

O QUE FAZEM AS ESCOLAS QUE FAZEM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO RIO DE JANEIRO? UMA ANÁLISE DA PESQUISA REALIZADA PELO MEC/UFRJ/ANPEd À LUZ DA TEORIZAÇÃO CURRICULAR

LIMA, M. J. G. S. – UFRJ – jaclima@centroin.com.br

GT: Educação Ambiental / n.22

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Desde 2001, passou a fazer parte do questionário do censo escolar, realizado anualmente pelo INEP, perguntas sobre a oferta da Educação Ambiental no ensino fundamental. De acordo com dados apresentados no relatório “Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão” (MEC/INEP), no primeiro ano, 61,2% das escolas declarou trabalhar a temática no currículo, em projetos ou como disciplina específica, “percentual que saltou para 94% em 2004, indicando a universalização de tal prática”. (Veiga, Amorim e Blanco, 2005). Segundo os autores do documento:

Se fosse uma tarefa encontrar um fenômeno semelhante na história recente da educação formal brasileira, esta expansão somente poderia ser comparada aos significativos avanços obtidos na expansão do acesso ao ensino fundamental na segunda metade dos anos 90. Mais ainda, analisando a evolução da presença da EA, parece que esta reproduz a mesma evolução do ensino fundamental em termos da sua – praticamente total – universalização.

Estes dados estimularam a equipe de Educação Ambiental do MEC a elaborar - em parceria com a Anped, a UFRJ e outras universidades públicas - uma pesquisa intitulada “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?”, que se realizou em 2006 e teve o objetivo de ampliar o conhecimento sobre as práticas de EA realizadas por escolas públicas e privadas de ensino fundamental brasileiras. Os dados colhidos irão (de acordo com o MEC) fundamentar pesquisas acadêmicas e políticas públicas de apoio à EA no contexto escolar. A parceria com a Anped se deu por meio do recém-criado GT de Educação Ambiental, e a Faculdade de Educação da UFRJ foi escolhida a partir das atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelo grupo ligado ao professor Carlos Frederico Loureiro, do Laboratório de Investigações sobre Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS). O professor Loureiro foi o coordenador geral da pesquisa no âmbito das Universidades, sob a coordenação da CGEA/SECAD/MEC.

O trabalho foi realizado por região geográfica, representada, cada uma, por uma Universidade Federal. Em cada região foram escolhidos (de acordo com critérios estabelecidos pelo MEC) dois estados; em cada estado, quatro municípios e em cada município, dez escolas, sendo quatro estaduais, quatro municipais e duas privadas. As escolas (especialmente na região sudeste) foram, em sua maioria, indicadas pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação como instituições cujas práticas de EA se destacavam. Isso não significa que tais escolas eram as que tinham as mais bem sucedidas práticas de EA, nem as únicas a desenvolverem bons trabalhos, até porque, a amostragem de escolas está longe de representar a realidade educacional da região. Além do mais, foi feita apenas uma visita a cada escola, o que não permite um conhecimento mais aprofundado sobre as realidades investigadas.

O principal instrumento da pesquisa foi um questionário-teste, organizado sobre três eixos da práxis escolar: as práticas pedagógicas utilizadas pelas escolas para inserir EA no currículo, as mudanças que estão ocorrendo no cotidiano escolar em decorrência dessa inserção e o impacto dessas práticas na comunidade. O questionário – elaborado pela equipe de Educação Ambiental do MEC e pelos pesquisadores das Universidades participantes - constava de 23 perguntas de múltipla escolha¹ e de quatro questões abertas sobre as práticas de EA e a integração da escola com a comunidade do entorno.² Além da aplicação dos questionários, os respondentes (designados pela escola, podendo ser um (a) professor (a), coordenador (a) ou diretor (a)) eram entrevistados e, quando possível, as escolas eram fotografadas.

Graças à disponibilidade dos professores, coordenadores e diretores que participaram da pesquisa, e também, ousado dizer, ao empenho dos pesquisadores (entre os quais me incluo), esta pesquisa teve o mérito de dar visibilidade a uma ampla diversidade de projetos e práticas de EA desenvolvidas por escolas e professores, muitas vezes pouco conhecidos em seus municípios. Ao adquirirem visibilidade, estes trabalhos ganharão força e servirão de estímulo a outros professores, seja pelo sucesso de suas práticas, seja pelas lições aprendidas com os erros e dificuldades encontradas. De acordo com Loureiro e Lima (2007), “muitas vezes, é a partir de trabalhos tímidos, realizados numa perspectiva conservadora, que a EA vai encontrando seu espaço e lançando suas raízes nas escolas”.

¹ Ver o questionário no relatório nacional.

² Depois de testados, os questionários serão consolidados de forma a gerar um definitivo para ser inserido, como encarte, no Censo Escolar de 2007.

Na 28ª Reunião da Anped, realizada em 2005, a equipe de EA do MEC - representada por Rachel Trajber - apresentou os resultados dos censos escolares e delineou as próximas etapas do projeto: pesquisa de campo e realização dos estudos de caso sobre experiências de Educação Ambiental a partir dos dados coletados. Na 29ª Reunião, o professor Frederico Loureiro fez uma apresentação dos resultados da pesquisa destacando alguns pontos fundamentais que, no seu entender, merecem ser discutidos e pesquisados no âmbito da EA escolar. São eles: currículo, reorganização da carga horária docente (gestão escolar) e formação inicial e continuada dos professores.

A partir dos pontos identificados no relatório, o recorte aqui priorizado diz respeito aos mecanismos de inserção e ressignificação da Educação Ambiental nos conteúdos curriculares realizadas por professores e equipes pedagógicas de escolas do Rio de Janeiro participantes da pesquisa. Iniciarei com a apresentação de dados sobre as formas pelas quais a EA chega às salas de aula (inserção curricular, disciplinas específicas ou projetos), problematizando estudos que criticam o caráter “reducionista e fragmentado” das práticas escolares e os currículos “ultrapassados e distanciados das realidades dos alunos” (Loureiro e Lima, 2007)³. Nesta análise, procurarei mostrar que tais visões carecem de diálogo com uma literatura mais apropriada à discussão de aspectos relativos à realidade educacional.

Para a elaboração deste artigo foram utilizados, também, dados provenientes das entrevistas e do relatório da pesquisa do MEC referentes ao estado do Rio de Janeiro⁴ (onde foram visitadas 40 escolas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, Maricá e Macaé), sobre os quais tecerei considerações a respeito das práticas de EA fundamentadas, principalmente, nas teorizações sobre Currículo. Tais perspectivas têm me ajudado a entender a EA no contexto escolar como práticas realizadas por profissionais de educação em determinados contextos sócio/históricos/educacionais, dentre os quais podemos citar: as políticas de formação inicial e continuada de professores; as particularidades de cada escola como espaço de criação e re-criação de conhecimentos; as políticas curriculares vigentes; as condições de trabalho dos professores; a realidade social das comunidades atendidas pelas escolas e outras.

³ Ver Grün, Mauro. *Ética e educação ambiental: uma necessária conexão*. São Paulo, Papyrus, 1996 e Guimarães, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. São Paulo: Papyrus, 2004.

⁴ O estado foi escolhido a partir da minha participação na pesquisa de campo. De qualquer forma, seria preciso estabelecer um recorte devido à ampla variedade de práticas de EA no âmbito nacional.

Abordarei também a questão da interdisciplinaridade que, para muitos, é condição fundamental para o êxito das práticas de EA nos âmbitos formal e não formal (Lima, 2006:1). Situarei brevemente esse conceito na epistemologia e na teorização curricular, complementando a discussão com dados e observações feitas nas escolas participantes da pesquisa. Além de entender as dinâmicas das políticas curriculares, dos currículos em ação e das escolas, acredito que para tratar das formas de inserção da EA nos currículos também é necessário enfrentar o problema dos saberes mobilizados pelos professores em suas práticas cotidianas. Os limites deste trabalho não me permitem aprofundar esta questão, mas vou comentar uma pesquisa sobre os conhecimentos dos professores em relação às práticas de EA que, no meu entender, trouxe uma grande contribuição para o tema.

O que fazem os professores que fazem EA no Rio de Janeiro?

Os dados do relatório mostram que, na região Sudeste, o meio mais utilizado para a inserção da Educação Ambiental nas escolas é através da realização de *Projetos* (79%). Em seguida, as modalidades mais recorrentes são *Inserção da temática em disciplinas específicas* (55%) e *Inserção no projeto político-pedagógico* (52%). Surpreende o fato de que, numa estrutura disciplinar, a EA vem sendo desenvolvida a partir de projetos realizados, em sua maioria, pela integração entre duas ou mais disciplinas (61%); no entanto, os dados sobre a iniciativa para a realização dos projetos mostraram que a mesma depende bastante de um professor ou grupo de professores (65%). Ainda que a metade dos respondentes tenha afirmado que a EA está inserida no PPP da escola, esta inserção parece acontecer de forma menos enraizada do que o pretendido, pelo fato de a EA estar ainda muito atrelada a iniciativas isoladas de professores.

Outro ponto que vale a pena destacar é que, se os projetos são realizados a partir da integração entre disciplinas, isso mostra que, de qualquer forma, a inserção da EA é predominantemente disciplinar. Acredito que uma investigação mais aprofundada sobre a natureza destes projetos seja necessária, devido à polissemia e à banalização do termo no jargão educacional: tanto pode se referir a “projetos” interdisciplinares quanto a “projetos” da escola com a comunidade - ligados ou não a disciplinas - ou, ainda, a eventos e datas comemorativas e mesmo a trabalhos realizados no âmbito disciplinar.

Palharini (2003:7) afirma que a discussão sobre o meio ambiente no contexto escolar é baseada no “conhecimento científico/disciplinar”, o que, em seu entender,

compromete a compreensão do tema. A autora propõe que a EA seja realizada a partir da “sobreposição de diferentes disciplinas e de seus diferentes objetos”. Tal afirmação está profundamente relacionada à interpretação - bastante comum - de que os conhecimentos escolares são conhecimentos científicos simplificados para fins de ensino. Entretanto, de acordo com a teorização curricular, os currículos e as disciplinas escolares se constituem a partir de um processo de seleção e recontextualização, no interior da cultura de uma sociedade, de conhecimentos de diversas naturezas (Macedo e Lopes, 2002:73). Para Silva (2003), currículos são “artefatos sociais e históricos, sujeitos a mudanças e flutuações”.

Por sua vez, a interpretação dos processos de disciplinarização das disciplinas escolares também tende a se derivar da análise dos processos de especialização no campo científico, os quais, em geral, são considerados distanciados das questões sociais (Lopes, 2000:148). Este entendimento leva à conclusão que o currículo disciplinar não valoriza interesses, conhecimentos e experiências prévias dos alunos, em contraposição a um currículo integrado, supostamente capaz de proporcionar aos alunos “trabalhar com conteúdos culturais mais relevantes” (*ibidem*, 149). Em recente trabalho, a autora traz as análises de Basil Bernstein sobre os códigos coleção e integrado para afirmar que, nos discursos críticos à organização curricular segundo um código coleção – o código disciplinar – são mais freqüentes as referências em relação à sua forte classificação (que aponta para a fraca relação entre as disciplinas escolares) do que ao seu forte enquadramento, relacionado à definição sobre o que ensinar, quando, em que ritmo e sob quais relações hierárquicas (Lopes, 2006:141).

Lopes (2000:149) afirma que um entendimento equivocado a respeito dos processos de disciplinarização do conhecimento escolar acaba por desconsiderar o caráter integrador de muitas atividades realizadas na estrutura disciplinar, ocultando experiências capazes de realizar um questionamento da realidade; outrossim, interpreta qualquer proposta curricular que se proponha a substituir disciplinas por áreas do conhecimento como “interdisciplinar”. A autora lembra também que a interdisciplinaridade na escola esbarra no fato de os professores não serem formados nesta perspectiva, além disso, a estrutura de horários e grades curriculares acaba por fazer com que estas atividades sejam absorvidas pela estrutura disciplinar.

Uma interessante reflexão epistemológica sobre a interdisciplinaridade pode ser encontrada em Alves, Brasileiro e Brito (2004). Para eles, ainda não foi possível

formalizar um conceito capaz de unir epistemólogos, filósofos e educadores em torno de um consenso sobre o significado de interdisciplinaridade. Os autores entendem que a interdisciplinaridade se inscreve no campo da filosofia do sujeito, que evidencia a autonomia das idéias ou do sujeito pensante sobre os objetos, tornando os primeiros absolutos na construção do conhecimento e do pensamento. Como exemplo, citam os trabalhos de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, que introduziram a discussão sobre interdisciplinaridade, respectivamente, nos campos da Filosofia e da Pedagogia. Ambos entendem esta perspectiva como “a saída para o problema da disciplinaridade, que é contextualizada como doença, devendo, portanto, ser superada/curada, através da prática interdisciplinar” (Alves, Brasileiro e Brito, *op. cit.*).

De acordo com Veiga Neto (1994, *apud* Alves, Brasileiro e Brito), tanto Japiassu quanto Fazenda se inserem em uma perspectiva comportamental psicologizante, que entende a interdisciplinaridade como responsabilidade individual. Assim, os discursos sobre a interdisciplinaridade não conseguem superar a visão idealista proporcionada pela filosofia do sujeito, pois se baseiam na superação da compartimentalização dos conhecimentos e no diálogo entre as disciplinas. O contraponto a esta perspectiva na opinião de Alves, Brasileiro e Brito (2004:6) se origina do paradigma marxista dialético, que surge como proposta crítica ao movimento existente. Eles citam Jantsch e Bianchetti para argumentar que a interdisciplinaridade não pode ser concebida fora dos modos de produção históricos em vigor. Seguindo os autores:

(...) A abordagem interdisciplinar deve ser entendida como produto histórico. Tal compreensão não exclui a necessidade de avançar na direção de outro paradigma que permita uma aproximação maior da visão histórica. Não implica também que interdisciplinaridade e especialidade não possam conviver de forma harmoniosa, dado que o “genérico e o específico não são excludentes” (JANTSCH e BIANCHETTI, 1997b).

Complemento com a compreensão de Burity (1998, *apud* Alves, Brasileiro e Brito, 2004) que, sem se dizer contrário à interdisciplinaridade, chama a atenção para a perspectiva ideológica que transforma este tema em um fenômeno de moda. O autor acredita que, por trás dele, existe um processo ideológico maquiado pela exigência do discurso oficial da academia ou, ainda, pelo mercado globalizado, que pede profissionais cada vez mais *eficientes*. Ao desmistificar a idéia de que a interdisciplinaridade é uma panacéia capaz de resolver as limitações encontradas nos

currículos e nas escolas, a discussão trazida realça a necessidade da realização de estudos de caso sobre as formas de inserção curricular da EA.

A discussão sobre o Tema Transversal *meio ambiente* (Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasil, 1998) que, em seu texto introdutório, recomenda que o mesmo seja trabalhado de forma transversal e interdisciplinar nos currículos escolares, tem grande relação com a discussão aqui travada. Tomazello (2001) constatou que a maioria das frases do texto do Tema Transversal *Meio Ambiente* dá ênfase às mudanças de condutas, mas a questão da tomada de decisões fica relegada a um segundo plano (p. 5). A autora conclui que o texto deste documento se enquadra mais numa perspectiva conservadora do que numa visão libertadora de EA. A esse respeito, Macedo (1999) levanta um questionamento que vale a pena comentar: ela entende que, se os temas transversais expressam temáticas relevantes para a formação do aluno, deviam então ser os princípios da estruturação do currículo, e os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento é que deveriam ser inseridos transversalmente nos programas escolares. Por essa razão, discordo dos autores que acreditam que a escolha do tema meio ambiente para compor os temas transversais representa, necessariamente, um avanço. Passo agora a apresentar fragmentos da entrevista realizada com uma professora de Ciências de uma escola estadual de Macaé (RJ) que ilustram a discussão até agora desenvolvida.

Janaína⁵ – (...) Dentro do conteúdo dos alunos, eu trabalho a EA, mas não com uma visão purista, biológica.

P⁶ – Como assim?

Janaína - Visão purista é a visão acadêmica, então na 5ª série você trabalha Ar, Água e Solo, na sexta série são os seres vivos, sétima, corpo humano, e oitava, química e física. Não, a gente trabalha com a quinta série “normalmente”, sendo que o último módulo do ano a gente faz debates para poder falar sobre soluções como o problema do lixo na cidade, a gente faz a região, o bairro, você tem então problema na encosta, por que que você tem então assoreamento? No ano passado também, trabalhamos muito com uma região – graças a Deus Macaé é muito prolixa de lugares legais para levar as crianças – então a gente fala da lagoa, explica o que está acontecendo com a lagoa, por que está sendo assoreada, o que é um assoreamento... Já na quinta. Na sexta, como a gente vai,

⁵ O nome é fictício.

⁶ Pesquisador.

na semana que vem... eu explico logo o que que é uma restinga, pra eles começarem a se acostumar com o que que é uma restinga e a medida em que o ano vai correndo, eu vou preparando eles – antes de levar pra restinga - para os bichos que eles vão encontrar, por que que tem aqueles bichos ali, então a primeira matéria deles é ecossistema. Eles vão estudar ecossistemas, depois o que tem em volta daqueles ecossistemas. Quando você tira um elemento, o que que acontece com aquele ecossistema? Eu não trabalho de uma forma muito purista, mas...

P – Agora, já que você não trabalha dessa forma “purista”, onde você insere a questão social dentro dos seus conteúdos de Ciências, que a gente considera que é uma coisa importante da Educação Ambiental, trazer as questões socioambientais pra dentro da sala de aula?

Janaína – Exato. Um exemplo: na sétima série eu trabalho com corpo humano, enquanto na sexta, eu já trabalhei com seres vivos, mas na sétima série eu resgato seres vivos pra falar de protozoários, pra falar de doenças bacterianas, ou seja, eu vou falar de corpo humano, eu vou falar daqueles sistemas, mas também vou falar do que que afeta aquele sistema e por que que você adquire protozoários, por que que você pode ter, por exemplo, amebíase, então, o que que pode levar no teu entorno a gerar isso.

O diálogo mostra que, mesmo trabalhando numa perspectiva disciplinar, a professora compreende a necessidade de buscar uma articulação entre os conteúdos curriculares e a realidade socioambiental da região, que apresenta uma “natureza privilegiada”, mas bastante degradada. Ela também procura relacionar os conteúdos das diferentes séries para que os alunos percebam a inter-relação entre meio ambiente e saúde (conteúdos tradicionalmente trabalhados nas sextas e sétimas séries) e trazer as questões sociais para os debates de sala de aula. Por isso, afirma não trabalhar de uma forma “purista”, ou seja, presa aos conteúdos, dando-lhes sentido e historicidade. Esta professora trabalha com a idéia de práxis que, de acordo com Konder (1992, *apud* Loureiro, 2004:130), é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática. A esse respeito, cabe apresentar uma das conclusões do relatório qualitativo nacional:

(...) não cabe aprioristicamente se fazer julgamentos dos trabalhos feitos pelo fato de estarem numa condição classificada como disciplinar, mas entender os

condicionantes disto, o que isto concretamente significa na prática, buscando construir e assegurar às escolas alternativas pedagógicas e materiais, a serem garantidas nas políticas públicas específicas, preferencialmente articuladas às demais políticas de educação e de meio ambiente. Do contrário, corre-se o risco de recairmos na educação ambiental em normatizações e imposições que desconsideram a realidade escolar e sua dinâmica.

Em relação à inserção da EA nas disciplinas escolares, os dados da pesquisa mostraram que, no sudeste, os espaços mais comuns de realização da EA na escola são *Ciências Naturais* (26%) e *Geografia* (12%). De acordo com o relatório:

(...) Isso reforça o quadro já conhecido de que as disciplinas Biologia e Geografia são tratadas e aceitas historicamente no âmbito formal de ensino como as maiores portadoras de temas e meios referentes à educação ambiental, seja em função da comum associação direta entre as representações sociais sobre ambiente e os conteúdos próprios de tais disciplinas, seja em função do envolvimento tradicional de tais profissionais e suas instituições representativas em assuntos que versam sobre a temática ambiental.

Depois de Biologia/Ciências e Geografia aparece a alternativa *Outras* (11%), referente a disciplinas alternativas, criadas e inseridas na grade escolar pela própria instituição de ensino ou por determinação das secretarias (estaduais ou municipais)⁷. Conforme o relatório, no estado do Rio de Janeiro algumas interessantes experiências em educação ambiental disciplinar têm acontecido por causa da criação, pela Secretaria Estadual de Educação, do “Programa de Atividades Complementares” na grade curricular do ensino fundamental e médio. De acordo com a Portaria E/SAPP nº 48/2004, a Atividade Complementar, assim como o Ensino Religioso e Língua Estrangeira, compõe a parte diversificada do currículo. Sendo um componente obrigatório, seu objetivo visa atender às características sociais, econômicas e culturais locais. Esta portaria prevê no Art. 17 que “A Atividade Complementar do currículo deve ser definida em conjunto pela unidade escolar, podendo ser oferecida através de disciplinas e de projetos que, integrados ao currículo, abordem temas relevantes para a comunidade escolar”.

Para a concretização deste componente curricular, muitas escolas têm aproveitado professores que estavam fora de sala de aula ou com carga horária incompleta. A educação ambiental, pelo que vimos, tem sido a preferida dentre as questões possíveis de serem aí trabalhadas, em muitos casos por escolha dos professores

⁷ Em seguida, vem Língua Portuguesa, História e Educação Artística.

a partir de temas apresentados pela Secretaria. Com espaço físico e carga horária próprias, as Atividades Complementares estão se configurando em um importante palco para as práticas de educação ambiental no ensino fundamental.

Outra experiência interessante em relação à educação ambiental enquanto disciplina específica acontece na Escola Municipal de Pescadores de Macaé⁸, onde existe a disciplina “Relações sócio-ambientais”. O trabalho realizado na Escola é fruto da parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE, NUPEM, SOLTEC e UFRJMar) e a Prefeitura de Macaé. Em relação ao quadro de disciplinas, existe uma situação bastante interessante: três das disciplinas da parte técnica: Organização do Trabalho, Beneficiamento do Pescado, Ecologia e Aqüicultura – foram reunidas em uma única, denominada “**Relações Sócio-Ambientais**”, com carga horária de quatro tempos semanais e que, a partir da entrevista com a equipe da escola, consideramos ser uma proposta de educação ambiental crítica. A junção das disciplinas se deveu ao desejo de dar visibilidade à concepção socioambiental que norteia o Projeto Político Pedagógico da escola, além de demonstrar uma preocupação em mostrar aos alunos as relações entre os conteúdos das disciplinas do núcleo comum e as vivências e conteúdos tratados na RSA. É interessante mencionar que existe, na lei 9.795 (Brasil, 1999), a recomendação de que a EA não seja tratada, nas escolas, como disciplina específica. Seria o caso de acabar com a proposta da Escola de Pescadores ou de refletir sobre ela?

Os dados da pesquisa e as experiências aqui relatadas demandam a realização de estudos sobre os impactos das práticas de EA nas comunidades escolares. Assim, a discussão sobre a transformação ou não da EA em disciplina poderá se fundamentar em outros patamares teóricos e, principalmente, em práticas reais de Educação Ambiental no contexto escolar. Como se pode perceber a partir desta breve apresentação, parece no mínimo equivocado reduzir a questão de a EA ser uma disciplina escolar a um mero problema de “fragmentação de conhecimentos”, sem que se percebam as questões epistemológicas, sociológicas, históricas e educacionais envolvidas no processo. No relatório concluiu-se que “as disciplinas especiais realizam a função de possibilitar o aumento no tempo de trabalho e alternativas de diálogo em torno da questão ambiental, diante de uma grade curricular que prima pela disciplinarização”. Complemento a discussão com entrevistas sobre práticas interdisciplinares de EA e sobre a EA como

⁸ Ver explicação sobre o trabalho desenvolvido nesta escola no Relatório Sudeste.

disciplina específica:

➤ Diálogo entre o pesquisador (P) e Maristela⁹, diretora de uma escola estadual de ensino fundamental e médio de Maricá.

P: o que é essa feira integrada?

Maristela: feira integrada é uma relação de todas as disciplinas envolvidas num projeto que a gente explora um tema. Por exemplo, em 2003 nós trabalhamos com o tema “Água”, então todos os professores participam, cada professor dentro da sua disciplina apresenta um trabalho e num dia específico a escola funciona com apresentação de trabalhos, de peças (...) aberto à comunidade e às outras escolas. Estamos indo esse ano para a oitava Feira Integrada.

P: e os temas costumam ser ligados a meio ambiente?

Maristela: ligados ao meio ambiente, é, água, economia de energia elétrica, trabalhamos as lagoas, trabalhamos a Ponta Negra, em Ponta Negra nós envolvemos toda a situação que envolve a comunidade, os problemas da comunidade. Esse ano a nossa meta é trabalhar com o tema de “saúde coletiva”, inclusive o desenvolvimento da situação dos caramujos, desse problema que está acontecendo aí na comunidade, então, todo ano é um tema diferente.

➤ Diálogo entre o pesquisador (P) e Helena¹⁰, professora de Ciências do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Macaé.

P: (...) Você desenvolve esse trabalho... Porque tem uma professora de Geografia também, né?

Helena: Esse projeto foi sobre a preservação dos manguezais de Macaé. A professora de Geografia, a professora de Português no início *deu uma ajuda*,¹¹ mas o professor de redação que ajudou mais, (...) e a professora de História também, a professora de Geografia e História foi no trabalho de campo conosco e nos auxiliou muito neste trabalho.

P: Qual foi a participação desses professores?

Helena: A de Geografia ela trabalhou com a parte do ambiente, o tipo de solo, essas coisas, e a de História, como que era o nosso município antes da chegada da Petrobrás,

⁹ Nome fictício.

¹⁰ Nome fictício.

¹¹ Grifos meus.

como que foi modificando esses manguezais, essa invasão que está tendo nos manguezais de Macaé, então essa historicidade foi estudado dentro disso aí. E a minha parte de Ciências a gente estudou a parte biológica mesmo, dos seres vivos, a fauna, a flora, o impacto ambiental que está sofrendo os nossos manguezais, como que esse manguezal pode ser fonte de vida, de alimento para os moradores, e como que eles podem usufruir disso aí sem causar um desequilíbrio. (...)

P: Você acha que os alunos eles têm assim, interesse por esse trabalho?

Helena: Muito. Nessa hora é que a gente percebe como os alunos são interessados, porque o que eles buscam é isso, é coisa para despertar a atenção deles, então eu percebo que eles aprendem muito mais através de um trabalho assim, porque quando a gente aplica um teste, alguma coisa que a gente lança perguntas dentro do que a gente trabalhou no trabalho de campo, a gente percebe que eles assimilam melhor, né, porque você sabe que a ciência a gente não precisa decorar nada, a gente precisa entender (...).

➤ Diálogo entre o pesquisador (P), Antonia e Regina¹², coordenadoras de uma escola pública estadual de Niterói:

P: A escola já teve a disciplina EA alguns anos atrás?

Marina: Dentro de Atividades Complementares...

Regina: Mas na época não se chamava atividades complementares...

Marina: Chamava. A gente colocava Educação Ambiental.

Marina: Tinha como disciplina.

Marina: E nós tínhamos... essa atividade complementar você podia desenvolver através de projetos ou através de disciplina. Entende?

P: E ela era dada por um professor de Geografia, né?

Marina: É. Que é o que mais... O mais envolvido com a questão, né?

Regina: E esse professor fazia parte daquele projeto de despoluição da Baía de Guanabara.

Regina: E a ex-diretora daqui, ela fez Pós Graduação em Educação Ambiental na UFF.

P: Então isso daí foi um movimento dessas pessoas...

Regina: Exatamente. Foi aí que começou esse envolvimento do resto da escola toda, ela fazendo a Pós Graduação em EA, fazendo parte do projeto de despoluição da Baía de Guanabara junto com o professor de Geografia, que fazia junto com ela e daí eles

¹² Nomes fictícios.

começaram. Eu lembro que eles saíram com os alunos, foram visitar aquele “parque de tubos”, faziam visita de manguezal, fizeram umas excursões...

P: Tinha aula com conteúdo, como é que era?

Regina: Tinha.

P: Porque é um conteúdo que ele vai pegar um pouquinho, talvez, de cada disciplina...

Regina: é, mas ele tratava isso dentro da Geografia. E tinha uma professora de Ciências, Corina, que trabalhou junto com o Jair¹³ num projeto que ela fez, você lembra?

Regina: Quando ela remontou a oficina de ciências, o laboratório de ciências para o ensino fundamental num projeto que inclusive nós ganhamos uma verba especial do Estado. E esse projeto dela era assim, eram várias estações e todas as estações “tinham um pé” na Educação Ambiental. Então uma estação falava de chuva ácida, e tinha uma estação de reciclagem de papel... O projeto funcionava da seguinte forma: nós remontamos o laboratório de Ciências como se fossem estações de trabalho e cada estação que a gente fala seria como se fosse um *stand* de trabalho onde uma determinada atividade ia ser desenvolvida. Em cada mesa do laboratório ela preparou uma atividade ligada à EA.

P: E ela está aqui ainda na escola?

Regina: Não, ela já se aposentou.

P: E o professor de geografia?

Regina: Acabou tudo. O professor de Geografia foi removido, a professora de Ciências se aposentou, o laboratório está fechado porque ninguém entra mais no laboratório (...)

Nas duas primeiras entrevistas, merecem destaque a “ajuda” recebida de professores de outras disciplinas (Macaé) e a afirmação de que a disciplina Geografia seria a mais ligada à EA (Niterói), em contraste com a escola de Maricá, onde a EA se dá de forma transversal. Estes dados mostram que, quando a Educação Ambiental é efetivamente inserida no PPP das escolas, torna-se possível evitar situações – bastante comuns nas escolas brasileiras – nas quais bons trabalhos deixam de ser realizados por afastamento dos professores responsáveis. O relatório sudeste mostrou que, no Rio de Janeiro e em São Paulo, os fatores que mais contribuem para a inserção da EA são, respectivamente, “a presença de professores qualificados com formação superior e

¹³ Nomes fictícios.

especializados e a formação continuada de professores”. Os dados revelaram também que um grande número de professores vem buscando, quase sempre por conta própria, cursos de formação continuada em EA. Em sua pesquisa de Mestrado sobre os conhecimentos de professores que fazem Educação Ambiental na escola, Leme (2006:88), afirma que:

É prudente levarmos em conta que muitos professores nunca tiveram oportunidades de estudar os referenciais teóricos da EA, não conhecem sua história, seus objetivos e princípios. Portanto, grande parte das propostas de EA desenvolvidas é motivada pela iniciativa dos docentes, não decorrendo de políticas públicas. E esses docentes, mesmo não tendo acesso às inúmeras reflexões produzidas na área, “colocam a mão na massa” e produzem conhecimentos de natureza empírica. Somente aqueles que fazem e erram é que sabem as dificuldades reais e concretas da continuidade de um trabalho dessa natureza (...).

De forma muito simples e objetiva, a autora tocou em dois pontos nevrálgicos para a Educação em geral e para a EA escolar em particular: a falta de apoio governamental e de cursos de aperfeiçoamento de qualidade que, por sua vez, acabam desembocando em críticas à categoria docente. Na pesquisa em questão, a autora faz um levantamento dos conhecimentos práticos de professores que desenvolvem trabalhos de EA em três escolas de São Paulo, a partir da identificação de problemas ambientais locais e da busca de soluções para os mesmos. Ela enfatiza a necessidade da criação de cursos de formação continuada em EA e da valorização dos conhecimentos criados a partir da prática docente, que podem estabelecer um importante diálogo entre teoria e prática.

Considerações finais

Como pesquisadora que buscava conhecer “o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, acabei me deparando com professores e escolas comprometidos com uma EA que visa transformar as condições socioambientais locais e globais. Claro que, como qualquer categoria profissional, cometem erros, são contraditórios e têm dificuldades; entretanto, antes de criticá-los, deveríamos buscar conhecer os contextos em que desenvolvem seus trabalhos, suas trajetórias profissionais e de formação. Além do mais, é preciso que se entenda que, muitas vezes, os professores

recusam as definições curriculares oficiais por considerarem-nas distantes da sua realidade ou porque as mesmas não trazem novidades em relação às práticas que já vinham desenvolvendo. Tal atitude demonstra que estes profissionais acreditam no trabalho que fazem e consideram suas práticas - engendradas nas condições concretas das escolas - superiores ao que as políticas propõem (Lopes, 1999).

A experiência de visitar escolas e entrevistar profissionais da Educação mostrou que os trabalhos de EA realizados são, quase sempre, fruto de esforços pessoais e/ou coletivos de profissionais que enfrentam um sem número de problemas¹⁴ e que precisam ser vistos e apoiados. Por isso, retirei o caráter especulativo do título da pesquisa e formulei um título afirmativo para este trabalho, que demonstrasse a intenção de compreender, à luz da literatura educacional, o contexto e as práticas de EA realizadas no Rio de Janeiro. Ao ouvir como os professores pensam e realizam a EA, entendi que são inúmeras e, sobretudo, complexas as suas formas de inserção nos currículos escolares. Sobretudo, vislumbrei os saberes dos professores que, quase sempre na adversidade, conseguem dar visibilidade ao potencial dos seus alunos, estimulando-os a produzirem exposições, peças de teatro, textos, músicas, cartazes e maquetes e, a partir destas atividades, transmitir uma gama de conhecimentos relacionados à EA.

Apesar dos esforços de educadores, técnicos e pesquisadores, ainda existe um longo caminho a ser percorrido em direção a uma EA capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa socioambientalmente. Devo dizer que esta pesquisa já deu um passo nesta direção ao mostrar que bons trabalhos existem, fugindo do padrão geral de críticas às escolas, currículos e professores. Mais do que criticar, é preciso somar esforços para que a EA se materialize em textos, práticas, pesquisas, vozes, políticas e reflexões que, num movimento dialético, levem a novas reflexões, práticas, pesquisas...

Para os profissionais que estão, de norte a sul, lutando contra a maré e desenvolvendo seus trabalhos de Educação Ambiental, todo este esforço só terá valido a pena se resultar na elaboração de parcerias entre Escolas, Universidades, Secretarias e Ministérios, que contribuam para a valorização e o aprimoramento destes profissionais e para a concretização de uma EA crítica nas escolas brasileiras.

Referências Bibliográficas

¹⁴ Muitos dos quais teriam de estar sendo enfrentados por outros atores como, por exemplo, assistentes sociais, juizados de menores, médicos, psicólogos, pais, associações civis, ministério público etc.

ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M. do C. E. e BRITO, S. M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**. Porto Alegre, n. 19, jul.dez. 2004.

Brasil, Presidência da Republica (Casa Civil): LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Capturado na Internet em setembro de 2006. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm

Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental / Organização: Rachel Trajber, Patrícia Ramos Mendonça. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 6).

LEME, Taciana N. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: um caminho para a educação ambiental na escola. In: Guimarães, M. (org.): **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas, Papirus, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. In: **Revista do laboratório de ensino de História** vol. 3. Niterói, UFF, 1999.

_____. Organização do conhecimento escolar: Analisando a disciplinaridade e a integração. In: **Linguagens, espaços e tempo no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 147-162. (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Endipe).

_____. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: Lopes, Alice C; Macedo, Elizabeth e Alves, M. P. Carlos. **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara (SP); JUNQUEIRA&MARIN, 2006.

LIMA, M. J. G. S. Reflexões sobre a prática interdisciplinar da educação ambiental no contexto escolar. In: **Anais da 29ª Reunião da Anped**. Caxambu (MG), 2006.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. & Lima. M. J. G. S. A Educação Ambiental e a escola: uma tentativa de (re) conciliação. In: Paz, R.J. (Org.). **Fundamentos, reflexões e experiências em Educação Ambiental**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007 (no prelo).

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: Antonio Flavio Moreira (org.): **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, Papirus, 1999.

MACEDO, Elizabeth e LOPES, Alice C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: Lopes, Alice C. e Macedo, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1998. 439 p.

Silva, Tomas Tadeu. Apresentação. In: Goodson, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Vozes, 2003.

TOMAZELLO, M.G. Parâmetros Curriculares Nacionais e Educação Ambiental: Educação para a cidadania? In: **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16, p. 88, 2001.

VEIGA, AMORIM e BLANCO - **Um retrato da presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão**. Relatório apresentado ao INEP/MEC. Brasília, 2005.

