando:

- Nome da escola / CRE / Nome do professor que fez o curso / Média de idade dos alunos e a série da turma / Telefones para contato / Número de alunos da turma.
- As expectativas dos alunos e dos professores em relação à excursão ao PNT e
- Questões colocadas pelos alunos e professores.

4) O CEAMP entra em contato com esses professores para agendar a excursão ao PNT.

5) Excursão ao PNT.

6) Desdobramentos da excursão na escola.

7) Encontro desses professores com o CEAMP para troca de experiências e aprofundamento do trabalho.

FAX: 2492-2252/53 e 2484-7802

De:

E.M. _____

Data: ___/___/___.

Telefone: _____

E/DGED/DEF - Projetos de Extensão Meio Ambiente e Saúde CEAMP - Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca

Modelo de formulário para marcação de visitas

Escola: _____ CRE: _____

Favor indicar 3 datas: ___ / ___ / ___ ou ___ / ___ / ___ ou ___ / ___ / ___

Nome do professor que fez o curso: _____

Média de idade dos alunos e a série da turma: _____

Telefones para contato: _____

As expectativas dos alunos e dos professores em relação à excursão ao PNT e as questões colocadas pelos alunos e professores.

ANEXO C – Fotos Ilustrativas de Atividades e Projetos do CEAMP

Atividades com alunos da rede pública municipal, de Sensibilização e Vivência em Educação Ambiental, no Parque Nacional da Tijuca



Projeto Amigos do Rio



Projeto Artesanalto



ANEXO D – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados Pessoais

1. Nome:

2. Escola em que trabalha:
 Coordenadoria Regional:
 Cargo/Função:
 Série: Turno: Carga horária:

3. Formação:
 - () Ensino Médio. Ano de conclusão:
 - () Graduação. Curso: Ano de conclusão:
 - () Pós-graduação. Curso: Ano de conclusão:

4. Tempo de docência:

Caracterização do grupo de trabalho em Educação Ambiental (EA) do Município

5. De que época data a formação do grupo?

6. Quantos componentes o grupo apresenta, atualmente?

7. Esta composição é a mesma do início da formação do grupo? Se houve mudanças, quando estas ocorreram?

8. Por que o grupo se limita a um número reduzido de componentes? E por que não abre para o ingresso, no mesmo, de um número maior de professores do município?

9. Qual a periodicidade dos encontros do grupo?

10. Há alguma produção textual resultante do trabalho do grupo? Se sim, há como ter acesso a ela?

11. Qual o propósito deste grupo de trabalho em Educação Ambiental do município?

12. Há alguma influência da MULTIEDUCAÇÃO ou dos PCN, mais especificamente de Meio Ambiente, no trabalho do grupo?

13. Há alguma relação deste trabalho do grupo com a prática de Educação Ambiental nas escolas da rede municipal, tendo em vista que 94% das escolas de Ensino Fundamental no Brasil declaram estarem trabalhando a EA, segundo o último Censo Escolar do INEP em 2004?

14. Quais são os obstáculos encontrados pelo grupo para realizar o trabalho em EA?

15. Quais as perspectivas encontradas pelo grupo para realizar o trabalho em EA?

A Educação Ambiental na sua profissão de docente

16. O que significa, para você, Educação Ambiental?

17. Quais atividades têm realizado com essa temática (na sua escola e/ou em outros espaços/instâncias em que você atua)?

18. Que ganhos e dificuldades têm encontrado para realizar atividades de Educação Ambiental na sua prática cotidiana?

19. Você tem acesso aos documentos oficiais (municipais, estaduais, federais) sobre Educação Ambiental? Quais?

20. O município tem algum documento específico sobre Educação Ambiental?

21. Tais documentos servem para balizar o seu trabalho?

22. Há outras indicações bibliográficas ou materiais didáticos que utiliza em suas atividades?

23. Forma de contato:

- Endereço:
- Telefone:
- E-mail: