UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIVAL SAMUEL DA SILVA

**Educação ambiental e escola pública: estudo de caso em uma escola municipal de
Ribeirão Preto/SP**

Ribeirão Preto
2017

DANIVAL SAMUEL DA SILVA

**Educação ambiental e escola pública: estudo de caso em uma escola municipal de
Ribeirão Preto/SP**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade
de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória

Versão Corrigida

Ribeirão Preto
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Silva, Danival Samuel da

Educação ambiental e escola pública: estudo de caso em uma escola municipal de Ribeirão Preto/SP. Ribeirão Preto, 2017.

103 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Lastória, Andrea Coelho.

1. Educação Ambiental. 2. Projetos de Educação Ambiental 3. Educação 4. Ensino Fundamental

Nome: Silva, Danival Samuel da

Título: Educação ambiental e escola pública: estudo de caso em uma escola municipal de Ribeirão Preto/SP

Ribeirão Preto, 26 de maio de 2017.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória (orientadora)

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/SP – USP

Profa. Dra. Fernanda Keila Marinho da Silva

Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFscar

Prof. Dr. Antônio Vitor Rosa

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/SP – USP

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória pela oportunidade de trabalho conjunto, pelo olhar cuidadoso e incentivador, pela respeitosa acolhida e pelo diálogo horizontal.

À Profa. Dra. Fernanda Keila Marinho da Silva pela generosidade em apontar possíveis caminhos para essa pesquisa e pela inspiração que sua trajetória profissional proporciona.

À Profa. Dra. Maria Elena Infante-Malaquias pela honra em participar da banca de qualificação e pelos importantes apontamentos que trouxeram maior clareza ao nosso caminho pela pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antônio Vitor Rosa pela seriedade e comprometimento com a pesquisa acadêmica e com a educação brasileira. Seu compromisso com uma sociedade mais justa social e ambientalmente é contagiante.

Aos profissionais da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, parceiros nessa pesquisa.

À FFCLRP por oferecer um curso de qualidade, construído pelo empenho e dedicação de competentes profissionais.

Às companheiras de pós-graduação Thais Azevedo, Daniela Lima Nardi Gomes, Rejane Guimarães, Sandra Nunes e Sonara Souza. Debatedoras, conselheiras, incentivadoras, revisoras e amigas. Obrigado pelo apoio incondicional.

Ao Grupo ELO – Grupo de Estudos da Localidade pelo apoio permanente. Nossa força está em pensar e agir coletivamente.

Aos professores e professoras das disciplinas da pós-graduação que tanto contribuíram com essa pesquisa e com a minha formação: Profa. Dra. Filomena Elaine Assolini, Prof. Dr. Elmir Almeida, Profa. Dra. Clarice Sumi Kawasaki, Prof. Dr. Geraldo Romanelli, Profa. Dra. Débora Piotto, Prof. Dr. Márcio Aguiar, Profa. Dra. Glaucia M. da Silva, Profa. Dra. Fabiana Maris Versuti-Stoque e Profa. Dra. Patrícia Ferreira Monticelli.

Aos professores e pesquisadores Adriana Cristina Godoy, José Faustino A. Santos e Daniel Bueno Junta. Ao compartilharem suas experiências na pesquisa acadêmica trouxeram incentivos e alento aos momentos de incerteza.

Aos meus queridos Henrique Rossi, Ricardo Travessa Franzin, Stephanie Zaniratto Zonta, Patrícia Macedo e Érica Soares – amigos, incentivadores e compreensivos nas ausências que a dedicação à pesquisa exige.

Aos meus pais, José Florenciano Filho e Lázara Bruno da Silva que, mesmo em circunstâncias difíceis, sempre colocaram a educação e o bem estar de seus filhos em primeiro lugar.

A corrente impetuosa é chamada de violenta,
mas o leito de rio que a contém ninguém chama de violento.
A tempestade que faz dobrar as bétulas é tida como violenta.
E a tempestade que faz dobrar os dorsos dos operários na rua?

Bertolt Brecht

RESUMO

SILVA, D. S. **Educação ambiental e escola pública**: estudo de caso em uma escola municipal de Ribeirão Preto/SP. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Essa pesquisa tem como intuito refletir sobre a Educação Ambiental (EA) tomando como referência os aportes teóricos de diversos estudiosos da área e a análise dos projetos de EA desenvolvidas em uma dada escola pública municipal de Ribeirão Preto/SP. Não é suficiente afirmar que a escola desenvolve atividades de EA sem considerar o contexto em que essas ações ocorrem, bem como as intencionalidades que definem sua presença no cotidiano de nossas escolas. Não se trata de identificar o certo e o errado, mas integrar teorias e práticas a partir de um olhar crítico e incentivador de abordagens que sejam, de fato, transformadoras e emancipatórias. Esta pesquisa possui contornos da abordagem qualitativa aplicada à área educacional. Como nossa intenção é analisar as ações de EA empreendidas em espaços escolares e perceber as possibilidades e intencionalidades que acompanham essas iniciativas, optamos pelo estudo de caso tomando como foco uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Ribeirão Preto/SP. Para atender aos objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos envolvem a análise documental e entrevistas, além de levantamentos bibliográficos na área educacional e na área específica da EA. Entendemos que a EA pode estar ligada a variados interesses, assumindo posições político-pedagógicas conectadas a ideais conservadores ou a princípios críticos e transformadores. Essa pesquisa considera o estudo detalhado dos projetos de EA empreendidas na escola de grande relevância para compreendermos seus impactos na rede municipal de ensino e, claro, na qualidade da educação oferecida aos nossos estudantes. As iniciativas presentes na escola pesquisada ainda carecem de maior fundamentação teórica para que a EA não seja ingênua e constituída por abordagens simplistas e generalizantes. Entendemos que a escola deve ser um espaço democrático e o mesmo princípio deve nortear os propósitos de EA assumidos em seu fazer pedagógico. O respeito à autonomia da escola na construção de suas ações em EA, a valorização de processos formativos (iniciais e continuados) que contemplem as reais necessidades dos professores e as discussões democráticas e permanentes em torno de um efetivo e coerente plano de trabalho são alguns dos elementos que identificamos como essenciais para que a EA cumpra seu papel transformador.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Projetos de Educação Ambiental. Educação. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

SILVA, D. S. **Environmental education and public school: a case study at a municipal school in Ribeirão Preto/SP.** 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017

This research aims to reflect on Environmental Education, taking as reference the theoretical contributions of several scholars in the area and the analysis of the activities developed in a given public school in Ribeirão Preto/SP. It is not enough to say that the school develops Environmental Education activities without considering the context in which these actions occur, as well as the intentionalities that define their presence in the daily life of our schools. It is not about identifying right and wrong, but integrating theories and practices from a critical and encouraging view of approaches that are, in fact, transformative and emancipatory. This research has contours of the qualitative approach applied to the educational area. As our intention is to analyze the actions of Environmental Education undertaken in school spaces and to understand the possibilities and intentionalities that accompany these initiatives, we chose the case study focusing on a primary school of the municipal network of Ribeirão Preto/SP. In order to meet the research objectives, the methodological procedures involve documentary analysis and interviews, as well as bibliographic surveys in the educational area and in the specific area of Environmental Education. We understand that Environmental Education can be linked to varied interests, assuming political-pedagogical positions connected to conservative ideals or to critical and transformative principles. This research considers the detailed study of the Environmental Education actions carried out in the school of great relevance to understand its impacts on the municipal school network and, of course, on the quality of the education offered to our students. The initiatives present in the researched school still lack a greater theoretical foundation so that Environmental Education is not naive and consists of simplistic and generalizing approaches. We understand that the school should be a democratic space and the same principle should guide the purposes of Environmental Education assumed in its pedagogical work. Respect for the school's autonomy in the construction of its actions in Environmental Education, the valorisation of initial and continuous formative processes that contemplate the real needs of teachers and the permanent and democratic discussions around an effective and coherent work plan are some of the elements that we identify as essential for Environmental Education to fulfill its transforming role.

Keywords: Environmental Education. Environmental Education Projects. Education. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama de Cooper.....	20
Figura 2 – Vista parcial da zona leste de Ribeirão Preto/SP.....	52
Figura 3 – Trecho da cartilha agronegócio na escola – Edição 2012.....	66
Figura 4 – Recorte da cartilha agronegócio na escola – Edição 2015.....	67
Figura 5 – A relação agricultura e desmatamento.....	67
Figura 6 – O ciclo da água.....	68
Figura 7 – Campanha contra incêndios.....	69
Figura 8 – Folder de divulgação do PIEA.....	70
Figura 9 – Trabalho de campo da oficina de educação patrimonial.....	72
Figura 10 – Atividade proposta pelo programa Arteris.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Macro-tendências da Educação Ambiental.....	27
Quadro 2 – Breve descrição dos documentos que compõem a análise documental.....	47
Quadro 3 – Descrição do Projeto “Educação Ambiental”	62
Quadro 4 – Descrição do Programa “Agronegócio na Escola”.....	64

LISTA DE SIGLAS

ABAG/RP	Associação Brasileira do Agronegócio da região de Ribeirão Preto
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
APP	Área de Preservação Permanente
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEMIG	Companhia Energética de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFB	Código Florestal Brasileiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
COP	Conferência das Partes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EA	Educação Ambiental
ELO	Grupo de Estudo da Localidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETE	Estação de Tratamento de Esgoto
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCC	Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Integrado de Educação Ambiental
PMEA	Plano Municipal de Educação Ambiental
PMRP	Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
Rio+10	Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável
Rio+20	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável
Rio 92	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
SEMA	Secretaria Nacional de Meio Ambiente
SME	Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto
SMMA	Secretaria Municipal de Meio Ambiente
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDC	Trabalho Docente Coletivo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNFCCC	Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima
USP	Universidade de São Paulo
WMO	Organização Meteorológica Mundial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: seu histórico e posicionamento crítico	17
1.1 Breve panorama histórico da educação ambiental	17
1.2 Conceitos e dilemas da educação ambiental.....	24
2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: referências teóricas e legais.....	30
3. PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1 Os caminhos da pesquisa qualitativa	41
3.2 O estudo de caso	43
3.3 A coleta de dados.....	45
3.3.1 A análise documental.....	45
3.3.2 A entrevista.....	47
3.4 Os primeiros passos	49
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 Caracterização da escola.....	51
4.2 Resultados das entrevistas	55
4.2.1 O projeto político-pedagógico	55
4.2.2 Os planos de ensino	59
4.2.3 Os projetos de educação ambiental	61
4.3 Resultados das entrevistas	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	96
APÊNDICE A – Requerimento de autorização para a pesquisa	96
APÊNDICE B – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido	97
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista 1	98

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista 2	99
ANEXOS	100
ANEXO A – Ofício de autorização da pesquisa em escola da rede municipal.....	100
ANEXO B – Ofício do comitê de ética em pesquisa autorizando a coleta de dados	101
ANEXO C – Parecer consubstanciado pelo comitê de ética em pesquisa	102

INTRODUÇÃO

Nosso interesse pelo tema começou durante a graduação em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia quando participamos de uma disciplina denominada “Planejamento Ambiental” e fomos orientados na elaboração de um diagnóstico ambiental do Córrego Lagoinha, localizado na área urbana de Uberlândia/MG, em meados dos anos 1990.

Essas atividades representaram nosso primeiro contato com importantes questões ambientais e trouxeram convicção quanto à importância de aproximar Educação e as questões ambientais num período em que a EA no Brasil ainda se consolidava sobre a influência, principalmente, da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92).

Durante a conclusão do bacharelado em Geografia, final dos anos 1990, participamos de um projeto de reabilitação de áreas verdes urbanas em Araxá/MG realizado pela prefeitura local e com o financiamento do Ministério do Meio Ambiente (MMA), que tinha entre suas ações um programa de EA em espaços escolares da referida cidade. Foram nossos primeiros passos em atividades de EA em espaços formais, trabalhando com crianças e jovens da rede municipal de ensino e com a formação continuada de professores.

Nosso objetivo maior era ressignificar as áreas verdes urbanas delimitadas pelo projeto junto à população local, sobretudo àquela que vivia nas proximidades desses locais. Foi um período de grande amadurecimento pessoal e profissional e, ao mesmo tempo, de questionar a ausência de alguns temas que considerávamos essenciais à pauta de trabalho. Uma cidade que vivia um forte crescimento urbano e tendo o turismo e a mineração de nióbio suas maiores forças econômicas não deveria, em nosso entendimento, furtar-se do debate sobre essas questões.

A partir dos anos 2000 iniciamos nossa trajetória na Educação Básica como parte do quadro docente efetivo da rede estadual paulista, sediados no município de Rifaina/SP, assumindo a disciplina de Geografia da única escola estadual do município e trabalhando com projetos de EA da rede estadual e de grupos privados, através de uma parceria com a Associação dos Rancheiros da Represa da Usina Hidrelétrica de Jaguará (localizada no rio Grande, divisa entre MG e SP, entre os municípios de Rifaina/SP e Sacramento/MG, gerenciada pela Companhia Energética de Minas Gerais – CEMIG).

Em 2004, fixamos residência em Ribeirão Preto/SP para nos dedicarmos ao trabalho docente nas redes municipal e estadual de ensino do município com o componente curricular de Geografia. Boa parte das atividades de EA com que tivemos contato eram propostas por

instituições privadas, apresentadas de forma pronta e sem muito espaço para adaptações e inserção de temas que fossem mais relevantes para a comunidade escolar. A sala de aula tornou-se um espaço de resistência a essa ordem imposta, num trabalho mais solitário, procurando aproximar a Geografia e a EA das questões locais que se mostravam mais significativas para nossos alunos e comunidade.

O interesse em discutir a localidade num município que ainda conhecíamos pouco nos aproximou de um grupo de pesquisa sediado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), da Universidade de São Paulo (USP), denominado Grupo de Estudos da Localidade (ELO). Trata-se de um grupo de estudantes, professores da Educação Básica e Superior e pesquisadores dedicados ao estudo da localidade na perspectiva da História e da Geografia Escolar.

A opção por esse tema de pesquisa sofreu grande influência das intensas e variadas discussões do Grupo ELO, que forneceram importantes elementos na definição dos melhores caminhos para promover uma pesquisa de natureza qualitativa e conectada aos princípios da educação cidadã que tanto almejamos.

Ao longo de dezessete anos de trabalho em escolas públicas do estado de São Paulo conhecemos e participamos de diversas iniciativas sobre o tema, sendo marcantes vários conflitos e contradições que merecem uma melhor compreensão. Esperamos que essa pesquisa promova novas percepções sobre o assunto, oferecendo alguma contribuição não só para nossa prática docente, como também para pessoas e instituições que tenham contato com seus resultados.

A EA tem um importante papel político e transformador ao estimular os indivíduos em práticas sociais cidadãs, ou seja, buscando formar cidadãos que respeitam a Natureza e a Sociedade. Nas palavras de Rosa (2001, p.27), “é necessário que o processo educativo integre conhecimentos, sentimentos, percepções e intuições, procurando promover mudanças de valores e de comportamentos e incentivar a práxis transformadora”.

Concordando com Loureiro (2007), não nos parece suficiente dizer que a escola desenvolve atividades de EA sem considerar o contexto em que esses projetos e práticas ocorrem, bem como as intencionalidades que definem sua presença no cotidiano de nossas escolas.

A utilização do termo “Educação Ambiental” pode estar associada a diferentes concepções de Educação e Meio Ambiente. Em nossas leituras nos deparamos com diferentes denominações que, a princípio, não oferecem muita clareza sobre suas abordagens e objetivos

em contextos educativos. Os debates passam pelo ambientalismo utilitarista, por abordagens críticas que incorporam a problemática social aos desafios da EA, entre outras.

A esse respeito, Layrargues (2004, p.8) acrescenta que

(...) designar diferentemente esse fazer educativo voltado à questão ambiental, convencionalmente intitulado de “Educação Ambiental”, também estabelece outras identidades, enunciadas no seu próprio nome, carregadas de significados, embora não sejam completamente auto-evidentes. Dado a novidade do fenômeno, elas, por si só, tem pouco a dizer. Seus sentidos só aparecem por inteiro na oportunidade do seu reconhecimento proporcionado por uma apresentação formal.

A relação público-privada está na origem de vários projetos de EA desenvolvidos em nossas escolas e os arranjos, estabelecidos pelos atores sociais da iniciativa privada e o poder público, podem conduzir os projetos por caminhos não coerentes com os propósitos de uma sociedade sustentável. Essas parcerias são, muitas vezes, produto de políticas neoliberais pautadas na redução de custos e transferência de responsabilidades do Estado. Nesse sentido, é relevante refletir sobre os impactos dessas parcerias sobre a qualidade da EA e se esses projetos atendem, prioritariamente, as demandas sociais ou empresariais.

Esses são alguns aspectos que discutimos na perspectiva da pesquisa científica, dentro das possibilidades que um mestrado em Educação oferece. Ao propor essa investigação esperamos contribuir com as discussões sobre a escola pública e seus projetos de EA.

Nosso olhar investigativo direciona-se à escola pública de Ensino Fundamental e tem como **objetivo geral** analisar os projetos de EA associados às atividades escolares desenvolvidas em uma escola municipal localizada na área urbana de Ribeirão Preto/SP.

Os **objetivos específicos** envolvem: identificar os objetivos dos projetos de EA desenvolvidos em dada escola da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP; discutir os referidos projetos de EA à luz do referencial da EA Crítica e da literatura do campo educacional; analisar os projetos de EA desenvolvidas na referida escola.

Para atender a esses objetivos específicos, os procedimentos metodológicos envolvem a análise documental e entrevistas, além de levantamentos bibliográficos na área educacional e na área específica da EA. Tais procedimentos serão detalhados em seção específica.

Essa dissertação está estruturada em cinco seções que constituem o eixo central da pesquisa. Na primeira seção apresentamos um breve panorama histórico da EA tomando como referência os grandes eventos internacionais sobre meio ambiente, EA e sociedade. A construção das identidades da EA tem forte ligação com esses eventos, que fornecem importantes esclarecimentos sobre os debates e os posicionamentos ideológicos em seus

documentos oficiais. Além disso, procuramos identificar conceitos e abordagens de EA na perspectiva de diversos autores cujas produções acadêmicas são de grande relevância no cenário nacional e internacional.

Na segunda seção trazemos a discussão sobre o papel da escola sob o ponto de vista da EA. Nossa discussão está pautada em documentos legais da política pública de EA no Brasil e que norteiam o trabalho pedagógico de nossas escolas. Contamos, também, com as argumentações de importantes autores que vem se dedicando ao estudo da EA em espaços escolares.

A terceira seção apresenta nossa trajetória metodológica e o desenvolvimento da pesquisa. Procuramos caracterizar nossa opção metodológica e os instrumentos de coleta de dados à luz de referenciais teóricos que esclarecessem suas aplicabilidades no campo da pesquisa educacional e no contexto em que ocorre nossa pesquisa.

Na quarta seção temos a análise dos dados coletados nas entrevistas e na análise documental. Nossa preocupação está em relacionar esses dados com nossos referenciais teóricos, evitando argumentações que sejam meramente descritivas.

Encerramos essa dissertação apresentando nossas considerações finais, as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: seu histórico e posicionamento crítico

1.1 Breve Panorama Histórico da Educação Ambiental

A capacidade humana de transformar a natureza cresceu fortemente assim como as nossas necessidades de consumo que se diversificaram levando a uma sociedade do descarte e do descaso com o meio ambiente. Essa relação Sociedade-Natureza gerou diversos conflitos quanto ao uso dos recursos naturais e quanto às formas de apropriação do espaço, levando a vários questionamentos do nosso modelo civilizatório.

Conforme Loureiro (2004), os movimentos ambientalistas dos anos 1960 e 1970 colocaram em discussão a ideia de que as transformações econômicas e a revolução tecnológica conduziram à libertação da sociedade de formas opressivas e, ao mesmo tempo, assumiram a responsabilidade de rediscutir a humanidade como parte indissociável da natureza. O referido autor aponta que esses movimentos foram muito importantes nas discussões sobre como o ser humano se apropria da natureza e estimularam o repensar das políticas públicas, destacando aquelas que levassem em consideração as preocupações sobre o futuro do planeta. Marcaram também o fortalecimento da percepção de que algo deveria ser feito no campo educacional para promover mudanças em toda a sociedade.

Lima (2011, p. 97) ressalta a importância de se realizar um resgate histórico da consolidação da EA com o intuito de melhor compreender esse campo do conhecimento “que, apesar de ter suas próprias especificidades, guarda estreita correspondência com o ambientalismo, do qual retira os traços mais significativos de sua formação”.

O entendimento da história da EA é relevante nessa pesquisa por contribuir na compreensão desse campo do conhecimento como algo em construção e, ao mesmo tempo, para ressaltar a sua importância para todo o mundo. Não visamos traçar um quadro cronológico preciso, mas destacar algumas discussões que servem de referência para identificar os conceitos de EA, seus princípios e objetivos. Nesse sentido, o intuito desse traçado foi colaborar com a elucidação, por parte do pesquisador, das concepções de EA presentes ao longo da história.

Iniciaremos nosso recorte histórico pelo denominado Clube de Roma, organizado em 1968 para discutir a crise ambiental que já preocupava a muitos estudiosos e ambientalistas da época. Para Dias (2004), o relatório divulgado por esse grupo, denominado Os Limites do Crescimento, mesmo sendo rejeitado pela elite política, cumpre um importante papel ao

chamar a atenção da humanidade para os perigosos impactos do crescente consumo de recursos naturais desvinculado de preocupações ambientais.

As repercussões do relatório do Clube de Roma levaram a Organização das Nações Unidas (ONU) a realizar, em 1972, a Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano ou Conferência de Estocolmo. Esse evento contou com a participação de representantes de 113 países e debateu a necessidade de assegurar qualidade e equilíbrio ao meio ambiente. (DIAS, 2004).

Entre as declarações finais desse grande evento destacamos a Recomendação nº 96 que afirma o seguinte:

Recomenda-se que o Secretário Geral, os organismos do sistema das Nações Unidas, particularmente a Unesco e as demais instituições internacionais interessadas, adotem as medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extra-escolar, que abarque todos os níveis de ensino e que seja dirigido ao público em geral, especialmente ao cidadão que vive nas áreas rurais e urbanas, ao jovem e ao adulto indistintamente, para lhes ensinar medidas que dentro de suas possibilidades, possam assumir para ordenar e controlar seu meio ambiente (ONU, 1972).

Além dessa recomendação, destacamos o princípio nº 19 da Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano que traz a seguinte declaração:

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos (ONU, 1972).

Essas afirmações fazem parte dos primeiros documentos de grande divulgação internacional a relacionar o papel do processo educativo ao debate das questões ambientais. Trata-se de um marco histórico que influenciará os debates e as políticas públicas em diversos países, além de nortear outras conferências sobre as contribuições que a educação poderia propiciar ao enfrentamento da crise ambiental.

Entretanto, esse importante debate não se apresentou como consenso entre as delegações presentes e Reigota (2012) destaca a posição de muitos países em desenvolvimento, principalmente o Brasil, que apontavam os impactos ambientais como

resultantes inevitáveis do progresso. As consequências desse pensamento desenvolvimentista irresponsável seriam sentidas nas décadas seguintes com a crescente degradação ambiental em nosso país. Era o desenvolvimento a qualquer custo.

Em 1975 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) realiza em Belgrado, ex-Iugoslávia, o Seminário Internacional de Educação Ambiental que aponta em seu documento final, conhecido como A Carta de Belgrado, a importância de se reestruturar os sistemas educacionais como forma de promover as mudanças éticas necessárias ao enfrentamento dos desafios ambientais que se apresentam.

A reforma dos processos e sistemas educativos é essencial para a elaboração desta nova ética do desenvolvimento e da ordem econômica mundial. Os governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novos enfoques para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio no mundo, mas tudo isso não deixa de ser solução de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação. Isso vai requerer a instauração de novas e produtivas relações entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e ainda entre o sistema educativo e a sociedade em geral (UNESCO, 1975).

A Carta de Belgrado apresenta um importante avanço ao questionar a capacidade dos sistemas educacionais da época em promover o debate e oferecer subsídios para que os indivíduos, e a sociedade como um todo, repensem suas práticas sociais na perspectiva de criar uma ética ambiental. Essa crítica estimularia as reflexões sobre como promover uma educação compromissada com a qualidade de vida e com o meio ambiente.

Pouco tempo depois, em 1977, a partir de uma parceria entre UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), ocorre em Tbilisi, Geórgia (ex-URSS), a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental. Esse evento é considerado um dos mais importantes por apontar, em suas 41 recomendações, muitos dos princípios e ações em EA que utilizamos até hoje (DIAS, 2004; CZAPSKI, 1998).

Para explicitarmos a relevância da Declaração de Tbilisi na constituição do referencial que sustenta os princípios da EA, destacamos duas alíneas da Recomendação nº1.

- b. A educação ambiental é o resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais;
- c. Um objetivo fundamental da educação ambiental é lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente (UNESCO, 1977).

Quanto às finalidades, a Declaração de Tbilisi destaca na Recomendação nº2 a importância da EA

- a. Ajudar a fazer compreender, claramente, a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais;
- b. Proporcionar, a todas as pessoas, a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente;
- c. Induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, a respeito do meio ambiente (UNESCO, 1977).

São apresentadas como categorias de objetivos da EA a conscientização, o conhecimento, o comportamento, as habilidades e a participação. Essas categorias estariam interligadas e o processo educativo poderia se iniciar a partir de qualquer uma delas. O Diagrama de Cooper (Figura 1) ilustra essa perspectiva integradora em que “tudo leva a tudo, num sistema em que todos têm sucesso” (DIAS, 2004, p.111).

Figura 1 – Diagrama de Cooper.

Fonte: Dias (2004).

A Recomendação nº2 também nos oferece como princípios básicos da EA

- a. Considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (tecnológico e social, econômico, político, histórico-cultural, moral e estético);
- b. Constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal;
- c. Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada;
- d. Examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educandos se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas;
- e. Concentrar-se nas situações ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica;
- f. Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver os problemas ambientais;
- g. Considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento;
- h. Ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais;
- i. destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;
- j. Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais (UNESCO, 1977).

Esses princípios atribuem à EA uma compreensão integradora, em que a natureza não pode ser isolada dos seres humanos. Nessa perspectiva, o enfoque interdisciplinar e cooperativo contribuiria para que o trabalho educativo considere os diferentes espaços geográficos, bem como a historicidade de pessoas e lugares, estimulando a construção do senso crítico necessário à transformação da realidade.

Não realizaremos a discussão de todas as recomendações da Declaração de Tbilisi, mas consideramos que os recortes apresentados oferecem uma percepção interessante dos avanços que o documento traz para os conceitos e ações em EA.

Seguindo nosso levantamento histórico da EA temos o Congresso Internacional em Educação e Formação Ambientais, realizado pela UNESCO em Moscou no ano de 1987. De acordo com Reigota (2012), esse evento enfrentou sérias dificuldades por conta das rivalidades da Guerra Fria e para muitos estudiosos não fazia sentido discutir as questões ambientais enquanto muitas nações seguiam com suas políticas armamentistas e sob regimes totalitários.

Na perspectiva de Dias (2004), o Congresso de Moscou reafirmou os princípios e objetivos trazidos pela Conferência de Tbilisi, consagrando-a de forma definitiva como referência internacional em EA. O autor ainda destaca a abordagem tendenciosa do documento final de Moscou, em que a pobreza é colocada como a grande responsável pelas

mazelas ambientais do mundo, amenizando a responsabilidade dos países ricos em relação aos impactos provocados por seus modelos de desenvolvimento e atribuindo maior peso às nações subdesenvolvidas.

Nesse período temos a realização de debates em várias cidades do mundo, patrocinados pelo governo norueguês, sobre as questões ambientais que culminaram com a publicação do livro *Nosso Futuro Comum* (Relatório Brundtland). Para Reigota (2012), essa produção trouxe a noção de desenvolvimento sustentável e se tornou uma das importantes referências nas discussões que ocorreriam na próxima grande conferência internacional em 1992.

Sauvé (1996, apud Sato, 1997) critica o uso do termo “sustentável” e aponta o perigo em associar a ideia de sustentabilidade a um processo econômico que se apresentaria como mais harmônico, ocultando as desigualdades.

Compartilhando dessa preocupação, Cavalcanti (2004, p.17) afirma que

o que se pede quanto à integração de desenvolvimento e meio ambiente – e à gestão dos recursos naturais, importante elemento da sustentabilidade que com isso se busca – é que se explicita uma fundamentação consistente e ofereça um norte para que as política públicas assumam pouco a pouco responsabilidade efetiva quanto ao critério da sustentabilidade do processo e esse critério deixe de ser mero apêndice de uma retórica que oculta o viés pró-desenvolvimentista a todo custo de sempre.

Em 1992, no Rio de Janeiro, a Rio-92 formaliza o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Agenda 21 como importantes documentos que reafirmam o papel da EA no intento de construir um mundo mais sustentável.

A Agenda 21, em seu capítulo 36, expressa preocupação em estimular uma maior conscientização da população sobre os problemas ambientais por meio de estratégias educativas abrangentes, conectadas aos valores e atitudes preconizadas pelo desenvolvimento sustentável.

Quanto ao Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, esse assume um discurso mais incisivo e independente ao reconhecer o caráter político da EA. Pelicioni (2014, p. 436) explicita que

Esse documento reforçou os princípios orientadores da educação ambiental firmados anteriormente nos encontros internacionais de educação ambiental e chamou a atenção para as questões relativas ao atual modelo de desenvolvimento econômico e social, propondo inclusive que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Nesse sentido, o trabalho ressalta que a

educação ambiental não é neutra, mas ideológica; é um ato político, baseado em valores para a transformação social.

Em 2002, Johannesburg sedia a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, também conhecida como Rio+10. De acordo com Sornberger (2014), esse evento tinha como objetivo retomar as discussões da Rio-92 e estabelecer estratégias para efetivar os princípios da Agenda 21. O referido autor destaca que ocorreram poucos avanços e que muitos países não se comprometeram em discutir as mudanças necessárias às políticas econômicas e sociais que permanecem reforçando as desigualdades e ignorando os impactos de nosso modelo civilizatório.

O Rio de Janeiro volta a sediar um importante evento em 2012, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20). Esse evento coloca o combate à pobreza como tarefa urgente e reafirma alguns dos objetivos para o desenvolvimento sustentável apontados em conferências anteriores.

Nas últimas décadas, as conferências que ganharam destaque no cenário mundial são aquelas que tratam das mudanças climáticas e que se tornaram palco de diversos embates entre Estados-nações, organizações privadas, sociedade acadêmica e organizações da sociedade civil. Desde a divulgação dos relatórios do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC) o aquecimento global está no centro do debate internacional. Criado em 1988 por iniciativa do PNUMA e da Organização Meteorológica Mundial (WMO), o IPCC reúne cientistas de diversas regiões do mundo e tem divulgado relatórios periódicos de avaliação das condições climáticas do planeta desde 1990.

Os relatórios e as iniciativas propostas por diversos atores passaram a ser discutidas num foro decisório chamado de Conferência das Partes (COP) que reúne representantes das nações que são parte da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC). Desde a primeira COP (Berlim – 1995) já foram realizadas 22 conferências com avanços ainda insuficientes devido a divergências sobre as responsabilidades que cada país deveria assumir. Além disso, há uma forte pressão das grandes empresas preocupadas em defender seus interesses econômicos em detrimento das questões socioambientais.

A esse respeito, Lima (2013, p.94) destaca como principais impasses ao enfrentamento das mudanças climáticas

[...] o nó econômico-político da crise climática; a persistente ideologia de crescimento econômico que a condiciona; o dilema ético de como distribuir local e globalmente as responsabilidades, custos e benefícios resultantes do problema; a

incerteza científica sobre o fenômeno e as consequências daí resultantes e a relativa invisibilidade do problema climático na vida cotidiana das pessoas.

De acordo com ECOAR (2009, p.2), a EA tem importante papel nesse debate e suas ações devem primar por

[...] um novo olhar sobre as Mudanças Climáticas que não seja apenas pautado por alternativas mercadológicas e tecnológicas, mas que aponte para transformações sociais que permitam enfrentar e minimizar as causas da degradação socioambiental, que tem no aquecimento global a sua mais explícita tradução.

As discussões sobre as mudanças climáticas apontam para as contribuições do processo educativo ao estimular o diálogo entre sociedade e governos, tendo em vista ações que não estejam conectadas apenas aos interesses econômicos do empresariado. Existem dimensões éticas e políticas que não devem permanecer em posição secundária por serem indispensáveis ao desvelamento dos interesses em jogo.

Jacobi et al. (2011) apontam que enfrentamento das mudanças climáticas deve refutar posições conservadoras e tecnicistas que objetivam a simples transmissão de informações sobre a dinâmica climática e, por outro lado, destacam as contribuições das abordagens críticas e emancipatórias da EA.

Desde a primeira grande conferência realizada em 1972 pela ONU, os espaços para debates em torno das questões socioambientais, políticas e econômicas cresceram consideravelmente. Apesar dos grandes avanços, é evidente que estamos em um momento de estagnação do debate internacional e que ainda temos muito a concretizar. Para que as diversas recomendações saiam do papel teremos que defender e exigir políticas públicas de EA conectadas aos desafios que se apresentam à humanidade.

Cabe ainda ressaltar como os conceitos de EA modificaram-se ao longo desses eventos. Partimos de um discurso mais conservacionista para uma perspectiva mais crítica, reconhecedora do caráter político do processo educativo. Essas diferentes concepções de EA são explicitadas a seguir, considerando as contribuições de diversos autores.

1.2 Conceitos e dilemas da Educação Ambiental

Ao analisar a história da EA percebe-se a existência de várias vertentes, ora excludentes, ora complementares. Nosso aprofundamento teórico teve a preocupação de analisar essas diversas concepções para que o debate sobre EA não se configurasse em uma

visão simplista e equivocada. Ao mesmo tempo, foi de grande importância para o desvelamento das concepções e representações sobre EA dos pesquisadores, dos projetos desenvolvidos na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP e dos diversos atores envolvidos.

Apesar de surgir em um cenário de debate sobre o futuro do meio ambiente e da humanidade, as concepções de EA apresentam posicionamento diversos, até mesmo opostos, no que se refere à ideia de natureza, desenvolvimento, sociedade, entre outros. Essas diferentes leituras da realidade estão relacionadas aos princípios filosóficos e ideológicos dos grupos sociais que participam do debate.

Ao estudar as concepções de EA, Lima (2011, p. 184) afirma se tratar de

uma trajetória histórica na qual prevalece, num primeiro momento de constituição do campo, a tendência conservacionista. No momento seguinte, o desenvolvimento do debate e, sobretudo, a crítica aos reducionismos implícitos nessa concepção conservacionista vão gradualmente abrindo espaços para a introdução de contribuições de outra tendência sociopolítica, preocupada em politizar o debate da educação ambiental, expurgando o excesso de biologismos que caracterizam a identidade inicial do campo.

De acordo com Philippi Jr e Pelicioni (2014), os debates consolidaram duas correntes ambientalistas: o Preservacionismo que enfatiza a necessidade de proteção de áreas naturais contra os avanços do progresso e da degradação e o Conservacionismo que defende o manejo cuidadoso dos recursos naturais em benefício da sociedade como um todo. Para os referidos autores, a falsa dicotomia entre essas duas correntes permanece até hoje e tem influência direta nas concepções das políticas pública para a EA.

De acordo com Carvalho (2012, p.37), o surgimento da EA se dá

em um terreno marcado por uma tradição naturalista. Superar essa marca, mediante a afirmação de uma visão socioambiental, exige um esforço de superação da dicotomia entre natureza e sociedade, para poder ver as relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida biológica da natureza.

A crítica apresentada por Carvalho (2012) refere-se ao posicionamento isolacionista das concepções naturalistas e conservacionistas de EA, que toma a natureza como algo externo ao ser humano, ignorando as relações que a humanidade estabelece com o meio ambiente. É justamente o Homem, em seu processo de acumulação material, o principal agente de degradação da natureza e da qualidade de vida das populações.

Os estudos de Sauv (2005) sobre as diferentes concepes e prticas de EA nos apresentam um amplo e diverso panorama de conceitos, objetivos e estratgias organizados

em 15 correntes: naturalista, conservacionista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ética, holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação e projeto de desenvolvimento sustentável. Essa diversidade pode ser associada a diferentes abordagens que, sem seus aspectos teóricos e práticos, apresentam similaridades, divergências e complementaridades.

Essa sistematização das correntes torna-se uma ferramenta de análise a serviço da exploração da diversidade de proposições pedagógicas e não um grilhão que obriga a classificar tudo em categorias rígidas, com o risco de deformar a realidade (SAUVÉ, 2005, pp. 17-18).

Na perspectiva de Tozoni-Reis (2008) a EA emerge dos debates internacionais como uma real necessidade para a solução dos problemas ambientais e as origens de suas diferentes abordagens estão em princípios, objetivos e estratégias que se diferenciaram ao longo da sua consolidação. A referida autora apresenta algumas dessas diferentes abordagens denominando-as como

- **disciplinatória-moralista**, que orienta sua prática para “mudanças de comportamentos” ambientalmente inadequados, identificada também como “adestramento ambiental”;
- **ingênua-imobilista**, que se pauta fundamentalmente pela “contemplação” da natureza, centrando o processo educativo na sensibilização ambiental;
- **ativista-imediatista**, que supervaloriza a ação imediata sobre o ambiente, substituindo o processo de ação-reflexão-ação pelo ativismo ambientalista;
- **conteudista-racionalista**, que orienta o processo educativo para a transmissão de conhecimentos técnicos científicos sobre o ambiente, considerando que essa transmissão/assimilação tem como consequência uma relação mais adequada dos sujeitos com o ambiente;
- **crítica-transformadora**, que concebe a educação ambiental como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que têm como objetivo a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões ambiental e social (TOZONI-REIS, 2008, p.157).

Essas abordagens educativas estariam ligadas a perspectivas tradicionais que não debatem nosso modelo de desenvolvimento e primam pela adaptação da sociedade à realidade socioeconômica que vivenciamos ou a perspectivas transformadoras pautadas pela crítica às desigualdades que tem marcado nosso processo civilizatório (TOZONI-REIS, 2008).

Dias (2004, p. 98) aponta que as mudanças nos conceitos de EA estão ligadas aos diferentes conceitos de meio ambiente e que, “reduzido exclusivamente a seus aspectos naturais, não permitia apreciar as interdependências nem a contribuição das ciências sociais e outras à compreensão e melhoria do ambiente humano”.

Os princípios e as diretrizes elaborados nas primeiras grandes conferências são, nas afirmações de Loureiro (2004, pp. 29-30), marcados

por um generalismo nas formulações e pela falta de discussão aprofundada sobre as implicações que o modo de organização e produção capitalista ocasionam na estruturação das políticas públicas e ações em Educação Ambiental. O resultado prático são recomendações vagas, muitas compatíveis com a ética liberal (valores culturais como individualismo e consumismo) e com a economia de mercado, o que favorece a reprodução de “belos” discursos descolados da prática política, sem desdobramentos concretos e efeitos transformadores da realidade de vida.

Procurando compreender os sentidos das correntes teóricas de EA, Layrargues e Lima (2011) reúnem diversas tendências em três vertentes principais: Conservadora, Pragmática e Crítica. Suas respectivas correntes e características são apresentadas, de forma resumida, no Quadro 1 e representam nossa principal referência na análise dos dados coletados.

Quadro 1 – As macro-tendências da EA.

Mapeamento das Macro-Tendências Político-Pedagógicas da EA Contemporânea no Brasil		
Vertentes	Correntes	Principais Características
Conservadora	Conservacionista Comportamentalista Alfabetização Ecológica Autoconhecimento	Problemas ambientais percebidos como efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento científico e tecnológico. Não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, mas apenas reformas de partes ou setores sociais. Apontam, sobretudo para mudanças culturais reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade.
Pragmática	Educação para o Desenvolvimento Sustentável Educação para o Consumo Sustentável	Caracterizadas pela ausência de reflexão que possa permitir a compreensão acurada das causas, consequências e peculiaridades dos problemas ambientais. Crença na neutralidade da ciência e da tecnologia e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. A busca desenfreada por projetos e ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do <i>status quo</i> . Percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial.
Crítica	Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental.	Apontam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão político-ideológica dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Layrargues e Lima (2011).

Guimarães (2004) analisa a chamada EA Conservadora como uma concepção pouco comprometida com as transformações e, portanto, interessada em manter a ordem dominante.

Os argumentos do autor a apresentam como prática que não enxerga a totalidade ao oferecer uma visão fragmentada que não percebe a complexidade do mundo em que vivemos.

O grande dilema da EA está em superar abordagens conteudistas, desprovidas de sentido prático, que padronizam comportamentos e visões de mundo. As contribuições desse tipo de EA são limitadas já que não reconhecem a liberdade, a autonomia e a diversidade como bases de uma cidadania plena. Nesse sentido, a EA Crítica nos parece um bom caminho para superar abordagens reducionistas e tendenciosas.

Compartilhamos da concepção de EA sintetizada nos argumentos de Loureiro (2007, p. 67) sobre seu viés crítico:

[...] como sinônimo de outras denominações que aparecem com frequência em textos e discursos (transformadora, popular, emancipatória e dialógica), estando muito próxima também de certas abordagens da denominada ecopedagogia. A sua marca principal está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade, etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza.

Essa concepção nos remete à ideia de que o indivíduo, a sua posição social, a localidade em que vive e as relações estabelecidas entre Homem-Homem e Homem-Meio devem ser reconhecidos pela EA. Não há qualquer sentido em práticas educativas que desvinculam Sociedade e Natureza, ou seja, que apenas considerem o estudo dos ciclos naturais e as possíveis formas de tratar e/ou mitigar os impactos ambientais decorrentes de nosso modelo de vida.

A EA é uma educação política e, ao afirmar isso, Reigota (2012, p.13) aponta que sua prioridade está na

análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos.

Como vimos, há um discurso múltiplo em relação aos conceitos de EA. Suas classificações e denominações devem ser entendidas como formas de apreensão dos caminhos que preconizam ao serem praticadas em diversos espaços sociais. Não acreditamos que exista um modelo único de EA capaz de resolver todos os problemas, defendemos a liberdade e condenamos formas de padronização do pensamento em um mundo que é evidentemente diverso. Isso não nos impede de reafirmar nosso comprometimento com a EA Crítica, engajada no combate às disparidades, sensível aos impactos socioambientais e contrária a toda forma de opressão.

Nas palavras de Sato (2002, p.15)

A tarefa da EA é reconstruir uma nova ética capaz de comportar a tensividade e o diálogo, recuperando o movimento das mãos e das mentes de cada sujeito ecológico. Nessa ciranda epistemológica, o movimento terá início quando realmente compreendermos que a EA exige um esforço multissetorial para poder cumprir, pelo menos em parte, os desafios da humanidade.

A EA é um campo plural e não-neutro em que convergem diferentes concepções de sociedade, de educação e de meio ambiente. Analisar as normas, os valores e objetivos presentes em suas ações educativas e seus respectivos impactos correspondem à essência do trabalho investigativo que nos propusemos a realizar. Para tanto, é preciso identificar alguns elementos teóricos e legais que norteiam o desenvolvimento da EA no Brasil.

2 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: referências legais e teóricas.

As discussões internacionais sobre meio ambiente e EA começaram a produzir reflexos no Brasil já nos anos 1970, mas foi nas décadas seguintes que tivemos avanços mais significativos no campo das políticas públicas e na institucionalização da EA.

De acordo com Carvalho (2012), a EA aparece na legislação brasileira em 1973, como responsabilidade da recém-criada Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). As ações dessa secretaria ainda estavam subordinadas ao pensamento desenvolvimentista da época e as preocupações ambientais ligadas à ideia de controle da poluição e à organização socioespacial do território nacional com a finalidade de assegurar a expansão das atividades econômicas.

Em 1988 é promulgada a Constituição Brasileira e seu texto final faz referência ao Meio Ambiente como um bem comum e indispensável à qualidade de vida da população, além de destacar o papel da EA nesse processo. É um dos primeiros sinais do rompimento com a lógica do progresso a qualquer preço.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:

[...]

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Em decorrência do que estabelece a Constituição Federal e dos compromissos assumidos pelo Brasil no âmbito internacional, o Ministério da Educação (MEC) e o MMA lançam, em 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). O programa destaca entre os seus princípios a responsabilidade do poder público, em todas as esferas, e da comunidade nacional com a promoção da EA numa perspectiva que considere o “meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos físicos, biológicos, sociais, políticos, econômicos, culturais, científicos e éticos.” (BRASIL, 1997, p. 15).

O ProNEA está em sua 4ª edição (2014) e se mantém como importante referência para a EA brasileira com o objetivo de

informar e motivar a sociedade brasileira para este ideário presente na construção democrática de sociedades sustentáveis, fundadas nos princípios de liberdade, igualdade, solidariedade, justiça social e corresponsabilidade, conforme disposto nos termos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2014, p. 7).

Outra importante base legal que destacamos é a Lei 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) expressando as concepções da política do Estado sobre EA e a obrigatoriedade de sua inserção, de modo articulado, aos processos educativos.

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

O artigo 10º da PNEA aponta que EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo do ensino formal e que apenas nos cursos de pós-graduação, de extensão e de formação específica ligada à área é que sua criação é facultativa. Além disso, o artigo 11º destaca a importância de inserir a temática ambiental em todos os cursos de formação docente, independente da área e do nível de ensino em que atuarão. Os docentes que estão em exercício devem contar com possibilidades de formação continuada conectada aos princípios e objetivos da PNEA.

As perspectivas inter e transdisciplinar são apontadas entre os princípios básicos da EA, recomendando a inserção da temática ambiental em todos os níveis e modalidades da educação nacional. Essa discussão é aprofundada com a regulamentação da Lei 9.795/99 por meio do Decreto nº. 4.281/2002, que aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referências para o processo educativo e para os programas de formação de educadores.

Art. 5º Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se:

I - a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e

II - a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores (BRASIL, 2002).

Os PCN institucionalizam o meio ambiente como tema transversal e tornam-se importante referência para o trabalho de professores e gestores da Educação Básica. A esse respeito, Oliveira (2007, p. 107) esclarece que

São considerados temas transversais os assuntos que fazem parte das discussões dos diferentes segmentos da sociedade e que levantam problemas cuja reflexão nos leva para além de um único campo do conhecimento. É exatamente por isso que eles devem ser trabalhados por meio da interdisciplinaridade reunindo-se os suportes

teóricos provenientes de diferentes disciplinas em campos do saber, abandonando-se uma perspectiva restrita para contemplar os fatos e fenômenos em contextos diversos de forma global.

Sobre o papel da EA no Ensino Fundamental, os PCN expressam que

O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construírem uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Para isso é importante que possam atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E esse significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, da possibilidade de estabelecer ligações entre o que aprende e o que já conhece, e também da possibilidade de utilizar o conhecimento em outras situações. (BRASIL, 1997, p.35).

Ao relacionar os PCN e o cotidiano escolar, Santiago (2000) destaca o distanciamento entre as proposições teóricas dos parâmetros e a sua viabilidade em contextos reais, muitas vezes precários, em que se encontram nossas escolas. A autora argumenta que

as políticas que os conduzem [PCN] permanecem orientadas pela mesma racionalidade cognitivo-instrumental que tem situado as reformas educacionais como projetos externos à escola e, com isso, limitado o processo de reestruturação curricular a ações sujeitas a regulação e controle. A exclusão dos sujeitos/atores das práticas escolares no processo de elaboração de projetos pedagógicos, que somente se viabilizam se forem por eles assumidos e executados, produz a ruptura entre os objetivos oficiais e a práxis escolar e, com isso, a fragilidade das motivações que imprimem significado às ações, ou uma crise de legitimidade, comprometendo a sua viabilidade como política que visa provocar mudanças efetivas no desenvolvimento do currículo (SANTIAGO, 2000, p. 12-13).

A Resolução nº2 de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) reafirma a EA como parte essencial e permanente da educação nacional numa perspectiva que supere abordagens despolitizadas, ingênuas e naturalistas. Sua responsabilidade com a cidadania e a ética requer o reconhecimento dos indivíduos como seres sociais, inseridos em processos históricos, sociais e culturais de constituição permanente em dado meio ambiente.

O Parecer 14/2012 do CNE sobre os DCNEA afirma que a EA

Envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p.2).

No mesmo sentido, Dos Santos e Da Costa (2015, p. 149) destacam algumas limitações das recomendações propostas pelos documentos oficiais frente à realidade da escola brasileira. De acordo com os autores

Se por um lado as DCNEA chamam a atenção dos educadores para a problemática ambiental levando-os a se autoavaliarem e questionarem suas posições e esforços para o seu desenvolvimento, por outro lado o documento não responde as dificuldades das escolas sem estrutura, sem materiais pedagógicos ou com projetos pedagógicos compartimentados em disciplinas estanques, o que dificulta a inserção desta temática na prática educativa de uma forma eficaz. Além disso, apesar do documento incentivar a todo instante o desenvolvimento da EA na perspectiva interdisciplinar, o mesmo não atenta para o fato de que no Brasil, ainda hoje, encontramos uma educação compartimentada na qual as áreas de conhecimento pouco dialogam entre si e também com a realidade dos alunos.

Esses impasses ainda sustentam o debate sobre criar ou não uma disciplina específica para a EA. Apesar de reconhecer um consenso entre os estudiosos da área que refutam essa proposta, Oliveira (2007) chama atenção para a percepção de outros atores (inclusive professores da Educação Básica) que ainda defendem a criação da disciplina como alternativa mais viável para efetivar a perspectiva ambiental no currículo, além de representar uma estrutura organizacional mais familiar para os mesmos.

A inadequação da sua formação soma-se ao trabalho a mais que significa inserir essa preocupação por conta própria na sua atuação profissional. Além disso, a organização e a gestão da escola bem como sua estrutura curricular recortada em disciplinas representam barreiras a serem amenizadas OLIVEIRA (2007, p. 106).

Lima (2011) lembra que o tratamento disciplinar ou multidisciplinar foi intensamente debatido durante a consolidação do campo da EA e reconhece que, apesar do tema ressurgir em certos momentos, o consenso é que a EA é um tema complexo, pluridisciplinar e que não pode prescindir dos saberes historicamente produzidos nos vários campos do conhecimento.

O debate em torno das possibilidades e dificuldades da EA no Brasil tem destacado algumas urgências, como por exemplo,

fortalecer a prática da interdisciplinaridade no ambiente escolar; capacitar o conjunto do corpo docente teórica e metodologicamente, visando a uma abordagem transversal da questão ambiental; melhorar a remuneração e aliviar a sobrecarga horária que incide na atividade dos professores; reservar tempo para que o professor possa pesquisar os problemas contemporâneos e se atualizar; aproximar a escola da vida comunitária e dos problemas locais; e reorganizar todo o planejamento da escola, para que todos os seus integrantes – diretores, coordenadores pedagógicos, alunos, professores e membros da comunidade – possam participar de um projeto pedagógico integrado (LIMA, 2011, p. 194).

Ao discutir a perspectiva interdisciplinar da EA, Carvalho (2012 p.122) aponta que essa

jamais será uma posição fácil, cômoda ou estável, pois exige nova maneira de conceber o campo da produção de conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade disciplinar. Trata-se de um combate ao mesmo tempo externo e interno, no qual à reorganização das áreas e das formas de relacionar os conhecimentos corresponde a reestruturação de nossa própria maneira de conhecer e nos posicionar perante o conhecimento, desfazendo-nos dos condicionantes históricos que nos constituem.

No âmbito da legislação paulista, a Lei 12.780/2007 instituiu a política estadual de EA baseada nos princípios da PNEA e apresenta as diretrizes e as orientações para a Educação Ambiental no estado. Contudo, a lei foi aprovada com 53 vetos e não determina, por exemplo, a quem recairia a responsabilidade pela execução e financiamento da política estadual de EA. A referida lei segue em regulamentação até o momento.

Como nossa investigação analisa a relação entre EA e escola pública em Ribeirão Preto, procuramos identificar e analisar alguns dispositivos legais elaborados pelo poder público municipal que tivessem relação com nossa temática de pesquisa.

A Lei Orgânica de Ribeirão Preto apenas pontua em seu Artigo 177º (Parágrafo 1º, Inciso IV) a responsabilidade do sistema público de ensino do município em promover a EA em todos os níveis de ensino. Esclarecemos que a Lei Orgânica foi promulgada em 05/04/1990 e nossa análise considerou as atualizações realizadas até a emenda nº 3, de 05/08/2016.

Outra importante referência legal é a Lei Complementar (LC) 1.616/2004 que institui o código do meio ambiente e dá outras providências no âmbito na gestão, proteção e qualidade ambiental no município. A referida Lei destaca a promoção da EA como um dos princípios (Artigo 2º, Inciso IX) e um dos objetivos (Artigo 4º, Inciso XXV) da política municipal do meio ambiente, além de considerá-la um instrumento de conscientização pública.

No caso de atividades que usam os recursos naturais e aquelas que possam alterar as condições ambientais, o desenvolvimento da EA para a comunidade local é uma exigência como forma de compensação pelo dano e uso de recursos naturais (Artigo 33º, Inciso III), ficando a cargo do Departamento de Gestão Ambiental o controle, monitoramento, licenciamento e fiscalização dessas atividades.

A EA tem uma seção específica (Seção X) na LC 1.616/2004 que incorpora os princípios, objetivos e conceitos apresentados na Lei 9.975/99 (PNEA) e que destaca o

desenvolvimento da EA nas redes pública e privada de Ensino Fundamental e Médio em conformidade com os currículos de cada sistema de ensino. No desenvolvimento de programas de EA é permitida a parceria entre poder público e instituições privadas, desde que as atividades pedagógicas sejam supervisionadas pelas secretarias municipais de Educação e de Meio Ambiente. Não há indicação dos parâmetros e mecanismos de supervisão, orientação e avaliação desses programas, deixando uma lacuna para projetos oportunistas que não estão conectados aos princípios norteadores da EA crítica e emancipatória.

A maior parte dos mecanismos legais elaborados no âmbito municipal está baseada nas leis federais, principalmente a Lei 9.975/99, reafirmando a responsabilidade do poder público municipal em promover a EA de forma integrada, contínua e permanente tanto no ensino formal quanto em espaços não formais. A Lei Ordinária (LO) 13.385/2014, que dispõe sobre a Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA), no parágrafo único do Artigo 2º especifica que

Educação Ambiental como prática política significa contribuir para que as relações entre atores governamentais e não governamentais sejam explicitadas, identificadas e compreendidas, evitando a reprodução do modelo social existente e atuando como forma de transformação (RIBEIRÃO PRETO, 2014).

Apesar de articulada à PNEA, permanecem dúvidas sobre a implementação do que a LO 13.385/2014 estabelece como programa municipal de EA e sobre o banco de dados de projetos e ações de EA, ambos previstos pela referida legislação. Pesquisamos no site da prefeitura e encontramos apenas o Programa Integrado de Educação Ambiental (PIEA), que detalha as ações de EA realizadas no Bosque Municipal Fábio Barreto e que é desenvolvido por uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação (SME) e Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SMMA). Discutiremos o PIEA no capítulo que trata da análise dos dados por se tratar de um dos programas desenvolvidos na escola municipal foco de nossa investigação. Fizemos contato telefônico e enviamos e-mail à Secretaria Municipal de Meio Ambiente solicitando acesso a essas informações, mas até o momento de conclusão do trabalho não obtivemos resposta.

Cabe ainda destacar a LC 2.608/2013, que altera a redação da lei municipal de resíduos sólidos (LC 2.538/2012), propondo a criação de cursos de EA formal na seguinte ordem: em 70% das escolas públicas e privadas num prazo de 01 a 04 anos; em 90% das escolas públicas e privadas num prazo de 04 a 08 anos; em 100% das escolas públicas e privadas num prazo de 08 a 20 anos. A mesma proporção/tempo aplica-se à implantação de cursos de EA informal voltados à formação dos servidores públicos municipais.

Considerando que a LC 2.608 foi promulgada em 02 de setembro de 2013, cabe ao poder público municipal dar agilidade aos programas e ações previstos para que a EA deixe de ser apenas uma recomendação legal e ocorra de modo efetivo no município. Além disso, é importante destacar que a EA formal não pode estar restrita a cursos específicos e que a prefeitura municipal deve fomentar oportunidades para que as abordagens transversal e interdisciplinar de EA sejam uma realidade nas escolas municipais.

Dando sequência à discussão dos documentos que são referências para a educação, destacamos os debates sobre a construção de uma base curricular nacional e as importantes mudanças que esse processo sinaliza à sociedade brasileira.

Em setembro de 2015, o MEC publicou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua elaboração é uma recomendação do Plano Nacional de Educação (PNE) e vem sendo discutida por vários segmentos ligados ao setor educacional. Seu objetivo central é apontar os conhecimentos e as habilidades essenciais que devem ser oferecidos a todos os alunos da Educação Básica no Brasil.

No que se refere à EA, a primeira versão apenas sinalizou o trabalho com as questões socioambientais a partir do que denomina “Temas Integradores” (Consumo e Educação Financeira; Ética, Direitos Humanos e Cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias Digitais; Culturas Africanas e Indígenas). A caracterização de cada um desses temas não está nessa versão inicial e havia uma sugestão de leitura que estaria disponível do site da BNCC, mas sem a indicação do link. Encontramos apenas as apresentações dos temas transversais pelos PCN, como um dos documentos orientadores na elaboração da base.

Sobre os “Temas Integradores” a BNCC aponta que

Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica (BRASIL, 2015, p.16).

Os temas que são caros à EA apareciam em um pequeno número de objetivos de aprendizagem de alguns componentes curriculares reforçando o isolamento desses componentes, na contramão do viés interdisciplinar que defendemos para todas as ações no âmbito escolar. Desse modo, os temas ambientais ainda são apresentados de forma genérica,

superficial, ou seja, sem uma conceituação mais precisa do que se pretende com a EA na Educação Básica.

A segunda versão da BNCC foi divulgada em maio de 2016 e apresenta importantes alterações quanto à abordagem da EA no documento. Essa versão faz referências aos marcos legais que norteiam sua elaboração e destaca, dentre outros dispositivos legais, a Lei 9.795/99 que institui a PNEA. De acordo com essa versão a EA deve “adotar uma abordagem crítica, que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista” (BRASIL, 2016, p. 38).

Todos esses marcos legais apontam para uma necessária reorganização do currículo, ampliando a possibilidade de os estudantes compreenderem que esses temas se relacionam a todas as áreas do conhecimento e tem relevância social porque contribuem para a reflexão sobre a organização da sociedade brasileira e para o debate sobre direitos inerentes ao exercício da cidadania (BRASIL, 2016, p. 48).

A segunda versão da BNCC renomeia os “Temas Integradores”, chamados agora de “Temas Especiais”, que passam a compreender as seguintes temáticas: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania e Educação ambiental. Há uma breve descrição de cada tema e a apresentação dos objetivos esperados a partir de sua inserção nos currículos escolares.

A EA é apresentada como um dos temas especiais e também como modalidade de ensino, o que nos parece muito inapropriado já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) não consideram a EA como modalidade de ensino e sim como um componente da educação nacional que deve estar articulado aos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e Superior de forma transversal e por abordagens interdisciplinares.

A caracterização do tema especial “Economia, educação financeira e sustentabilidade”, por exemplo, não discute o que é, para a BNCC, sustentabilidade e aponta para um enfrentamento do esgotamento dos recursos naturais que pode parecer como algo inevitável. Entendemos que a Base precisa ser mais incisiva apontando que os interesses econômicos não devem estar sobrepostos às questões socioambientais, valorizando a perspectiva de uma economia mais solidária, conectada às questões locais e regionais e respeitando formas tradicionais de economia organizadas historicamente por diversos povos.

Quanto ao tema especial “Educação Ambiental”, a segunda versão da BNCC destaca que

Ao eleger educação ambiental como Tema Especial, almeja-se articular direitos e objetivos de aprendizagem em torno das questões socioambientais, de tal forma que os currículos escolares sejam capazes de debater a continuidade da vida de todas as espécies, inclusive a humana, no planeta terra. Isto exige repensar a desigualdade na distribuição de bens materiais e culturais, bem como a sua produção não sustentável pelo uso predatório dos recursos naturais e pelo consumo desenfreado (BRASIL, 2016, pp. 51-52).

Com uma perspectiva de estimular a abordagem interdisciplinar dos temas especiais, a BNCC afirma articular cada objetivo de aprendizagem dos componentes curriculares aos temas especiais. No entanto, isso não ocorre para todos os componentes e identificamos que apenas Arte, Educação Física, Geografia e Ensino Religioso trazem essa relação. Desse modo, temos uma evidência da dificuldade dos elaboradores da BNCC em articular os temas especiais com os objetivos propostos nos componentes curriculares para cada etapa/ano da Educação Básica. Talvez pela preocupante urgência com que reformas estruturais têm sido promovidas no Brasil em tempos mais recentes, pela dificuldade em articular uma enorme equipe de elaboradores ou pelas discussões insuficientes e distantes da escola e de seus verdadeiros protagonistas.

Em abril de 2017 temos a divulgação da terceira versão da BNCC e seu encaminhamento para o CNE e futura homologação. Os temas especiais são agora denominados “Temas Contemporâneos”. Contrariando a expectativa de comprometimento da Base com esses temas e a importância de oferecer orientações na articulação da EA, essa versão deixa a critério de cada rede ou sistema de ensino incorporar os temas contemporâneos aos seus currículos.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199713), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/199914), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200915), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-la de forma contextualizada (BRASIL, 2017, pp 13-14).

Que espaço terá a EA no processo de reorganização dos currículos que será desencadeado com a homologação da BNCC? A perspectiva pode não ser otimista se considerarmos que chegamos a uma terceira versão que oferece poucas referências para as

questões que levantamos nessa seção da dissertação. É preciso maior clareza sobre o que esse importante documento norteador entende por EA e de que forma essa temática, assim como todos os outros temas contemporâneos, estão contemplados nos componentes curriculares. Temos um documento, que se propõe a inovar, mas que ainda reforça a tradicional fragmentação disciplinar e que retrocede na perspectiva de um trabalho integrado e interdisciplinar.

O debate sobre a BNCC permanece aberto e o tratamento dado à EA deve ser foco de outras análises que assegurem o destaque que as questões socioambientais merecem na construção da Base.

Apesar dos recentes retrocessos que marcam a elaboração da BNCC, muitos documentos de referência elaborados pelo MEC e a própria legislação brasileira sobre a EA avançaram consideravelmente nas últimas décadas, acompanhando as mudanças trazidas pelo debate acadêmico ocorrido em diversos tempos e lugares e pelas mudanças nas concepções de meio ambiente e sociedade. Partimos, na década de 1970, de abordagens legais conservadoras para diretrizes e parâmetros mais críticos, que reconhecem as diversas interações socioeconômicas que interpenetram os espaços educativos e que assumem a EA como um ato político.

Mesmo assim, muitas práticas educativas ainda se caracterizam pelo hiato entre teoria e prática. É o que nos apresentam muitos estudiosos da área que, em suas pesquisas, vêm se dedicando a compreender como se dão as relações entre os referenciais teóricos e as práticas cotidianas, investigando os sentidos e objetivos da EA nos espaços escolares. Tais estudos são de grande relevância para essa pesquisa por oferecerem importantes críticas acerca do que muitas localidades realizam em seus projetos e práticas.

De acordo com Veiga, Amorim e Blanco (2005) o Censo Escolar 2004, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta que 94% das escolas pesquisadas declararam trabalhar com EA por meio de projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas tradicionais que compõem o currículo.

A promoção da EA nas escolas não deve ser um processo “hierárquico, agressivo, competitivo e exclusivista, mas que seja levado adiante fundamentado pela cooperação, participação e pela geração de autonomia dos atores envolvidos” (ANDRADE, 2000, p.7).

Apesar do grande avanço, Loureiro (2007) questiona as reais condições da inserção da EA nas escolas de Ensino Fundamental no Brasil, assim como sua gestão no interior das escolas e o tipo de participação dos diversos atores envolvidos.

A EA em nossas escolas é caracterizada pela ação de diversos agentes: públicos, privados e Organizações não Governamentais (ONG). Os projetos educacionais desses agentes carregam discursos e práticas que podem ser considerados conflitantes entre si e com os princípios gerais da EA e com os princípios, valores e missão definidos apontados pelos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas.

Um bom exemplo dessas questionáveis interferências está no setor empresarial brasileiro que tem assumido um discurso pró-meio ambiente por meio de seus programas educacionais e o perigo está em reforçar uma ideologia que apresenta o capitalismo como sustentável, desviando o foco da dominação, exploração e das lutas por justiça socioambiental (LAMOSA, 2014).

Entendemos que muitos projetos e práticas desenvolvidos em nossas escolas podem estar ligados a variados interesses, assumindo posições político-pedagógicas baseadas em princípios conservadores ou transformadores da EA. Essa pesquisa considera importante o estudo detalhado de alguns programas e projetos desenvolvidos numa escola pública para compreendermos seus impactos na qualidade da educação oferecida aos nossos estudantes.

3 – PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 – Nos caminhos da pesquisa qualitativa

Como nossa investigação direciona-se à escola pública de ensino fundamental e seus projetos de EA, preocupamo-nos em traçar um percurso metodológico que considerasse os atores envolvidos e suas respectivas ações no fazer pedagógico da escola. Reconhecemos nosso campo de imersão como um espaço diverso em que diferentes interesses e processos interagem em condições que podem ser mais bem compreendidas ao considerarmos várias fontes de informação.

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002 p. 140).

Entendemos a pesquisa qualitativa como um caminho promissor para alcançarmos os objetivos propostos em nossa investigação, direcionando um olhar cuidadoso para a escola pública, entendida como um espaço repleto de significados e intencionalidades. É nesse universo de significados que discutiremos os dados coletados, interpretando a realidade em seus fenômenos com a perspectiva de compartilhar saberes.

Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswell (2014, p. 50) afirma que esta

começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Superar esses desafios requer investigações criteriosas, o que só pode ser alcançado, de maneira satisfatória, por meio de pesquisas educacionais comprometidas a questionar uma realidade que nem sempre é o que aparenta. Para Charlot (2006, p.9) a Educação é “um campo mestiço em que se interpenetram conhecimentos, práticas e políticas e, por isso, a pesquisa não pode se limitar a narrar fatos ou reproduzir discursos de sujeitos da pesquisa”.

Essa discussão nos remete à crítica do

“abstracionismo pedagógico, característica de investigações de contextos educacionais reais que desconsideram as determinações específicas de sua concretude, atendo-se a ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas” (AZANHA, 1992, p.42).

Esse autor destaca a ingenuidade ou astúcia de algumas pesquisas que se apropriam de discursos vazios, jogando com as palavras e permanecendo na superficialidade dos fatos.

Para Alves-Mazzotti (2003) os impactos da pesquisa educacional sobre as práticas escolares ainda são reduzidos e o grande desafio é transcender o contexto ao qual se refere e avançar teoricamente, favorecendo a aplicação dos conhecimentos produzidos. A relevância e a divulgação dos resultados podem favorecer as mudanças que tanto almejamos e, no caso de pesquisas que envolvem professores, devemos considerá-los protagonistas da Educação. Isso significa fazer pesquisa de professores, com professores e para professores.

Em outro artigo, Alvez-Mazzotti (2001, p. 48) destaca que

[...] a aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de teorias próprias, da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validade pela análise crítica da comunidade científica.

O predomínio de estudos quantitativos, impulsionados pela abordagem positivista, passa a ser criticado por diversos estudiosos que indagam sobre as condições sociais, históricas e culturais em que esses dados foram coletados. Temos aqui a proeminência dos estudos qualitativos em que a subjetividade, as relações que o pesquisador possui com os sujeitos da pesquisa, além de sua visão de mundo são considerados pertinentes e não mais obstáculos ao propósito da pesquisa (FERRARO, 2012).

O embate qualitativo e quantitativo exigiu de muitos pesquisadores posicionamento claro sobre a opção em que seu estudo estava baseado. Hoje essa discussão parece perder força visto que muitos estudos tem se apropriado tanto da abordagem quantitativa e como da abordagem qualitativa.

A esse respeito, Gatti (2004, p. 13) considera que

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens

demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Para Ferraro (2012) há uma falsa dicotomia entre quantidade/qualidade e a dialética marxista seria uma opção promissora nessa discussão. Para o autor não há quantidade sem qualidade e vice-versa, numa reciprocidade que traria muito mais contribuições do que a opção excludente entre métodos qualitativos ou métodos quantitativos.

Ao discutirem as características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância de conhecer e frequentar os locais de estudo já que o contexto em que os fenômenos ocorrem é de grande relevância para essa abordagem de pesquisa. Para os referidos autores, “ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Os novos sentidos da pesquisa educacional romperam com velhos paradigmas e as opções por novas formas de trabalho em pesquisa trouxeram à tona outras abordagens para responder aos desafios que se apresentam. A seguir esclarecemos características do estudo de caso e destacamos alguns métodos de coleta de dados associados a essa pesquisa.

3.2 – O estudo de caso

Como nossa intenção é analisar a convergência de ações e interesses, nem sempre compartilhados, em um espaço social marcadamente complexo, reconhecemos a possibilidade de identificar e analisar algumas dessas forças que incidem sobre a realidade escolar e que podem influenciar no sucesso ou no fracasso das ações educativas. Para tanto, tomamos como foco as atividades promovidas em uma escola da rede municipal de ensino fundamental de Ribeirão Preto/SP.

Optamos por uma escola reconhecida entre a comunidade de educadores do município pela frequente participação em projetos e concursos, incluindo alguns que possuem relação com a temática dessa pesquisa. Além disso, a escola pesquisada ganhou certa projeção na rede municipal ao atingir a melhor avaliação entre as escolas da rede pública estadual e municipal de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013, com média de 7,6 para os anos iniciais do ensino fundamental.

Temos uma ligação especial com a escola e essa condição constituiu-se a partir de 2011, quando trabalhamos como professor de Geografia contratado temporariamente. Em 2015, quando já havíamos ingressado no mestrado e redefiníamos nossos procedimentos iniciais de pesquisa, regressamos à escola na condição de professor efetivo, único titular da

escola na disciplina de Geografia. Essa aproximação com a escola e sua comunidade, bem como o conhecimento que constituímos ao longo desses anos nos levou a escolher essa unidade escolar como foco de nossa pesquisa.

Segundo André e Lüdke (2012, p.24)

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco.

Gil (2002) expõe que os propósitos do estudo de caso não são de prestar o conhecimento preciso das características de uma população, porém proporcionar uma perspectiva global do problema e gerar informações valiosas para a sua avaliação e possível solução.

O estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE; ANDRÉ, 2014, pp. 27-28).

A opção por um grupo específico favorece uma análise mais profunda e produtiva já que nosso objetivo central não está apenas em estabelecer generalizações dos resultados, mas compreender como certas relações de poder se manifestam no cotidiano de uma escola pública. Apesar da complexidade que caracteriza o universo escolar brasileiro, ao olharmos para um campo mais específico poderemos contribuir para desvelar as condições e contradições que marcam o cotidiano escolar. Isso não impede que pessoas e instituições, ao tomarem contato com a presente pesquisa, relacionem os dados coletados e resultados produzidos a outros espaços escolares.

Em um estudo de caso, não nos interessamos unicamente pelas especificidades do caso em questão (ainda que elas possam ser valorizadas e importantes), mas também por sua capacidade de servir de via de acesso a outros fenômenos ou a outros aspectos da realidade (PIRES, 2010).

Creswell (2014) argumenta que a coleta de dados em um estudo de caso é extensa e deve considerar várias fontes de informação (entrevistas, documentos, materiais didáticos, observações, entre outros) e que o estudo de mais de um caso dilui a análise geral. De acordo com o autor, o maior número de caso leva a uma menor profundidade na compreensão do que

nos propomos a estudar. O desafio está em escolher, considerando os objetivos propostos, a questão de pesquisa e a viabilidade em concretizar a investigação de modo satisfatório.

Essa preocupação é parte de nossa trajetória de pesquisa e, por isso, optamos por considerar várias fontes de informação para que a análise seja produtiva a ponto de legitimar seus resultados. Os procedimentos metodológicos dessa pesquisa envolvem as seguintes atividades:

- a) Levantamento e análise de referenciais teóricos;
- b) Pesquisa documental;
- c) Entrevistas semiestruturadas com professores e diretor de escola;
- d) Identificação de contribuições e limitações de programas e projetos educativos que tratam das questões ambientais, tendo como referência a Educação Ambiental Crítica.

É importante salientar que compartilhamos dos princípios da EA Crítica apresentadas por Loureiro (2005) e para esse autor o principal indicador de sucesso de uma ação educativa ambiental está em estabelecer um processo de aprendizagem que seja participativo, emancipatório e transformador. O referido autor aponta alguns elementos que consideramos importantes categorias para analisar os dados levantados. Entre esses elementos, sintetizamos aqui os seguintes:

- Envolvimento dos diferentes atores participantes dos projetos e práticas de EA;
- Intencionalidade no ato educativo;
- Capacidade de relacionar problemas ambientais e contexto social;
- Contextualização do conteúdo curricular com aplicação prática;
- Possibilidades dos professores articularem ensino e pesquisa, reflexão sistemática e prática docente.

3.3 – A Coleta de Dados

3.3.1 Análise Documental

Para Caulley¹ (1981, apud Lüdke e André, 2012, p. 38) a análise documental busca “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de

¹ CAULLEY, D.N. Document Analysis in Program Evaluation (60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program). Portland, Or. Northwest Regional Education Laboratory, 1981.

interesse. [...] Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Entre as vantagens desse instrumento destacamos a possibilidade de consultá-los repetidas vezes, o baixo custo e por não requerer a interação entre sujeitos. Trata-se de um procedimento muito utilizado nas Ciências Humanas por oferecer elementos que contribuem na compreensão do passado e dos processos de transformações culturais e sociais. (GIL, 2011).

Para Bodgan e Biklen (1994, p. 176)

A qualidade desse tipo de material varia. Alguns dos materiais fornecem apenas detalhes factuais tais como data em que ocorreram reuniões. Outros servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam a cerca do mundo. Os dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que a tônica principal é a observação participante ou a entrevista, embora às vezes possam ser utilizados em exclusivo.

A coleta dos dados documentais não encerra o trabalho e cabe ao pesquisador iniciar a análise de conteúdo do material disponível. Essa tarefa implica em identificar o que o autor quer dizer a partir do material analisado ou que aspectos sociais, históricos e culturais podemos identificar com seu estudo.

Lüdke e André (2012) recomendam uma postura coerente e rigorosa com os propósitos da pesquisa. Isso significa identificar, dentro das possibilidades da pesquisa educacional, o valor do documento enquanto dado e as pistas que pode oferecer na compreensão da realidade que se pretende investigar.

Cellard (2010) enfatiza que, no plano metodológico, a análise documental requer extrema atenção para o contexto de produção do documento, a identidade do autor ou autores, além dos interesses e motivos que levaram à sua escrita. Ignorar esses pontos de referência limita a possibilidade se empreender uma boa interpretação dos documentos e, ao se deparar com esses aspectos, o pesquisador deve estar preparado para enriquecer ou até mesmo refazer o questionamento que o acompanha na investigação. É a pesquisa em processo.

Com relação aos documentos analisados, selecionamos aqueles que poderiam trazer pistas dos objetivos e significados da EA no ambiente escolar e cuja produção estivesse associada aos diferentes atores que atuam nos processos educativos.

Alguns desses documentos estão incluídos no PPP enquanto que outros foram obtidos por meio da direção e coordenação pedagógica da escola ou pelos professores que participaram das entrevistas. O Quadro 2 (página 46) apresenta os documentos selecionados e

analisados em nossa investigação. Além disso, as empresas privadas que promovem alguns projetos e que disponibilizam informações e materiais de orientação através da internet.

Quadro 2 – Breve descrição dos documentos que compõem a análise documental.

Documentos selecionados para a análise documental		
	Documento	Descrição
1.	Projeto Político-Pedagógico Quadriênio 2013-2016	Apresenta os princípios, a missão e os objetivos da escola e relata os projetos pedagógicos previstos para o quadriênio.
2.	Planos de Ensino de Ciências e História 2015	Planejamento elaborado pelos professores entrevistados para o ano letivo de 2015.
3.	Projeto Educação Ambiental	Projeto apresentado no PPP e que tem como objetivo central discutir a questão do lixo.
4.	Agronegócio na Escola	Projeto desenvolvido pela Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto (ABAG/RP). Analisamos cartilhas educativas, caderno de orientações para o professor e regulamento do concurso que premia frases elaboradas pelos alunos e as atividades desenvolvidas pelos professores.
5.	PIEA – Programa Integrado de Educação Ambiental	Roteiro de visita temática do programa desenvolvido pela parceria entre as Secretarias Municipais de Meio Ambiente e de Educação e realizado nas dependências do bosque municipal.
6.	Programa Mais Educação – 2015	Caderno Passo a Passo - Programa elaborado e financiado pelo MEC, desenvolvido na escola pesquisada.
7.	Ambient – Herdeiros do Futuro	Página da internet com descrições do programa educacional desenvolvido pela empresa Ambient, responsável pelo tratamento de esgoto em Ribeirão Preto/SP.
8.	Projeto Escola Arteris	Cartilhas Educativas e Caderno de Apresentação do programa educacional Viva o Meio Ambiente, realizado pela Concessionária Arteris.

Fonte: Autor (2015).

3.3.2 A Entrevista

Além do levantamento documental, outro importante instrumento de coleta de dados para essa pesquisa é a entrevista com roteiro semiestruturado, utilizada com o intuito de identificar, na fala dos professores e gestora, os contextos e as características das atividades desenvolvidas na escola e os relatos de experiências educativas vivenciadas por esses profissionais.

Gil (2011, p. 109) define a entrevista como a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” A entrevista, de acordo com o autor, é uma forma de interação social.

De acordo com Banister et al.², (1994, apud Szymanski, 2002, p. 10), esse instrumento tem sido “empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado.”

Os desafios em entrevistas qualitativas têm a ver, em geral, com a técnica de condução da entrevista. Esses desafios estão relacionados a comportamentos inesperados do participante e a habilidade do pesquisador em formular e negociar as perguntas.

Alguns estudos têm apontado para a necessidade de se discutir a relação que existe entre o entrevistador e o entrevistado. Szymanski (2002, p. 11) entende que “a relação entre entrevistado e entrevistador é de natureza social e influencia tanto o curso da entrevista quanto o tipo de informação que aparece.” Não podemos tratar nosso entrevistado como alguém neutro e passivo, desconsiderando seu papel no contexto que pesquisamos.

Romanelli (1998, p. 128) considera que “a subjetividade não pode ser expulsa ou evitada, mas deve ser reconhecida e controlada pelos recursos metodológicos e teóricos do pesquisador e por meio de sua experiência”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 139) “as boas entrevistas exigem paciência e os entrevistadores devem ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, buscando compreender a perspectiva pessoal do sujeito.” A fala por si só tem pouco ou nenhum valor se não passar por uma análise criteriosa considerando os referenciais teóricos adotados pelo pesquisador.

Ao optarmos pela entrevista, afirmam André e Lüdke (2012), estamos assumindo uma das técnicas de pesquisa mais exaustivas por demandar tempo e qualificação do entrevistador. Isso requer preparação, conhecimento do tema de pesquisa e do tipo de entrevistado que poderá contribuir com a investigação.

Tivemos o cuidado para que as questões propostas no roteiro semiestruturado não fossem muito restritas a ponto de não permitir que o entrevistado expusesse suas percepções do que nossa pesquisa se propôs a estudar. A imprecisão e ambiguidade poderiam comprometer a qualidade dos dados coletados e inviabilizariam a pesquisa por não permitirem que os sujeitos da entrevista dissessem o que pensam ou fazem.

Ser criterioso, optar por itens que sejam realmente indispensáveis ao propósito da pesquisa, utilizar uma linguagem adequada aos entrevistados, ter clareza na formulação das

² BANISTER, P. et. al. Qualitative Methods in psychology: a reserarch guide. Buckingham: Open University Press, 1994.

perguntas, evitar a indução e exposição de ideias que comprometam as respostas, foram alguns dos aspectos que consideramos ao elaborar os roteiros de entrevista.

Nosso diálogo com os professores e a diretora sobre a importância da entrevista para a pesquisa, a forma como lidamos com os procedimentos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos e os desafios que enfrentamos para encontrar parceiros e realizar as entrevistas são detalhados mais à frente.

3.4 Os Primeiros Passos

Para iniciarmos a pesquisa em campo atendemos a algumas exigências que fazem parte de qualquer investigação que toma pessoas e instituições como parte de seu trabalho e visa assegurar o compromisso ético e transparente do processo.

Solicitamos à Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto (SME) autorização para a realização da pesquisa e apresentamos os objetivos e procedimentos previstos bem como nossa preocupação em respeitar as questões éticas e administrativas da rede de ensino. (Apêndice A). Recebemos a autorização para a pesquisa em junho de 2015 (Anexo A). Em seguida nos apresentamos à direção da escola com a autorização da SME e detalhamos nossos objetivos de pesquisa. Como se trata de um espaço que nos é muito familiar, obtivemos a imediata autorização para conversar com os professores e acessar os documentos escolares que estão na base de nossa análise documental.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, submetemos o projeto de pesquisa, os roteiros de entrevista (Apêndices C e D), a autorização para pesquisa emitida pela SME e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FFCLRP e inscrever nossa pesquisa na Plataforma Brasil.

Após o atendimento dessas questões éticas e administrativas, tivemos acesso ao PPP da escola, aos planos de ensino e aos materiais que fazem parte de alguns projetos educativos analisados em nossa pesquisa documental.

Quanto às entrevistas, inicialmente conversamos com os professores sobre nossa proposta de pesquisa, seus objetivos e procedimentos na expectativa de esclarecer nossas intenções e, ao mesmo tempo, criar certa empatia, evitando um possível estranhamento e distanciamento entre pesquisador e participantes. A gestora da escola, além de autorizar a pesquisa, concordou em participar da entrevista. Quanto aos professores, conseguimos inicialmente a colaboração de três professores, mas considerando que um docente tinha

problemas com relação aos horários para entrevistas por trabalhar em outras escolas localizadas fora do município de Ribeirão Preto (pertencentes a outra rede de ensino) e por não morar na referida localidade, optamos por entrevistar apenas dois professores.

Não consideramos essa situação um problema visto que já contávamos com um vasto material de análise e entendemos que duas entrevistas seriam suficientes no tempo de pesquisa que um mestrado oferece. Em conversa individual, os professores selecionados reafirmaram o interesse em participar e foram informados sobre os procedimentos éticos da pesquisa (conforme orientações do CEP). Também discutimos as possibilidades de agendamento e gravação da entrevista para a transcrição e consequente análise. Para assegurar o sigilo firmado, nossos participantes e a escola são denominados por nomes fictícios.

4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao analisarmos os dados coletados procuramos discutir as concepções de EA, os atores envolvidos no processo e suas intencionalidades, além das potencialidades e dificuldades presentes na escola considerando o referencial teórico levantado e as referências legais e pedagógicas de documentos oficiais que regulamentam a EA nos espaços escolares, apresentados nas seções 1 e 2 dessa dissertação.

A análise documental focou o PPP, os planos de ensino e alguns projetos que possuem relação com nossa pesquisa. Com o intuito de otimizar nossos estudos, elencamos os seguintes aspectos:

- a) A missão, objetivos e princípios do processo educativo na escola;
- b) As concepções de EA presentes no PPP, considerando a categorização proposta por Layrargues e Lima (2011), que sintetiza as principais correntes de EA como Conservadora, Pragmática e Crítica;
- c) Planos de Ensino: concepções de EA, objetivos do trabalho docente, conteúdos relacionados ao meio ambiente e à EA, metodologias e recursos didáticos;
- d) A presença de projetos ligados aos temas de interesse da EA: suas origens, os atores envolvidos, concepções de EA, perspectivas de trabalho coletivo, objetivos, metodologias e recursos didáticos.

Com relação às entrevistas, procuramos relacionar os relatos dos professores e suas respectivas concepções de EA ao grupo de correntes apresentada por Layrargues e Lima (2011). Buscamos também esclarecer alguns pontos que não estavam claros nos planos de ensino, destacando seus objetivos, a relevância que identificam na abordagem da temática ambiental, além dos procedimentos e recursos que afirmam mobilizar em seus trabalhos educativos.

4.1 – Caracterização da Escola Municipal Chico Mendes³

A Escola Municipal Chico Mendes localiza-se na zona leste de Ribeirão Preto (Figura 2). Tal situação oferece grande potencial para a abordagem de temas relevantes à EA e de grande importância para a comunidade. A zona leste de Ribeirão Preto é uma destacada área de recarga do Aquífero Guarani ameaçada pela expansão imobiliária, impermeabilização do

³ Nome Fictício

solo, contaminação da água pelo lançamento de efluentes sem qualquer tratamento em alguns pontos, disposição inadequada de resíduos sólidos, dentre outros. A proximidade da escola com a Lagoa do Saibro e com a nascente do Córrego das Palmeiras, além de áreas de produção agrícola, oferece boas condições para atividades contextualizadas e relevantes para o meio ambiente local.

Figura 2 – Vista parcial da zona leste de Ribeirão Preto/SP.

Fonte: Adaptado de Oliveira e Bergamaschi (2012).

De acordo com a avaliação diagnóstica que integra o PPP, a comunidade escolar é composta, em sua maioria, por moradores do bairro e a renda média das famílias está representado pelos seguintes grupos: a) entre um e três salários mínimos (64%), b) de quatro a seis salários (23%), c) de sete a nove salários (7%) e d) mais de nove salários (6%).

Quanto ao grau de instrução dos pais, o PPP aponta que 16% completaram o ensino fundamental, 37% completaram o ensino médio, 3% possuem ensino superior completo, 21%

não completaram o ensino fundamental e 0,7% nunca frequentaram a escola. Essas informações, que integram o PPP, foram coletadas pela escola no ano de 2014.

O comércio local é reduzido, com pequenos mercados, farmácias, padarias, lojas de confecção e conveniências. Não possui restaurante, porém bares e lanchonetes existem em número considerável. O transporte público é composto por cinco linhas de ônibus que atendem o bairro e adjacências.

De acordo com o diagnóstico que integra o PPP, o aumento populacional na região tem elevado a procura por vagas no início e decorrer do ano letivo. A relação escola-comunidade é apontada como satisfatória, registrando em 80% de participação dos pais nas reuniões. Essa participação é também caracterizada como boa em relação aos eventos e às atividades promovidas durante o ano letivo, como Cultura e Lazer, FERIA do Livro, Feira de Ciências, Festas Juninas e Festa de encerramento do ano. A quadra de esportes é utilizada pela comunidade aos finais de semana e representa uma das poucas áreas de lazer numa região ainda carente de opções.

O alunado é formado exclusivamente por estudantes do Ensino Fundamental, divididos nos períodos da manhã, tarde e noite, perfazendo um total de 667 alunos.

Quanto aos recursos humanos, a equipe gestora é formada pela Diretora, designada para essa escola em 2015 e pela Assistente de Direção, na função desde 2010 e aposentada em março de 2017. A escola aguarda a designação de alguém para a função. A gestão pedagógica era coordenada por uma professora concursada como Orientadora Pedagógica, cargo em extinção e substituído em outras escolas da rede pela Coordenação Pedagógica. Durante o ano letivo de 2014, a gestão municipal cessou a designação dos professores que ocupavam a Coordenação Pedagógica e os diretores das escolas acumularam essa responsabilidade. A escola pesquisada manteve sua orientadora pedagógica até 2016 e após sua aposentadoria a função segue sob a responsabilidade da diretora.

A biblioteca escolar possui uma funcionária que foi deslocada da secretaria e a avaliação diagnóstica que compõe o PPP aponta a necessidade de pessoal especializado para esse atendimento. A sala de informática é equipada com 16 computadores em bom estado de funcionamento, mas o uso só pode ocorrer com a turma de alunos organizada em duplas. Uma monitora trabalha na sala e suas funções estão ligadas ao suporte técnico de funcionamento do ambiente.

Na secretaria da escola há um funcionário concursado na função de secretário e três atendentes que atuam como auxiliares administrativos. Quanto ao restante da equipe de

funcionários, identificamos mais 08 pessoas: 03 cozinheiras, 04 funcionárias no serviço de limpeza (terceirizadas) e 01 na função de inspetor de alunos.

A equipe docente é formada, em sua maioria, por professores concursados. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental são 15 professores, sendo 02 contratados e nos anos finais são 16 professores, sendo 03 com contratos temporários. Além disso, no período noturno, duas professoras trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos 1º e 2º termos do Ensino Fundamental. A escola ainda conta uma professora efetiva que ocupa a função de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que realiza orientações e atendimentos aos alunos com necessidades especiais.

As reuniões pedagógicas, com maior participação de professores, ocorrem uma vez ao mês e os outros horários de trabalho, chamado Trabalho Docente Coletivo (TDC) são organizados de acordo com a disponibilidade dos docentes, considerando os horários vagos entre as aulas ou ao término do período. As dificuldades na organização das discussões coletivas aparecem em nossas entrevistas e serão detalhadas na análise dos dados.

A estrutura física da escola é composta de um edifício térreo, implantado em um terreno com cerca de 6.300 m², sendo 6.000 m² de área construída. O restante é ocupado por áreas verdes. O prédio está em boas condições e subdividido, de acordo o PPP e nossas observações, em 05 blocos, em único pavimento, ligados por uma área coberta. O 1º bloco, denominado Setor Didático I, tem 08 salas de aula, 02 banheiros (masculino/feminino) e o pátio principal; O 2º bloco, denominado Setor de Serviços, com refeitório, cozinha, vestiário, banheiros de funcionários e despensas. No 3º bloco, denominado Setor Administrativo, estão a secretaria, diretoria, sala da orientadora educacional, sala dos professores, consultório dentário, 02 banheiros (masculino/feminino), laboratório de informática, biblioteca, sala multifuncional e almoxarifado. O 4º bloco, denominado Setor Didático II, apresenta 04 salas de aula, 02 banheiros (masculino/feminino), playground e um pequeno pátio coberto. Este espaço é reservado para o atendimento dos alunos dos 1º e 2º anos. No 5º bloco, denominado Setor de Esportes, temos 01 quadra coberta, 02 vestiários (masculino/feminino), sala de Educação Física (que acomoda os materiais esportivos) e almoxarifado.

As áreas verdes da escola apresentam potencialidades para aulas ao ar livre e podem abrigar experimentos, além de atividades de observação. Ao serem utilizadas com maior frequência contribuem para que as aulas possam ir além do livro didático e de outros recursos tradicionalmente utilizados.

4.2 Resultados da Análise Documental.

4.2.1 – O Projeto Político Pedagógico (PPP)

O PPP é o documento que deve nortear todas as ações empreendidas no contexto escolar, que apresenta os princípios e as finalidades do processo educativo e que reflete o entendimento da comunidade escolar sobre sociedade, educação e sobre as características do indivíduo que se pretende formar. Toda escola deve, no exercício de sua autonomia, construir coletiva e democraticamente o seu PPP considerando a sua realidade e as necessidades da comunidade escolar.

Penso a necessidade do projeto político-pedagógico como uma espécie de carta de intenções e proposições, de compromissos que a escola, como instituição do Estado, faz com a comunidade e com a sociedade como um todo. Nele, ficam definidos e registrados os rumos, desejos, ações, objetivos, metas e finalidades como intencionalidades dos sujeitos que a constituem. Favorece que a comunidade de educandos, pais e responsáveis possam ajudar a construir, acompanhar e também cobrar daquilo que lhe é de direito: educação pública de qualidade e sucesso escolar para todos (VELOSO, 2007, p. 81).

Em suas 262 páginas, o extenso e detalhado PPP da Escola Municipal Chico Mendes possibilitou a identificação de vários aspectos relevantes para essa pesquisa. O documento registra os compromissos assumidos pela escola e as diretrizes e princípios nortecedores do trabalho que se propõe a realizar, assim como os recursos, metodologias, avaliações e projetos.

Sua elaboração está fundamentada por documentos legais, como os PCN, DCN e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), além de resoluções e decretos do poder público municipal. São feitas referências a vários autores do campo educacional como César Coll, Paulo Freire, Gimeno Sacristán, Cipriano Luckesi, José Carlos Libâneo, Jean Piaget, Edgar Morin, Antonio Nóvoa, dentre outros.

Entre os vários objetivos expressos no PPP (p. 70), destacamos:

- Compreender a cidadania como participação social e política exercendo direitos e deveres políticos, civis e sociais e adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação, diálogo e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos de interação entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do seu meio ambiente;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio cultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer

discriminação de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais, construindo progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal;
 - Conscientizar o educador a participar ativamente da proposta pedagógica da escola, respeitando as diferenças, zelando pela aprendizagem, colaborando com a atuação da escola, família, funcionários, alunos, visando aos interesses da coletividade e às responsabilidades de uma sociedade que a todo instante é transformada pela modernidade.

Esses objetivos pressupõem um trabalho coletivo e dialógico, em que o conhecimento é visto como histórico e transitório e que os valores e necessidades da comunidade escolar são considerados pelas ações educativas. Para Carvalho (2012, p. 77) todo processo educativo “acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida.”

A Escola Municipal Chico Mendes aponta como seu grande desafio assegurar a todos conhecimento e justiça social por meio de um trabalho educativo que reconheça a existência de mecanismos de exclusão e que fortaleça sua comunidade a partir dos ideais de democracia, ética, equidade e respeito à diversidade com vistas ao exercício da cidadania, conscientes da realidade e dos desafios existentes.

O desafio assumido pela escola no seu PPP está muito próximo aos princípios da EA Crítica que reconhece nos espaços e atividades educativas oportunidades para romper com a lógica excludente que caracteriza a sociedade contemporânea.

A finalidade de uma Educação Ambiental que assimile a perspectiva dos sujeitos sociais excluídos não é o de reforçar as desigualdades de classes, mas, através do reconhecimento de que elas existem, estabelecer uma Educação Ambiental plena, contextualizada e crítica, que evidencie os problemas estruturais de nossa sociedade e as causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos. Sem dúvida, evidenciamos nosso amadurecimento intelectual quando não naturalizamos, reificamos ou homogeneizamos a realidade, sendo capazes de agirmos conscientemente no próprio movimento contraditório que é a história (LOUREIRO, 2003, p.51).

Quanto a esses desafios que marcam os tempos atuais e que ameaçam nossa qualidade de vida, a Escola Municipal Chico Mendes afirma que

para nos opormos, portanto, a esta ofensiva é preciso reconhecer as suas características e seguir lutando, pensando e refletindo acerca de novas estratégias políticas de resistência, sonhando com uma sociedade justa e democrática que:

- dê condições reais de exercício da cidadania;
- seja dialética na construção dos sujeitos;
- dê conta das necessidades básicas do desenvolvimento humano, respeitando o pluralismo de concepções;

- construa uma equidade social, através de um modelo de justiça social que garanta a participação efetiva de todos os cidadãos na distribuição das riquezas econômicas, culturais, sociais, políticas e educacionais (PPP, 2015, p.25).

Pudemos identificar algumas ações efetivas de aproximação da escola com a comunidade propostas para o ano de 2015. Palestras sobre temas como saúde da família, violência, gravidez na adolescência, combate à dengue, ética, etc., foram promovidas pela escola em horários que possibilitassem maior participação da comunidade. As reuniões de pais ocorrem conforme calendário escolar, com uma média de quatro reuniões por ano, mas ainda predominam assuntos estritamente ligados ao rendimento escolar dos alunos.

As reuniões do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM) são realizadas periodicamente e contam com boa participação de pais e/ou responsáveis. A pauta dessas reuniões é diversa, abrangendo discussões sobre a aplicação de recursos financeiros, resolução de problemas estruturais enfrentados pela escola, questões disciplinares, etc. As atividades de cultura e lazer, oferecidas pela escola durante quatro sábados do ano letivo, são marcadas pelas apresentações culturais dos alunos, exposição dos resultados de projetos desenvolvidos e pela denominada Feira do Conhecimento, um evento que encerra o ano letivo e que abre espaço para que os professores possam, de acordo com suas áreas de atuação, compartilhar um pouco do conhecimento que mobilizaram com seus alunos.

Quanto à concepção de ser humano, o PPP refere-se a um indivíduo ativo e participante da vida política, social e econômica, capaz de interagir com o meio físico e social, na construção de outra sociedade. Temos aqui mais uma referência que está de acordo com os princípios da EA Crítica. Diferentemente da perspectiva conservacionista que despolitiza a relação Homem – Natureza, essa abordagem entende que somos parte de um processo contínuo de produção do espaço, que não pode ser entendido se isolarmos seus componentes e suas respectivas atuações.

O PPP critica a organização dos conteúdos escolares de maneira estática, fechados nas disciplinas tradicionais do currículo. A orientação é para que os conteúdos, organizados trimestralmente, partam da realidade da escola e que levem em conta as especificidades, as situações locais, tendo como parâmetros os Referenciais de Ensino da rede municipal, os PCN, os livros didáticos e as orientações recebidas nas reuniões pedagógicas, assegurando a aprendizagem e o exercício de habilidades comuns a todas as áreas.

Entretanto, as reuniões pedagógicas realizadas pela SME, seguem uma estrutura disciplinar, ou seja, os encontros mensais dos professores da rede ocorrem em dias e horários específicos para cada componente curricular e nível de ensino. Essa sistemática é mais um

obstáculo ao trabalho interdisciplinar por não favorecer a interação entre professores de diferentes formações e atuações.

Nos horários de TDC, momentos que deveriam ser marcados pelas discussões entre os professores da escola, a dificuldade está em reunir docentes que possuem uma extensa jornada de trabalho. Quando um professor está disponível para o TDC, outro está em aula na própria escola ou em outra unidade escolar. As reuniões de TDC são realizadas com pequenos grupos que não representam a coletividade e os professores tentam, nessas condições, estabelecer estratégias para os diversos objetivos que foram traçados para cada trimestre.

Apesar das dificuldades, a proposta do PPP para a organização de conteúdos favorece, teoricamente, a transversalidade do tema Meio Ambiente, preconizada pelos PCN e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Esses documentos de referência destacam que

Os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental. As áreas de Ciências Naturais, História e Geografia serão as principais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos aqui relacionados, pela própria natureza dos seus objetos de estudo. As áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte ganham importância fundamental por constituírem instrumentos básicos para que o aluno possa conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre meio ambiente (BRASIL, 1997, p.36).

Com relação a seu plano de ação, o PPP apresenta como prioridade pedagógica nº 3, “Prática de Valores no Cotidiano Escolar: Saúde e Meio Ambiente” propondo como ações: palestras, visitas à Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) do município e cuidados especiais com o meio ambiente da escola e entorno. Entretanto, essas ações não são detalhadas quanto às condições de realização, objetivos específicos de cada atividade e agentes envolvidos em sua execução. As visitas à ETE ocorrem uma vez por ano e tem como público alvo os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Além de destacar os objetivos de cada componente curricular, o PPP destaca como objetivo comum a estes a importância de problematizar fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e pela ampliação da visão de mundo. As ações em cada componente curricular devem, de acordo com PPP, reconhecer o conhecimento que os alunos possuem sobre o meio natural e social, interessando-se por enriquecer e compartilhar esses saberes no cotidiano escolar.

A relação sociedade e meio ambiente é destacada nos objetivos didáticos recomendados aos componentes curriculares. Apesar de ser um aspecto positivo, a

recomendação parece mais próxima de uma abordagem conservadora ou pragmática do que crítica.

Vejamos alguns dos objetivos aos quais nos referimos:

- Reconhecer a Terra como corpo celeste em movimento
- Reconhecer os movimentos da Terra e da Lua e suas consequências sobre o ambiente terrestre
- Observar fenômenos naturais explicados pela lei da gravidade
- Identificar a função da água para o nosso corpo (PPP, 2015,p.126-127).

Carvalho (2012), ao criticar as visões reducionistas, característica da abordagem conservadora, afirma que não se trata de desconsiderar a importância dos processos físicos, químicos e biológicos, mas correr o risco de limitar o ensino aos ciclos naturais e ocultar questões sociais e ambientais que fazem parte desse contexto.

Mais do que contemplar a natureza e seus processos, a EA em sua vertente crítica, tem um papel político de elucidar processos exploratórios e opostos aos princípios de cidadania e desenvolvimento sustentável. Entre as suas contribuições está a possibilidade de aproximarmos de uma realidade pautada por aspectos naturais e culturais que, na maioria das vezes, não interagem de maneira harmônica e que comprometem a qualidade de vida da população, sobretudo, a mais carente.

O PPP traça um panorama quase perfeito, mas que se esbarra nos desafios que caracterizam o cotidiano escolar. Seria mais produtivo repensar seus princípios, objetivos e ações a partir do que realmente é possível realizar, aproximando-se da comunidade e dando voz e espaço a todos os atores. Talvez seja o caminho mais viável para o idealizado protagonismo defendido pelo PPP e pelos projetos e ações da escola.

4.2.2 – Os Planos de Ensino

Analizamos oito planos de ensino elaborados pelos professores de Ciências e História que lecionam para as turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental e nossa opção por esses planos deve-se ao fato desses docentes serem nossos parceiros nas entrevistas.

O plano de ensino de Ciências apresenta a mesma organização para os quatro anos do Ensino Fundamental – Anos Finais: objetivos, metodologia, conteúdo programático, avaliação/recuperação e bibliografia. Os temas de interesse da EA aparecem com maior frequência para o 6º e 7º ano, o que nos leva a deduzir que a discussão sobre meio ambiente e sociedade perde intensidade no decorrer dos outros anos do Ensino Fundamental.

São apresentados dezessete objetivos para o 6º ano direcionados ao estudo do meio natural e algumas relações com o ser humano e a vida em sociedade. Os objetivos, em sua maioria, estão ligados aos princípios da EA conservadora e da EA pragmática e destacam o estudo dos temas naturais (água, solo, ar, seres vivos de um ecossistema, movimentos dos astros no Universo, as estações do ano, entre outros) e alguns fenômenos físicos, químicos e biológicos. Quanto à degradação ambiental, destacam-se a questão do lixo, os processos erosivos, o desperdício de água, o saneamento, a poluição atmosférica e as mudanças climáticas.

São objetivos conservadores por não questionarem

a estrutura social vigente em sua totalidade, mas apenas reformas de partes ou setores sociais. Apontam, sobretudo para mudanças culturais reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade (LAYRARGUES; LIMA, 2008, p. 9).

Quanto aos aspectos metodológicos, o plano de ensino aponta aulas expositivas e dialogadas, aulas práticas, aplicação de exercícios, o uso de vídeos e notícias. Não há detalhamento sobre essas aulas práticas e não está evidente qual metodologia associada a cada um dos objetivos. A avaliação está pautada em trabalhos individuais e em grupos, participação em discussões e prova escrita. Quanto à bibliografia, são indicados o PCN de Ciências e dois livros didáticos.

O plano ensino de Ciências para o 7º ano dedica-se às características dos seres vivos, interações ecológicas, fotossíntese, cadeias alimentares, reinos e filos. A questão da biodiversidade e as interações são apontadas como assuntos a serem trabalhado durante todo o ano letivo, mas não esclarece como se dará esse trabalho. A metodologia e as formas de avaliação não diferem das que foram apresentadas para o ano anterior, assim como o tipo de bibliografia.

No planejamento para o 8º ano a temática ambiental praticamente desaparece. Os objetivos e conteúdos para o ensino de Ciências referem-se, exclusivamente, ao corpo humano. Novamente, a metodologia, as formas de avaliação e a bibliografia são mantidas como nos planos anteriores. Para o 9º ano, os objetivos e conteúdos dão destaque para o estudo da matéria e da energia, trazendo pouca relação para as questões ambientais. As únicas referências são para a compreensão do meio ambiente a partir das reações químicas e as relações entre calor, temperatura, aquecimento global e mudanças climáticas. Metodologia, processos avaliativos e bibliografia são as mesmas.

O plano de ensino de Ciências não faz referência a qualquer trabalho interdisciplinar ou a participação em algum dos projetos descritos no PPP, revelando a dificuldade de concretizar um trabalho que seja efetivamente coletivo e conectado aos princípios de crítica e emancipação. Trabalhar com a EA de forma contínua e transversal é pouco provável, os temas e objetivos mais relevantes estão concentrados no 6º ano do Ensino Fundamental.

O planejamento da disciplina de História é apresentado pela seguinte estrutura: objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, conteúdos atitudinais, conteúdos procedimentais, procedimentos metodológicos, avaliação e bibliografia e filmes. Não há referências sobre projetos específicos da disciplina ou da escola. A proposta de trabalho não destaca a possibilidade de trabalho interdisciplinar e/ou transversal.

Alguns dos objetivos propostos vão ao encontro dos propósitos da EA crítica ao destacarem a análise das relações sociais em diversos espaços e tempos. Destacam-se os objetivos que apontam para o estudo da realidade, em suas contradições e conflitos, na promoção de atuações éticas, políticas e de respeito à diversidade humana. O estudo das relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas e das mudanças promovidas pelas tecnologias são dois objetivos que abrem caminho para práticas educativas que podem ser relacionadas às abordagens da EA. Contudo, faltam informações sobre como esses objetivos são tratados ao longo do ano letivo. A entrevista com esse professor poderá elucidar essas questões.

A análise dos planos de ensino trouxe poucas evidências sobre como os professores articulam seu planejamento com os temas transversais, sobretudo ao que mais nos interessa nesse estudo: o meio ambiente e as relações humanas.

Os planos de ensino possuem, tradicionalmente, uma estrutura fechada e pouco detalhada das ações empreendidas e os documentos analisados não fogem a essa regra. Eles não oferecem evidências suficientes que permitam afirmar que os professores intencionalmente trabalham coletivamente com os temas socioambientais.

4.2.3 – Os Projetos de Educação Ambiental

O PPP apresenta, em capítulo específico, os chamados “Projetos Interdisciplinares e Projetos Transversais”. São 19 projetos, entre projetos internos (elaborados pela escola) e projetos externos (enviados pela SME), de temáticas diversas e destacamos aqueles que possuem relevância para essa pesquisa.

Os projetos internos relacionam-se à leitura, às artes, às relações étnico-raciais, à produção de texto, à inclusão, dentre outros temas. Optamos, por conta da relação temática com a pesquisa, destacar o projeto denominado “Educação Ambiental”, apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Descrição do projeto “Educação Ambiental”.

<u>Projeto de Educação Ambiental</u>
<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conscientizar a importância em se manter ambientes limpos e a utilidade da seleção do lixo para sua reciclagem. - Respeitar, cuidar do meio ambiente na escola e no entorno. - Despertar o senso crítico e perceber que a destruição do meio ambiente trará consequências sérias no futuro. - Diagnosticar com os alunos a ocupação, conservação e apropriação do espaço na comunidade local, conscientizando-os para os problemas que o lixo traz. <p><u>Conteúdos:</u> Doenças, Poluição do ar, Poluição das águas, Reciclagem do lixo, Impactos ambientais, Protocolo de Kyoto, Camada de ozônio.</p> <p>- <u>Duração:</u> Durante todo o ano com ênfase em junho, na semana do meio ambiente.</p> <p>- <u>Metodologias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisas; - Palestras; - Leitura de paradidáticos ; - Criação de músicas, poesias e teatro; - Excursões para observar o meio ambiente no cotidiano escolar e entorno. <p>- <u>Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição de trabalhos, relatórios, mudança de comportamento em relação aos temas discutidos e nas campanhas. - Melhoria da qualidade de vida envolvendo toda escola de forma significativa com os problemas ambientais que estão próximos aos alunos, visando à sua conscientização e uma tomada de posição frente à preservação ao meio ambiente.

Fonte: PPP (2015, p. 152)

Apesar da denominação generalista do projeto “Educação Ambiental”, a Escola Municipal Chico Mendes objetiva discutir um tema de grande relevância: a questão do lixo. A descrição, sob a nossa ótica, poderia esclarecer o público alvo, as disciplinas envolvidas e os procedimentos metodológicos. A ênfase dada à “Semana do Meio Ambiente” pode ser repensada e a ausência de detalhes sobre suas etapas nos remete a práticas que, muitas vezes, estão associadas a um calendário de datas comemorativas: Dia da Água, Dia da Árvore, Dia

do Índio, dentre outros. Além disso, essa perspectiva de trabalho é contrária à ideia da EA como contínua, com objetivos e estratégias bem definidos. A inclusão de indicações bibliográficas podem auxiliar os professores na elaboração e execução de projetos comprometidos com mudanças de paradigmas.

A proposta apresentada vai ao encontro das abordagens Conservadora e Pragmática da EA, em que se aposta nos recursos tecnológicos (no caso, a reciclagem) para reduzir os impactos da ação humana. O processo educativo, muitas vezes, segue uma orientação comportamentalista, em que cada um oferece contribuições ao jogar o lixo no local correto ou pela iniciativa de reciclar. A esse respeito, Carvalho (2012, p. 182) lembra que

Muitas vezes, as atividades de EA ensinam o que fazer e como fazer certo, transmitindo uma série de procedimentos ambientalmente corretos. Mas isso nem sempre garante a formação de uma atitude ecológica, isto é, de um sistema de valores sobre como relacionar-se com o ambiente, sistema que será internalizado como uma visão de mundo orientada dos posicionamentos do sujeito na escola e em outros espaços e circunstâncias de sua vida.

Não se pode discutir a questão do lixo sem considerar, por exemplo, os diferentes padrões de consumo entre as pessoas em diversas regiões do mundo, além do consumismo e da obsolescência programada. Se adotarmos a postura de que cada um deve cuidar corretamente do seu lixo e que assim a questão estará resolvida, perderemos a perspectiva da coletividade. Os problemas ambientais só podem ser efetivamente superados com um trabalho conjunto, em que todos assumem responsabilidades pelo bem geral.

Discutir a questão do lixo como um problema futuro não estimula uma postura mais coerente, corre-se o risco de criar uma falsa ilusão de que isso não trará impactos imediatos. A EA Crítica trabalha em sentido oposto, entendendo a crise ambiental como presente e muito preocupante para todo o planeta.

O papel da mídia, as ações de empresas que estimulam o consumismo em nome do insaciável lucro e as diferentes responsabilidades entre aqueles que consomem mais que outros por conta das desigualdades sociais e econômicas são debates importantes e que devem fazer parte de projetos que tenham no lixo seu tema gerador.

Quanto ao objetivo de aproximar a comunidade das questões abordadas pelo projeto, a escola pode conceber estratégias que levem suas ações além dos muros da escola, promovendo parcerias com a associação de moradores, valorizando e ocupando os espaços públicos coletivamente. Com essas vivências a comunidade pode construir sua identidade

com o lugar, fortalecendo seu compromisso com um espaço mais democrático e melhor para se viver.

Quanto aos projetos externos, estes foram implantados pela SME em parceria com outras secretarias e instituições privadas. São apresentados sete projetos e, considerando os objetivos propostos e a relação que apresentam com nossa investigação, optamos por destacar três: o “Programa Agronegócio na Escola”, elaborado e promovido pela ABAG/RP (Quadro 4), o “Programa Integrado de Educação Ambiental”- PIEA, desenvolvido pela parceria entre SME e SMMA e o “Programa Mais Educação”, resultado da parceria entre SME e MEC.

Quadro 4 – Descrição do Programa Educacional Agronegócio na Escola.

Programa Agronegócio na Escola
<p>Parceria: SME e ABAG/RP.</p> <p>Programa Agronegócio na Escola - direcionado a alunos de 8º/9º ano e envolvendo professores das diversas áreas curriculares, cujos objetivos são: apresentar os conceitos fundamentais do agronegócio, a interdependência campo-cidade, a dimensão e a importância do setor para a economia regional e nacional, tornar conhecidas as atividades agroindustriais desenvolvidas e, por conseguinte, contribuir para melhorar a percepção do aluno sobre a região onde ele está inserido e ampliar o conhecimento sobre as oportunidades profissionais que a região oferece.</p> <p>Público Alvo: alunos de 8º/9º ano e professores das diversas áreas curriculares.</p> <p>Plano de ação: Palestras, visitas às empresas da região, concurso e avaliação.</p>

Fonte: PPP (2015, p. 224).

A ABAG/RP é uma instituição privada que realiza o programa Agronegócio na Escola desde 2001, em várias escolas da região. Ao visitarmos o endereço eletrônico⁴ da instituição encontramos uma breve caracterização do programa e o material de apoio do projeto para o ano letivo de 2015.

Entre as principais atividades da ABAG/RP destaca-se o Programa Educacional "Agronegócio na Escola", realizado mediante parcerias com as Secretarias Municipais de Ensino, da região de Ribeirão Preto. O Programa, desenvolvido desde o ano de 2001, trabalha temas relativos ao Agronegócio com professores, coordenadores e alunos das duas últimas séries do ensino fundamental, jovens na

⁴ <http://www.abagrp.org.br/atividadesAgronegocioEscola.php>

faixa etária de 13 a 14 anos de idade. Seu principal objetivo é levar conceitos fundamentais do agronegócio aos alunos e, através de visitas às empresas associadas, possibilitar a conexão entre teoria e prática, levando a realidade do setor e da região para a sala de aula, e vice-versa. Revelar assim a interdependência campo-cidade, a dimensão e a importância do setor para a economia, valorizar as atividades agroindustriais locais e com isso, a comunidade onde o aluno está inserido, e resgatar o orgulho de pertencer a esta região. Dotado de uma metodologia própria o Programa conta com capacitação dos professores e coordenadores por meio de palestras e visitas a empresas agroindustriais da região. Somente após essa fase é que os professores desenvolvem o tema de forma interdisciplinar com seus alunos, ao longo do ano letivo. Os alunos também têm a oportunidade de ver de perto o agronegócio: roteiros especiais de visitas são oferecidos para todas as escolas. Cerca de 135 mil alunos e 8 mil professores já participaram do Programa desde sua criação (ABAG/RP, 2015a).

Esse programa tem provocado intensos debates sobre seus objetivos, procedimentos e intencionalidades. Em um importante e detalhado estudo sobre as ações dessa instituição no setor educacional, Lamosa (2014) critica o uso do programa para legitimar os interesses de grupos econômicos ligados ao agronegócio e naturalizar certas práticas que são essencialmente degradantes, ignorando a exploração do trabalho no campo, os impactos ambiental e outras formas de dominação empreendidas pela oligarquia empresarial.

A Figura 3 (página 65) apresenta um trecho da cartilha que compõe o material didático distribuído aos alunos e professores participantes do programa e que fez parte uma reportagem do jornal Folha de São Paulo em Março de 2011. A matéria discutiu, ainda que superficialmente, a negação do trabalho infantil em áreas agrícolas do Brasil. Exemplifica como a realidade e suas mazelas são mascaradas pelo discurso pedagógico da ABAG/RP.

Lamosa (2014, p. 20) critica o fato de que

A escola, instituição pública responsável constitucionalmente pela formação dos jovens brasileiros, passou a servir à divulgação da imagem do empresariado brasileiro, sobretudo a partir da primeira década do século XXI. A iniciativa de tentar tornar a instituição pública escolar em aparelho privado para difundir a imagem empresarial vem sendo promovida e materializada pelas classes dominantes.

Naturalizar os processos antrópicos e apontar as evoluções tecnológicas como mecanismos de superação dos desafios ambientais é uma característica da Abordagem Conservadora. Essa tendência em EA está ligada à ideia de que a modernização trará as mudanças necessárias, mas desconsidera as desigualdades de acesso a essas inovações. Generalizações, negação de processos excludentes e falta de crítica às estruturais sociais e econômicas são marcantes nesse tipo de abordagem. A escola não pode se ausentar do debate sobre o uso das tecnologias pelos grupos hegemônicos, ela estaria faltando com a verdade e

perdendo uma boa oportunidade para estimular em seus alunos a compreensão de uma realidade complexa e excludente.

Figura 3 – Trecho da Cartilha Agronegócio na Escola – Edição 2012.

AGRONEGÓCIO PARA CRIANÇAS

Conteúdo nas escolas de Ribeirão cria polêmica

O que diz parte do material:

“Dizem que no Brasil crianças são obrigadas a trabalhar no campo, e que não respeitamos o meio ambiente!”

“Não é verdade...”

Em 25 de março de 2010, porém, a **Folha** mostrou que três adolescentes foram flagrados pelo Ministério do Trabalho em uma lavoura de tomate em Altinópolis

Fonte: Abag/IBP

Fonte: Folha de São Paulo – 19/03/2011 apud Lamosa (2014, p. 235).

A cartilha utilizada em 2015 não é a mesma de anos anteriores, o material didático passou por reformulações, mas a intencionalidade de promover o falso discurso de sustentabilidade do agronegócio permanece forte no projeto educacional. Selecionamos alguns trechos (Figuras 4 e 5 – página 66) que demonstram essa contradição.

Figura 4 – Recorte da cartilha agronegócio na escola – Edição 2015.

É do campo que vem a maior esperança para que o homem sobreviva neste cada vez mais populoso planeta.

Fonte: ABAG/RP (2015b, p. 2).

As vertentes conservadora e pragmática estão presentes nas cartilhas distribuídas aos professores e pautam-se na teoria neomalthusiana para explicar a importância do setor agrícola, ou seja, de que o crescimento populacional estaria ameaçando nossa sobrevivência. O elevado padrão de consumo de determinados grupos, as desigualdades sociais e a exploração comercial dos recursos naturais não se evidencia nesse material didático. Se a esperança vem do campo, como nossos alunos questionarão os impactos dos processos produtivos que se colocam como salvadores da humanidade?

Figura 5 – A relação agricultura e desmatamento na Cartilha Agronegócio na Escola – Edição 2015.

O BRASIL NÃO PRECISA ABRIR NOVAS ÁREAS PARA ATENDER ESSA DEMANDA.

Fonte: ABAG/RP (2015b, p. 15).

Se as atuais áreas agrícolas são suficientes, o que justifica a movimentação realizada pela chamada “Bancada Rural” para alterar o Código Florestal Brasileiro (CFB) e reduzir as Áreas de Preservação Permanente (APP)? O equívoco também está em pensar que a tecnologia e o aumento da produtividade reduzem os impactos socioambientais das atividades econômicas, retórica comum na perspectiva Pragmática de EA.

A cartilha não faz qualquer referência aos impactos das frentes agrícolas sobre os biomas brasileiros e oferece uma visão distorcida e tendenciosa da realidade. Se não olharmos criticamente para esses materiais distribuídos na escola e sobre o tipo de informação que propagam seguiremos no favorecimento da lógica de mercado de instituições privadas, equivocadamente denominada como educativa.

Figura 6 – O ciclo da água – cartilha agronegócio na escola – Edição 2015.

Fonte: ABAG/RP (2015b, p. 19).

A Figura 6 mostra um tipo de abordagem que Layrargues e Lima (2011) denominam como EA Conservadora. Nessa concepção, as relações que estabelecemos com o meio ambiente são desconsideradas numa discussão em que a natureza parece estar livre de qualquer interferência humana. A água é apresentada em um ciclo natural imaculado. A contaminação da água por agrotóxicos, por exemplo, está fora da discussão proposta nessa parte da cartilha.

Figura 7 – Trecho da cartilha da campanha contra incêndios.

INCÊNDIO É CRIME. DIFERENTE DE QUEIMA CONTROLADA.

Incêndios não interessam para a cidade e nem para o campo. Os incêndios nas áreas rurais não são vantagem para ninguém. Com a evolução tecnológica a cana que era queimada para facilitar o trabalho do cortador, agora é colhida crua com máquina.

Fonte: ABAG/RP (2015c, p. 6).

A Figura 7 é parte de outra campanha educacional da ABAG/RP, associada ao Programa Agronegócio na Escola, sobre os perigos dos incêndios florestais. A cartilha, distribuída aos alunos da Escola Municipal Chico Mendes em 2015, condena os incêndios e deixa claro que são diferentes das queimadas controladas, levando as pessoas a deduzirem que os efeitos são menores e, até mesmo, aceitáveis. Além disso, a colheita mecanizada é apresentada como uma realidade geral, ou seja, coisa do passado. Técnicas agrícolas que utilizam o fogo não teriam qualquer relação com parceiros da instituição. Mais uma vez, a tecnologia é apontada como solução eficaz e legitimadora de práticas agrícola predatórias.

Outro projeto, oferecido a todas as escolas da rede municipal, é o Programa Integrado de Educação Ambiental (PIEA), elaborado pela Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto (PMRP) e realizado através de uma parceria entre SME e SMMA. Suas atividades concentram-se nas dependências do Bosque e Zoológico Municipal Fábio Barreto, localizado no bairro Campos Elíseos, em Ribeirão Preto. O programa oferece visitas monitoradas e tem como objetivo propiciar aos alunos da rede municipal de ensino atividades que estimulem o respeito e o amor à natureza.

O PIEA funciona e evolui em simbiose com o Bosque Zoológico Fábio Barreto, que por sua vez vem evoluindo juntamente com os princípios ambientais e hoje atua em busca de técnicas eficazes para a preservação da fauna silvestre e, ao mesmo tempo realiza trabalhos de Educação Ambiental. Assim, em Ribeirão Preto, o Bosque Zoológico Fábio Barreto não é somente uma das principais áreas de lazer e recreação. É um ponto onde as escolas realizam aulas práticas de educação ambiental, além de proporcionar o desenvolvimento de diversos temas transversais (RIBEIRÃO PRETO, 2016, p.3).

O projeto oferece oito roteiros com trajetos e objetivos específicos (Figura 8) com duração de 1h30 ou 3h, conforme a opção escolhida, contemplando uma palestra de curta duração (aproximadamente 15 minutos) e a visita técnica orientada por biólogos às dependências, que incluem áreas de mata nativa, jaulas dos animais, aquário, jardins e mirante.

Figura 8 – Folder de divulgação do PIEA.

Fonte: Ribeirão Preto (2016).

O local onde são promovidas as atividades do projeto permite discutir vários temas em abordagens interdisciplinares. Contudo, predominam a divulgação da fauna silvestre, o comportamento animal e noções de botânica. A análise dos currículos escolares e uma avaliação das potencialidades que o lugar oferece podem fornecer importantes referências para a elaboração de novos roteiros ou para o enriquecimento dos roteiros existentes. A maior dificuldade da escola investigada, em relação a este projeto, está na obtenção de transporte para levar os alunos devido aos frequentes cortes no orçamento municipal.

Um de nossos entrevistados questiona o caráter educativo dos roteiros e se as atividades podem ser consideradas como EA. A fala dos professores demonstra preocupação em torno de uma atividade que pode ser apenas contemplativa, sem desdobramentos na formação dos alunos. A percepção dos professores sobre os projetos analisados será retomada na análise das entrevistas.

Prosseguindo com a análise dos projetos de EA da Escola Municipal Chico Mendes, destacamos o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial N°17 de 24/04/2007 e regulamentado pelo Decreto Federal 7.083/2010 e que apontam como finalidade do projeto fomentar a Educação de Tempo Integral apoiando a realização de ações educativas no contra turno escolar e influenciando na aprendizagem através de oficinas e outras atividades pedagógicas.

Artigo 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

[...]

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010).

As unidades escolares que aderem ao programa contam com apoio financeiro do MEC e cada escola deve escolher, entre as opções oferecidas pelo programa, as oficinas que deseja realizar. As atividades formativas foram estruturadas a partir do que o programa denomina como microcampos: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Educação Ambiental; 3) Esporte e Lazer; 4) Direitos Humanos em Educação; 5) Cultura e Artes; 6) Cultura Digital; 7) Promoção da Saúde; 8) Comunicação e Uso de Mídias; 9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza; 10) Educação Econômica. Cada microcampo desdobra-se em vários eixos temáticos que abordam desde a dança, atividades esportivas, teatro, robótica, capoeira,

informática, dentre outros. Na opção pela Educação Ambiental o programa recomenda como eixos de trabalho a Agenda 21 e a Horta Escolar e/ou Comunitária.

A Escola Municipal Chico Mendes promoveu, ao longo de 2015, oficinas de produção textual, de teatro, de robótica e de educação patrimonial, sendo que essa última empreendeu ações ligadas à perspectiva da EA e, portanto, de interesse para a presente pesquisa.

A oficina de educação patrimonial destacou em uma das suas atividades o patrimônio natural e levou os alunos a uma visita técnica à lagoa do Saibro e à nascente do córrego das Palmeiras. Trata-se de uma importante área de recarga do aquífero Guarani em Ribeirão Preto e que tem sofrido diversos impactos decorrentes da expansão urbana, da especulação imobiliária e do acúmulo de resíduos sólidos e efluentes. A atividade foi coordenada pela professora responsável pela oficina e contou com o apoio dos coordenadores da área de História e Geografia da rede municipal e de uma bióloga que realizou uma palestra de preparação para a atividade de campo.

Figura 9 – Trabalho de campo da oficina de educação patrimonial.

Fonte: Autor (2015).

Os alunos foram estimulados a analisar o ambiente local, identificar pontos de vulnerabilidade, além das causas e consequências das ações antrópicas sobre a região e o funcionamento do sistema de recarga de um aquífero. Apesar de produtiva e muito bem organizada, a atividade atendeu apenas a um grupo de 25 alunos (inscritos na oficina) e o ideal seria estender suas ações a todos os alunos e comunidade. Muitos dos problemas identificados na área podem ser mitigados através do envolvimento dos moradores da região e a oficina mostrou como as ações de EA podem contribuir na formação desses jovens com reflexos positivos para a comunidade local.

Como frequentemente acontece a muitos projetos escolares, inclusive de EA, o Programa Mais Educação não foi retomado no ano de 2016 devido a cortes no orçamento do governo federal e à reestruturação do projeto. A Portaria 1.144, publicada pelo MEC em outubro de 2016, reorganiza o programa agora denominado “Novo Mais Educação”.

Mesmo com a tentativa de trazer uma imagem inovadora com a incorporação do “novo” ao nome do programa, percebemos um retrocesso nas orientações dessa Portaria. As opções por oficinas ligadas à arte, cultura e meio ambiente perdem espaço para o “compromisso com o domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (MEC, 2016). Na opção por uma jornada de 15 horas, 8h serão destinadas à Língua Portuguesa e Matemática e 7h devem ser divididas entre oficinas que contemplem Artes, Cultura, Esporte e Lazer.

O programa foi retomado pela Escola Chico Mendes em 2017 e a Educação Patrimonial não faz parte das oficinas oferecidas. As oficinas de Língua Portuguesa e de Matemática funcionam como um reforço escolar e são obrigatórias aos alunos que desejam participar da oficina de esportes (que ficou com as 7h restantes). Como apontado anteriormente, o programa ignora iniciativas positivas já desenvolvidas, reduz as possibilidades da escola promover oficinas que sejam de interesse da comunidade e insiste no equívoco de priorizar determinadas áreas do currículo escolar.

O próximo projeto em análise foi elaborado e executado pela Arteris, empresa do setor de concessão de rodovias e responsável por uma das rodovias que atende o município de Ribeirão Preto denominada Via Norte. É denominado Projeto Escola Arteris – Viva o Meio Ambiente e ocorre de modo paralelo a outro projeto da empresa sobre segurança no trânsito. Fomos convidados pela diretora da escola a participar das reuniões pedagógicas realizadas pela empresa em 2016.

A empresa promoveu duas reuniões pedagógicas e a primeira ocorreu no mês de março em Ribeirão Preto e reuniu professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas localizadas nas cidades abrangidas pelos serviços da empresa. Nesse encontro a

coordenadora do projeto apresentou os resultados do ano anterior, os objetivos previstos, os regulamentos dos concursos e as cartilhas com atividades sugeridas para o trabalho em sala de aula. As principais atividades propostas envolvem concursos de desenhos, frases e paródias com premiação para os melhores trabalhos.

Figura 10 – Atividade proposta pelo Projeto Escola Arteris – Viva o Meio Ambiente.

Fonte: Arteris (2016, p. 1).

As reuniões pedagógicas permitiram que professores de diferentes escolas e cidades pudessem compartilhar experiências e discutir estratégias para a abordagem das questões ambientais na escola. As atividades propostas, exemplificadas pela Figura 10, são pontuais e pautadas em jogo de memória, caça-palavras, figuras para colorir, dentre outras. Entendemos que muitas dessas atividades são limitadas nas aprendizagens que buscam mobilizar se não houver uma adequada contextualização.

O tema motivador para os concursos de desenho, frase e paródia foi “Por um meio ambiente melhor, somos a luta contra a conformidade e a falta de responsabilidade” e coube a cada professor participante aprofundar o tema e orientar os trabalhos com seus alunos. A escola Chico Mendes participou do concurso de frases e desenhos, mas não houve socialização das produções na escola e nem momentos de discussão das possíveis estratégias ou de avaliação do material oferecido pela empresa. Os professores que se interessaram pelo

projeto realizaram um trabalho mais individual, a partir da sua disciplina de atuação, sem perspectivas para um trabalho interdisciplinar.

O segundo encontro pedagógico, realizado em novembro de 2016, foi marcado pelas apresentações das escolas que desenvolveram o projeto. Apesar das limitações do projeto, algumas escolas conseguiram superar os objetivos propostos pela empresa e promoveram atividades contextualizadas, envolvendo a comunidade e organizando oficinas de reciclagem, pedágio ecológico com orientações aos motoristas, teatro e apresentações musicais.

Finalizando a análise dos projetos de EA promovidos na Escola Chico Mendes temos o projeto “Herdeiros do Futuro”, promovido pela Ambient S.A., empresa responsável pelo tratamento do esgoto em Ribeirão Preto, e que oferece às escolas visitas às suas estações de tratamento e espetáculos teatrais. A escola Chico Mendes participa anualmente do projeto com alunos do 8º ano que visitam a estação e assistem ao espetáculo que aborda temas como desperdício de água, a importância do aquífero Guarani, saneamento básico, dentre outros.

O projeto é bastante pontual e não identificamos desdobramentos de sua realização no cotidiano da escola. Um planejamento mais articulado e reflexivo pode evitar que esse tipo de atividade seja visto apenas como um passeio ou uma atividade lúdica. Considerando as atuais condições de realização do projeto, temos uma ação de EA com características da abordagem pragmática que valoriza as possibilidades técnicas para o tratamento do esgoto e que, em sua essência, pouco contribui para a formação crítica dos alunos.

4.3 – Resultados das entrevistas

As considerações que apresentamos referem-se aos depoimentos de dois professores e da diretora da escola Chico Mendes que foram entrevistados nas dependências da escola em horários agendados antecipadamente, considerando as disponibilidades dos envolvidos. Só iniciamos as entrevistas após a leitura e assinatura do TCLE. As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e transcritas para a análise.

Nossos recortes e análises procuram seguir os eixos temáticos que estabelecemos ao construir os roteiros de entrevista: 1. Formação e Carreira Docente; 2. Concepções de EA; 3. Práticas Escolares e a questão ambiental; 4. Projetos de EA. Não se trata de uma organização engessada e nossa preocupação foi manter um diálogo crítico, livre e cordial, tratando a entrevista como uma parceria entre pesquisador e participante.

Nossa primeira entrevistada é **Clarice**, 43 anos, professora efetiva de Ciências da escola Chico Mendes há quatro anos e trabalha na Educação Básica há sete anos, além de

possuir experiências no Ensino Superior. É licenciada e bacharel em Ciências Biológicas, com mestrado e doutorado em Psicobiologia. Quanto a cursos de formação continuada, declara não ter participado pela não oferta de cursos em sua área de atuação e interesse pela rede municipal de ensino.

A segunda entrevistada é **Joana**, 64 anos, diretora designada da escola Chico Mendes desde 2014 e trabalha como gestora na rede municipal há oito anos. Graduada em Letras há 40 anos e com longa experiência docente na Educação Básica pública e privada. É também licenciada em Pedagogia e possui especialização em Gestão Escolar. A entrevistada afirma que tem participado de cursos de formação continuada em áreas como Língua Portuguesa e Matemática e que considera importante diversificar a sua formação.

O terceiro entrevistado é **Roberto**, 44 anos, professor efetivo de História na escola Chico Mendes há três anos e também atua na área de formação docente. Licenciado em História e com mestrado em Sociologia, tem 19 anos de experiência docente e atua na rede municipal de Ribeirão Preto há 12 anos. Não participou de cursos de formação continuada por não ser uma de suas prioridades e pela falta de tempo.

São profissionais que procuraram avançar em suas respectivas áreas de formação inicial através cursos de pós-graduação. Quanto à possibilidade de formação continuada em serviço, apenas a diretora afirmou de participado de cursos voltados para as áreas de linguagem e matemática para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um reflexo das políticas públicas de educação que tem priorizado o ensino de Matemática e Língua Portuguesa na Educação Básica em detrimento de áreas como Geografia, História, Ciências, entre outras.

Conforme apontam Lastória e Assolini (2010, p. 24), as ações de formação inicial e continuada na Educação Básica

não podem ser tomadas como um ciclo ou evento descontextualizado dos aspectos que compõem o panorama educacional brasileiro. Não devem, também, priorizar uma ou outra área do conhecimento sem o estabelecimento de relações proximais com as demais “disciplinas” escolares.

Essa perspectiva tem levado a educação brasileira por um caminho de retrocessos ao abrir mão de uma formação ampla e diversificada pela busca por resultados em avaliações de qualidade educacional que têm suas métricas baseadas apenas na denominada proficiência em Matemática e Língua Portuguesa. Saberes ligados às experiências de vida, aos conhecimentos espaciais, históricos e artísticos assumem posições secundárias nesse cenário.

Cabe ainda questionar as reais contribuições que os sistemas de ensino têm oferecido à formação continuada para o trabalho com os temas transversais. As dificuldades de se fazer EA na escola pública são também reflexos dessa prioridade atribuída a determinadas áreas do conhecimento. Não podemos responsabilizar nossos professores que, apesar das dificuldades formativas, da precariedade estrutural, da exaustiva jornada de trabalho e da ausência de políticas públicas efetivas, persistem em desenvolver processos educativos em contextos de superação.

Nosso segundo eixo de análise das entrevistas destaca as concepções de EA. Entendemos que os significados atribuídos por nossos entrevistados influenciam suas práticas, ou seja, os sentidos que identificam moldam o ato educativo que desenvolvem.

É bem amplo, né. Mas eu acho que assim, é uma conscientização dos alunos para formar cidadãos que sejam mais responsáveis com o ambiente. É aquela coisa de garantir o desenvolvimento sustentável. Plantar essa semente para a gente poder criar essa consciência desde cedo da importância de se preservar e de não se destruir tanto o ambiente. Existe aquilo que é inevitável, como a população só cresce, então algum tipo de dano a gente vai causar. Mas tentar conscientizar os alunos o quanto antes para tentar formar cidadãos mais responsáveis nesse sentido, de que “ah estamos aqui e vamos explorar tudo e o futuro não interessa para ninguém”. (...) Mas eu acho que na escola é mais em termos de conscientização, né, que eu vejo, de focalizar os problemas que estão acontecendo e que a gente tá vivendo (Professora Clarice).

A Professora Clarice destaca a possibilidade de formar cidadãos a partir da promoção do desenvolvimento sustentável. Suas argumentações aproximam-se da concepção Pragmática, em que a preocupação de educar para o consumo sustentável está associada à herança das próximas gerações. Ao processo educativo cabe a conscientização, o despertar para as questões ambientais em que cada um conhece o seu papel e assume suas responsabilidades. Sauv (2005, p.20) relaciona essa abordagem a “uma preocupação com a ‘administração do meio ambiente’, ou, melhor dizendo, de gestão ambiental”.

 muito genrico, amplo. Acho que a EA tem foco no todo, o ser humano, enfim, todo mundo que vive o meio ambiente. Todos os seres do meio ambiente. Toda essa relao forma o meio ambiente, pessoas, animais, todos os seres vivos e essa relao entre eles. E essa conscincia de que ns dependemos desse meio para sobreviver e o cuidado que devemos ter com ele. Genericamente, eu acho que isso (Diretora Joana).

O ambiente compreendido por Joana um espao natural, politicamente conservador em sua essncia e que entende a natureza como um sistema de elementos naturais que precisa ser preservado para assegurar a vida. A EA Crtica questiona a capacidade dessa abordagem

tradicional em lidar com os conflitos sociais que condicionam nossa posição no acesso e uso aos recursos naturais. Nesse sentido, tratar da natureza apenas em seus esquemas de funcionamento não levaria a avanços no tipo de formação proposto pela escola e a referência a “todos” precisa contemplar a complexidade da vida em sociedade e as nossas relações com o meio.

Carvalho (2012, p. 35) aponta alguns problemas em relação a este tipo de abordagem e considera que

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 essa interação é focada, a presença humana amiúde aparece como problemática e nefasta para a natureza.

O Professor Roberto demonstra um certo receio em conceituar EA, mas suas concepções aparecem no decorrer de nossa conversa. Mais do que afirmar o que é ou não EA, nos interessa o conteúdo revelador que podemos encontrar nas suposições, associações e críticas de nossos entrevistados.

Nunca parei para pensar. Fala-se muito, mas não se praticamos EA como deveríamos. Não sei definir EA, mas acho importante. Participei de um programa e visitamos um assentamento rural, discutimos agroecologia, áreas de reflorestamento, corredores ecológicos com retorno de animais. É interessante isso (Professor Roberto).

Apesar de declarar que tem dificuldade em estabelecer um conceito, o Professor Roberto demonstra um saber de cunho prático sobre o que poder ser EA. Os conhecimentos provenientes da experiência devem ser valorizados, ou seja, reconhecidos em sua importância para prática docente. Ao refletir sobre sua prática e sua história de vida, o professor constitui seus saberes e pode perceber-se capaz de avançar em discussões conceituais e de qualquer outra natureza. Isso significa que a reflexão teórica deve estar associada à dimensão prática que constitui o nosso cotidiano.

É importante destacar que perguntar “o que é EA?” não é suficiente para identificar com qual(is) corrente(s) esse ou aquele ator da EA está comprometido. Essa análise só pode ser produtiva se levarmos em consideração o que entendem por ação educativa, por meio ambiente e sociedade, pelas suas formas de discutir o assunto, o foco a que suas metodologias de ensino se dedicam, entre outros aspectos.

Quanto aos temas e discussões mais relevantes para a prática da EA os entrevistados apontaram, o aquecimento global, o lixo e, principalmente, a questão da água, que é um tema

recorrente na EA, muito importante e bastante noticiado nos últimos anos devido à crise hídrica que atinge diversas regiões do Brasil.

Eu acho que tem alguns são básicos. Então o aquecimento global que é o que está mais no foco, mas essa questão hídrica, essa crise da água que a gente viveu foi uma coisa que a gente martelou bastante esse ano e as causas disso, né (Professora Clarice).

Água, lixo são coisas que ainda não sabemos lidar. Água, por conta do problema de escassez que estamos passando. E o lixo que não sabemos o que fazer com ele. São os dois temas que acho mais importante. As plantas... cuidar, né. Água e lixo, acho que é isso (Diretora Joana).

Para mim os temas mais importantes seriam locais, porque na maioria das vezes ficamos em assuntos mais gerais. Por exemplo, fala-se tanto em água, se você chega numa escola e diz “Vamos fazer um projeto água!” e as pessoas não ficam animadas. Talvez o professor de História nem tenha conhecimento suficiente para isso, não sabe da situação atual (Professor Roberto).

Os temas apontados estão conectados à realidade da escola e devem ir além da perspectiva Pragmática que prima por soluções imediatas. O olhar crítico do professor e a escolha coletiva das temáticas contribuem na superação da superficialidade com que frequentemente são tratadas pelas abordagens descritivas.

Reigota (2012) afirma que o conteúdo mais adequado é originado do levantamento das questões ambientais vivenciadas e pela intenção que alunos e alunas possam ter em discutir e resolver essas problemáticas.

É importante conhecer o tema proposto, criar espaços de pesquisa e discussão para que os professores sintam-se capazes de desenvolver o trabalho proposto. A localidade é um espaço educativo e oferece importantes indicativos de temas relacionados aos problemas vivenciados pela comunidade. O enfrentamento dessas questões pela educação requer o reconhecimento das inter-relações que existem entre os temas destacados na fala de cada entrevistado.

Para Tozoni-Reis (2008), as temáticas desenvolvidas em atividades de EA não podem ser impostas, ou seja, o caráter democrático depende do envolvimento de professores, alunos e comunidade que, de forma coletiva, estabelecem as diretrizes dessas atividades.

Com a relação às estratégias mais adequadas para as práticas de EA, a diretora Joana aponta a importância das atividades práticas como formas de criar teorias e de tratar vários conceitos a partir de uma mesma estratégia de ensino.

Nós ainda estamos muito presos à teoria. Temos que pensar em estratégias mais práticas. O aluno pede isso e dentro da escola deveríamos trazer para os alunos coisas mais práticas, vivências. Acho que ficar apenas na sala de aula colocando teorias, é conhecimento sim... mas na prática eles aprenderiam muito mais. Teríamos que fazer o contrário, a prática e depois fazer a conclusão com eles. Fazer práticas, vivências primeiro e depois tirar alguma conclusão e fechar com o conteúdo que você quer tratar. Como é algo muito amplo, é possível tratar de vários conceitos em uma mesma estratégia (Diretora Joana).

Devemos ir além da simples apresentação de teorias, essas devem fundamentar as práticas na perspectiva de dar contexto ao que se discute na escola. Loureiro (2004) fala sobre da práxis transformadora, em que os processos educativos contextualizados produzem importantes transformações em nossas vidas, ou seja, dinâmicas que nos conduzem a uma reinterpretação de nossa cidadania.

Educar é transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa, com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo. É desvelar a realidade e trabalhar com os sujeitos concretos, situados espacial e historicamente (LOUREIRO, 2004, p. 35).

Eu tenho trazido só em termos de discussão mesmo. Discussão de problemas atuais, discussão de fundamentos e de problemas atuais, o que está acontecendo, o que a gente vê diariamente por aí. Mas eu acho interessante colocar os alunos para identificarem alguns problemas, identificar soluções, desenvolver alguns projetos para ver se tem um resultado melhor Mas esse ano ainda foi meio que.... me estabelecendo aqui e tal, ainda estou meio que me situando. Por enquanto eu ainda não fiz nada nesse sentido (Professora Clarice).

A Professora Clarice reconhece a importância de abordagens contextualizadas e articuladas ao protagonismo dos alunos, mas ainda enfrenta dificuldades para estruturar esse tipo de abordagem e mantém o foco em discussões teóricas. Ao criarmos momentos formativos na escola, de planejamentos colaborativos entre os docentes e oferecermos uma estrutura de apoio a essas atividades de caráter mais prático abrimos espaço para a efetiva interdisciplinaridade do trabalho educativo, valorizando a transversalidade da EA.

À transversalidade da temática ambiental na educação vieram somar-se ainda outros aspectos para a discussão sobre inter e transdisciplinaridade: mesmo compondo ações integradas, as disciplinas ainda têm pouca entrada na vida cotidiana. Dessa maneira, a intenção dos Parâmetros Curriculares Nacionais em sua origem foi estimular o engajamento da escola, do seu projeto político-pedagógico com as questões do seu tempo conectando conceitos teóricos à realidade cotidiana: essência da educação para a cidadania (SEGURA, 2007, p. 100).

Acho que faltou discussão na escola... Ficamos naquela né, principalmente o pessoal de História, isso não é meu. E todo ano tem projetos de meio ambiente e uma hora você diz “chega de meio ambiente!”, mas não chega né! Mas... História, vou trabalhar o que? Eu não sei se abrangia tudo, essa questão interdisciplinar, como trabalhar. A gente acaba deixando para Ciências e Geografia. Essa questão interdisciplinar é muito importante. Mas na prática ainda está muito longe (Professor Roberto).

A fala do professor revela as dificuldades do trabalho interdisciplinar. A imposição de temas e projetos, os problemas que apontamos anteriormente na formação inicial e continuada, a falta de espaços para o diálogo e trocas de experiências são alguns dos vários elementos que interferem de maneira direta no trabalho docente. Surge uma descrença que se manifesta na resistência às atividades e na percepção de que o trabalho interdisciplinar em EA não é produtivo. Delega-se a outros o trabalho que deveria ser de toda escola.

Muitos docentes enfrentam dificuldades para trabalhar de forma interdisciplinar porque foram formados numa estrutura que fragmenta os saberes, criando espaços específicos e intransponíveis para cada campo do conhecimento. Desse modo, o professor “se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado” (KLEIMAN e MORAES, 2002, p.24).

De acordo com a Professora Clarice, os temas de interesse da EA estão presentes nos seus planos de ensino. Seus apontamentos são coerentes com o que encontramos na análise dos mesmos, ou seja, os temas estão concentrados em determinadas etapas do Ensino Fundamental e quase ausentes em outras. Apesar disso, afirmou que procura associar a discussão de conteúdos específicos do ensino de Ciências aos debates entendidos como essenciais para a EA.

Aparecem principalmente para 6º e 9º ano. No 9º ano é mais química e física. Mas na parte de química, quando dá, eu sempre procuro inserir. No 7º ano é diversidade dos seres vivos. Acaba estando presente também, você sempre puxa uma parte mais ecológica, né, de preservação das condições ambientais para que aqueles seres vivos possam se manter instalados naquelas regiões, sem serem muito afetados. Mas é muito voltado para a diversidade, explicar quais são os grupos dos seres vivos, quais são suas características. E no ano 8º ano é corpo humano, aí foge um pouco mais. Agora 6º ano é mais ambiente mesmo. Então água, solo, ar... Você vai falar sobre água, isso já puxa bastante para essa questão de poluição da água, como o ciclo da água está sendo perturbado, porque a crise da água que a gente tá vivendo, de onde vem isso. Você falar de ar, você vai falar de poluição atmosférica muito também, causas e consequências. Solo idem, né... No 6º ano é sempre puxando para isso, dá um conceito, um coisa inicial, e depois vai puxando bastante para essa questão da

poluição, da degradação que o ser humano tem promovido em todos esses aspectos (Professora Clarice).

Esse depoimento reforça a percepção de que a escola permanece estruturada em componentes curriculares que não interagem e de que cada ano do Ensino Fundamental tem uma gama específica de discussões que, muitas vezes, não permite abordar assuntos que não estejam previstos para aquele ano de escolaridade. Esse engessamento curricular cria uma falsa zona de conforto onde o professor que dita regras, exercendo o controle do processo educativo. Trata-se de uma característica muito comum em abordagens tradicionais de ensino.

Contudo, tratar desses temas nas aulas não garante que os objetivos da EA serão contemplados. Conforme comentamos anteriormente, o ensino de processos biológicos e ecológicos não é sinônimo de EA, pelo menos na perspectiva crítica em que pautamos nossas análises.

A intencionalidade do ato educativo e os caminhos para realizar essas ações precisam ser rediscutidos na escola. A opção por planejamentos fechados, estruturados em conteúdos que devem ser transmitidos não são coerentes com os propósitos apresentados no PPP. Aprender é mais do que acumular conhecimentos e, de acordo com Loureiro (2004), essa visão conteudista de EA reforça a hierarquia dos saberes das ciências sobre os saberes que os indivíduos constroem na sua interação com o mundo.

Um importante passo na realização de projetos de EA é a avaliação. As dificuldades e os resultados obtidos devem ser analisados para redirecionar as escolhas feitas, adequando os projetos aos objetivos estabelecidos. Além de contínua, a avaliação deve ser uma prática coletiva em que professores, alunos, gestores e demais membros da comunidade escolar apontam suas impressões sobre o que foi desenvolvido.

Com relação à escolha, desenvolvimento e avaliação dos projetos da escola, a diretora Joana é enfática ao dizer que eles são bem vindos e que depende muito do perfil e competência dos professores.

Eu acho que todo projeto é muito bem vindo. Se ele tem um objetivo bem claro eu acho que deve ser executado. Depende muito do comprometimento do profissional que está desenvolvendo esses projetos. É o profissional que está desenvolvendo isso, ele é que pode dar mais vida a esse projeto. Trabalhar de uma forma mais eficaz, mas acho que são muito bem vindos (Diretora Joana).

Os professores são parte importante desses projetos, mas atribuir-lhes a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso não é coerente com a ideia de que muitos atores e diversos interesses estão envolvidos no desenvolvimento dos projetos de EA.

O Professor Roberto questiona a pertinência de alguns projetos de EA, a avaliação dos resultados, o tempo disponível para suas realizações e a maneira como eles são inseridos na prática escolar. Sua crítica destaca o uso político-eleitoral de alguns projetos que são utilizados para divulgar a imagem de políticos do município.

Acho sempre bom essas visitas, do aluno ir até lá e conhecer, vivenciar né. Mas sempre com cuidado para não doutrinar, mostrar o que existe. Um dos projetos da rede que possui recurso [financeiro] específico promove uma viagem cultural, mas está sempre associado a disciplinas específicas e vira cartaz para a autopromoção de vereadores. O projeto perde o sentido de ser. Tem que ter um cronograma, mais organização. O projeto chega à escola no mês de setembro, com entrega de resultados em outubro e a viagem em novembro. Tem que chegar antes... (Professor Roberto).

Quanto à avaliação do projeto “Agronegócio na Escola”, a diretora Joana manifesta seu descontentamento com os resultados obtidos e aponta a questão do tempo disponível como a grande dificuldade para um desenvolvimento mais satisfatório.

A escola participou, mas de uma maneira muito superficial. O professor que assumiu o projeto não pode participar de algumas reuniões porque trabalha em outra rede de ensino. Muita coisa nós não conseguimos participar por causa de tempo. Então ficou meio que truncado esse ano. Esse professor assumiu outras funções na rede municipal e o professor substituto não tinha esse conhecimento. Enviamos produções de texto, alguns trabalhos. Um pequeno grupo de alunos visitou a Feira Agrishow acompanhados pelo professor de História. Mas acho que foi um trabalho superficial, poderia ter sido mais aproveitado (Diretora Joana).

A responsabilidade é, mais uma vez, direcionada ao professor. Suas condições de trabalho, os aspectos formativos, a responsabilidade da escola e do poder público não aparecem em sua fala. Não evidenciamos uma autocrítica de seu papel como gestora nos resultados do projeto, ou seja, uma análise sobre as contribuições que um gestor poderia oferecer para que os objetivos propostos num projeto escolar fossem atingidos.

A opção por determinados projetos não pode ser impositiva ou aleatória. A diretora da escola afirma a possibilidade de aceitar ou recusar projetos enviados pela SME de acordo com a avaliação que a escola faz de objetivos e procedimentos trazidos por essas iniciativas externas. Considerando o desconhecimento da professora Clarice sobre o PPP e seus

respectivos projetos, é possível deduzir que a escola ainda precisa avançar nas discussões coletivas de construção de seu PPP e de suas práticas cotidianas.

A Secretaria Municipal de Educação recebe muitos projetos e lá é feito uma triagem pela coordenação de ensino fundamental. Mandam para a escolha aqueles que passaram por essa triagem, que vale a pena executar nas escolas. Você pode não querer executar. Você lê as recomendações que acompanham esses projetos e você pode ou não executar. Geralmente o que vem, já são melhores e dá para você executar. Mas você tem essa possibilidade de discutir, sim. Você pode não querer fazer. Geralmente o que vem são os melhores e dá para executar. Mas você tem essa autonomia, se achar que não vale a pena. Você argumenta e justifica (Diretora Joana).

O Professor Roberto tem uma percepção diferente da Diretora Joana e manifesta seu descontentamento com a escolha e imposição de projetos à escola e a importância da construção coletiva dos mesmos. De acordo com ele, a SME poderia assumir como seus aqueles projetos criados pelos professores da própria rede.

Não vejo com bons olhos o envio de tantos projetos pela Secretaria de Educação. Primeiro a quantidade de projetos da secretaria e são projetos que você tem que engolir goela abaixo, não é coisa que você pode escolher. Deveríamos selecionar bem esses projetos, tem que ver a qualidade. Como fizemos com o projeto patrimônio do Programa Mais Educação, inserimos temas e atividades que achávamos importantes para a escola. Infelizmente não teve continuidade (Professor Roberto).

A seleção feita pela SME é questionável por não se ter a devida clareza dos critérios adotados e por reduzir a possibilidade da escola fazer suas próprias escolhas. Se a escola opta ou não por determinado projeto, ela o faz a partir de um conjunto de possibilidades pré-definido. Talvez uma opção não oferecida seria de interesse da sua comunidade enquanto que outros projetos servem a interesses que não possuem ligação com as características locais.

A assimilação da escola pública e seus professores ao projeto de hegemonia do partido do Agronegócio retira desta instituição seu caráter público, na medida em que seu projeto político pedagógico passa a sofrer a mediação de instituições e projetos baseados no direito privado. Assim, não é a comunidade escolar que produz seu projeto político pedagógico e seus mecanismos internos de discussão do planejamento escolar e curricular, mas certos interesses passam a mediar escolhas, a partir de então determinadas por benefícios materiais (material didático, oferta de formação, etc.) e convencimentos ideológicos que são inerentes à entrada de projetos de educação privados na instituição pública de ensino (LAMOSA, 2014, p.258).

Na verdade, acho que faltam espaços na escola para discutirmos mais. Precisamos de mais momentos de discussões para tomarmos ciência desses projetos e ver se vale a pena ou não e para se posicionar. Precisamos de mais tempo para isso. Durante o ano, em meio aos atropelos, a gente não tem como discutir se vale a pena. Acho que seria o ideal, mas é complicado, às vezes um pode outro não pode, fica difícil de reunir um grupo significativo, com um bom número de professores para discutirmos isso. Você acaba trabalhando sozinho, às vezes tem que tomar decisões rapidamente, de um dia para o outro e assim não é legal, acho que teríamos que discutir toda semana. Assunto é o que não falta, mas a gente não tem esse tempo. As reuniões coletivas ocorrem uma vez por mês e temos tantos assuntos que fazemos tudo de maneira superficial. Precisamos rever isso (Diretora Joana).

Ao dar voz aos professores pudemos identificar angústias e desafios que caracterizam o fazer pedagógico desses profissionais. Estão comprometidos com uma educação melhor, mas precisam de apoio e valorização, de melhores condições de trabalho, de oportunidades para refletirem sobre suas práticas. O docente é valorizado quando consideramos sua autonomia, como parceiro da escola e de sua comunidade e não quando exigimos que seja mero executor de tarefas estabelecidas por projetos desconectados da realidade escolar e que, na verdade, possuem objetivos ligados a interesses privados.

Como fazer boas escolhas se as possibilidades para debater os projetos são tão limitadas? O diálogo permanente entre todos os membros da comunidade é um dos grandes desafios que evidenciamos em nossas análises. A escola precisa de autonomia para realizar seu trabalho e colocar os aspectos pedagógicos acima das questões burocráticas que tantas limitações impõem à equipe escolar.

Um trabalho coletivo só acontece se nos colocamos no lugar do outro, quando procuramos entender o contexto em que suas ações ocorreram e ao tentarmos identificar outros fatores que podem estar associados aos resultados da prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos sobre o futuro da humanidade e os desafios que a acompanham, percebemos o quão distantes estamos de caminhos coerentes com a idealização que fazemos de sociedade e meio ambiente. A percepção de que vivenciamos uma crise ambiental, destacada pelos meios de comunicação, nos debates acadêmicos, no cotidiano da escola e em outros meios sociais, não é suficiente para promover mudanças significativas. Corremos o risco de trilhar caminhos que levam a uma adequação à lógica de produção capitalista, muito presente nas concepções pragmáticas de EA.

Nossa pior opção é não fazer nada. Romper com esse paradigma depende da promoção de valores conectados aos ideais de uma sociedade mais justa ambiental e socialmente, da participação social e de uma educação crítica e emancipatória. Nosso futuro depende cada vez mais de processos educativos que assegurem a participação consciente, tarefa complexa visto que a escola está sobrecarregada com ações que lhe foram atribuídas por diversos grupos e instituições sociais.

A solução passa pela educação e está evidente que não se trata de qualquer escola ou qualquer processo educativo. A escola precisa reconhecer os embates que caracterizam nossa existência e estar a serviço da sociedade e do meio ambiente. Muitas vezes, o uso do Estado e de suas políticas públicas por grupos econômicos coloca a escola como ferramenta de formação para o mercado de trabalho através de uma educação cada vez mais tecnicista e menos reflexiva, reforçando a lógica excludente do sistema capitalista.

A EA se apresenta como um campo de ação promissor na luta por um futuro melhor, mas nem toda prática de EA segue por esse caminho e por isso a crítica às suas concepções e ações é tão necessária. A visão romântica de natureza e de sociedade e o pensamento de que as modernas tecnologias podem reverter a crise ambiental anunciada são ilusórios.

A partir da metodologia de estudo de caso, nossa pesquisa concentrou-se em uma escola municipal de ensino fundamental e seus projetos de EA e entendemos que os resultados obtidos podem contribuir para reflexões mais amplas já que muitos dos projetos analisados são desenvolvidos em diversas escolas de Ribeirão Preto e de municípios da região.

Assumir um discurso de defesa do meio ambiente não é suficiente. A Escola Municipal Chico Mendes carece de planejamento coletivo, de melhores condições de trabalho, de bons profissionais e de maior participação social. A análise documental e as entrevistas evidenciam que a escola pesquisada apresenta em seu PPP princípios educacionais

coerentes com as características da EA Crítica, mas mostraram também que há um descompasso entre o que é proposto e o que de fato é realizado no cotidiano escolar.

O PPP explicita a importância da EA na formação crítica de sua comunidade, contudo, não existe clareza suficiente dos processos que podem ou não levar a esse objetivo. O diálogo ainda está aquém do que se espera e algumas iniciativas são tomadas de forma isolada, desprovidas do viés interdisciplinar. Muitas das dificuldades encontradas fazem com que os professores realizem um trabalho solitário, sem planejamento coletivo e sem condições mínimas para que a EA seja mais do que um grupo de intencionalidades apresentadas pelo PPP.

A elaboração coletiva do PPP e discussão do papel da EA no currículo escolar são importantes para a abordagem transversal da EA e para o desenvolvimento de ações que sejam, efetivamente, interdisciplinares. Os projetos de EA e o próprio PPP da Escola Municipal Chico Mendes precisam ser rediscutidos ao longo do ano para que as escolhas feitas sejam avaliadas e (re)orientadas de acordo os objetivos e os princípios associados à EA e ao processo educativo como um todo.

A EA na escola não pode estar circunscrita à execução de projetos externos ou a atividades pontuais. Ela é parte de um processo educativo que desvende as visões de mundo, sociedade e meio ambiente que a escola ajuda a construir cotidianamente.

Não buscamos por um receituário ou por apontar práticas e projetos bons ou ruins. Na verdade, nossa investigação se concentrou nos processos, ou seja, no modo como a escola constrói suas abordagens educativas em EA. Está evidente a falta de melhores referenciais teóricos e críticos que contribuam na análise dos resultados alcançados, não se esquecendo das especificidades que caracterizam a escola e sua comunidade. Não há sentido em padronizar ações para um contexto que é, por natureza, complexo em sua constituição e em seus propósitos.

A análise dos planos de ensino evidenciou a necessidade de buscar alternativas ao formato tradicional, compacto e pouco detalhado desses documentos. O planejamento é mais do que uma exigência burocrática e deve estar associado ao PPP e aos projetos que a escola assume e subsidiar os planos de aula. Identificamos que os professores não conhecem ou sabem pouco sobre as diretrizes do PPP e do planejamento de outros professores. Seus planos ainda estão restritos ao conhecimento específico de cada componente curricular e com pouco espaço para ações coletivas. Os documentos analisados são, em sua maioria, generalistas e podem oferecer visões equivocadas sobre a forma com que seus professores e gestora trabalham.

A percepção da qualidade do trabalho que realizam e das contradições que enfrentam em seu fazer docente ficaram mais evidentes a partir das entrevistas. Entendemos que um dos primeiros passos é romper com o isolamento em que o professor se encontra. A comunidade escolar tem muito a aprender uns com os outros e as melhores possibilidades de sucesso estão na coletividade, ou seja, quando somamos esforços em prol de objetivos comuns.

Ao ressignificar as reuniões pedagógicas e valorizar a cultura local por meio do debate das experiências individuais e coletivas, a Escola Municipal Chico Mendes pode criar condições para o aprimoramento de suas ações educativas. Isso significa fomentar uma maior participação social, dar voz aos diferentes atores e, desse modo, reconhecer as reais necessidades da comunidade.

A construção de projetos internos, elaborados pela equipe escolar e desenvolvidos de forma conjunta, ainda é dependente de conteúdos tradicionais e próprios de algumas disciplinas específicas. A EA é um campo permeado por diferentes saberes e todos os componentes curriculares têm contribuições a oferecer.

Os resultados dessa pesquisa permitem-nos afirmar que os projetos externos, frutos da parceria público-privada, carecem de uma análise mais atenta em seus objetivos e procedimentos. É preciso identificar se os propósitos desses projetos estão em conformidade com os princípios do PPP. As facilidades oferecidas, como recursos didáticos, formações e atividades práticas não dispensam o conhecimento de suas intencionalidades, caso contrário, a escola estará compactuando com os interesses de empresas que, na verdade, utilizam do discurso ambiental para naturalizar os impactos de seus processos produtivos.

Os professores são valorizados quando participam ativamente da construção dos projetos que a escola desenvolve, exercendo o protagonismo e a autoria que consideramos essenciais à qualidade do trabalho docente. Isso significa superar a ideia de que eles sejam apenas multiplicadores de projetos de EA elaborados por agentes externos.

Os materiais associados aos projetos precisam ser atentamente analisados e isso inclui manual de orientações, regulamentos, cartilhas, cursos de formação, entre outros. É importante que os projetos que integram o PPP estejam adequados às demandas sociais e uma escola conhecedora de sua comunidade e de seus objetivos precisa estar disposta ao debate e atenta ao jogo de interesses.

Durante a análise das entrevistas evidenciamos divergências entre o que é proposto pela escola e o que seus docentes afirmar fazer em EA. Os profissionais com quem mantivemos contato reconhecem a importância de se discutir os dilemas socioambientais na perspectiva de conhecer a realidade para transformá-la, mas a organização na escola não

favorece essa análise. As reuniões formativas devem contemplar essas discussões e formar continuamente os professores para que suas escolhas representem suas reais intenções.

A SME pode oferecer um importante contributo ao propiciar boas condições de trabalho a todos os envolvidos, dando o devido suporte para que os princípios e objetivos do processo educativo, anunciados nos vários documentos legais e de referência, saiam do papel e aproximem-se da idealizada qualidade de ensino. Além disso, é de grande importância o fomento a projetos locais, elaborados pela comunidade escolar e a realização de cursos de formação continuada coerentes com as reais necessidades de seus professores.

Conforme apontamos inicialmente, a escola Chico Mendes afirma em seus objetivos a opção por uma educação crítica e contextualizada, porém, parte significativa de seus projetos de EA ainda está mais próxima de abordagens conservadoras e pragmáticas e demonstram como o debate sobre os princípios da EA Crítica pode auxiliar a escola na elaboração e desenvolvimento de projetos educativos coerentes com seus propósitos. Concretizar esse trabalho depende de um olhar mais crítico sobre as parceiras que assume e de maior clareza sobre os discursos que reproduz em suas ações educativas.

São diversos os caminhos que levam a uma EA comprometida com um mundo melhor e mais justo. A EA está, inevitavelmente, associada a diferentes princípios e os professores devem estar conscientes que ao fazerem uma escolha metodológica estarão se comprometendo com seus resultados. O importante é que essas escolhas sejam feitas de modo consciente, ou seja, compreendendo que nenhuma delas é neutra.

REFERÊNCIAS

ABAG/RP. **Programa educacional Agronegócio na Escola**. Disponível em: <<http://www.abagrp.org.br/acao-agronegocio-na-escola.php>>. Acesso em 09 set. 2015a.

_____. **Cartilha programa educacional Agronegócio na Escola**. Disponível em: <<http://www.abagrp.org.br/media/pdf/CartilhaABAGRP.pdf>>. Acesso em 09 set. 2015b.

_____. **Incêndio é diferente de queimada controlada** – Cartilha campanha contra incêndios. Disponível em: <<http://abagrp.org.br/campanha-contraincendios-abagrp.php>>. Acesso em 20 out. 2015c

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/2001

ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.4. out/nov/dez 2000.

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. A aprendizagem, a formação e a experiência como elementos centrais dos processos educativos de professores. In: _____. (Orgs.). **Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos**. Ribeirão Preto: Compacta, 2010.

AZANHA, J. M. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo, EDUSP/FAPESP, 1992

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora LDA, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 03 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas transversais: meio ambiente. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em 07 ago. 2015.

_____. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental ProNEA**. 1. ed. Brasília, 1997.

_____. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999: dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial**, 28 de abril de 1999.

_____. Decreto nº. 4281 de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº14. Dispõe sobre o projeto de resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Aprovado em 06 de junho de 2012. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 15 de junho de 2012.

_____. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental ProNEA**. 4ª. ed. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – 1ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> . Acesso em: 28 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – 2ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> . Acesso em: 15 ago. 2016

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – 3ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 10 abr. 2017.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAVALCANTI, C. Desenvolvimento sustentável e gestão dos recursos naturais: referências conceituais e políticas. In: CST – Companhia Siderúrgica Tubarão. **Educação, ambiente e sociedade**: ideias e práticas em debate. Serra: CST, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 295-316.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr.2006

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CZAPSKI, S. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. 166p.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

DOS SANTOS, T. C.; DA COSTA, M. A. F. Um olhar sobre a educação ambiental expressa nas diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **Revista Práxis**, 2015, 7.13.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

ECOAR; WWF-Brasil. **Educação Ambiental em tempos de Mudanças Climáticas**. Texto. Brasília/DF, 2009. Disponível em: <http://proclima.cetesb.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/28/2014/05/educacao_ambiental.pdf> Acesso em 12 ago. 2016.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Abr. 2012, vol.23, n.1, p.129-146.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, jan./abr. 2004, p.11-30

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus (Coleção Papirus Educação) 2004, 171 p.

JACOBI, P. R. et al. Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. In: **Revista brasileira de educação** 16.46 (2011): 135-148.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LAMOSA, R. A. C. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. 2014. 435f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LAYRARGUES, P. P. ; LIMA, G. F. C. .Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2011. v. 0. p. 01-15.

LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LIMA, G. F. C. **Educação Ambiental no Brasil**: formação, identidades e desafios. Campinas: Papirus, 2011.

_____. Educação ambiental e mudança climática: convivendo em contextos de incerteza e complexidade. **Ambiente & Educação**. v. 18, n. 1, p. 91-112. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/4268>> . Acesso em: 21 jul. 2016.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**. Rio Grande, v. 8, 2003. p. 37-54.

_____. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

_____. Teoria Crítica. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p. 323-332.

LOUREIRO, C. F. B.; BLANCO, M. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coords). **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, M. F.; BERGAMASCHI, E. V. Caracterização da bacia do córrego das Palmeiras em Ribeirão Preto/SP. In: Fórum Ambiental da Alta Paulista, 8., 2012, Tupã/SP **Anais...** v. 8, n.2, 2012, p. 262-271.

OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: MELLO, S.S., TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e praticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação / Ministério do Meio Ambiente / UNESCO, 2007.

ONU. **Declaração sobre o Meio Ambiente Humano**. [Declaração de Estocolmo - 1972]. Disponível em < http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em 07 ago. 2015.

PELICIONI, A. F. Movimento ambientalista e educação ambiental. In: PHILIPPI, A. Jr.; PELICIONI, M. C. F. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. 2.ed. Barueri: Manole, 2014, p. 413-444.

PHILIPPI, A. Jr.; PELICIONI, M. C. F. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. 2.ed. Barueri: Manole, 2014.

PIRES, A. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 154-211.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Coleção Primeiros Passos).

RIBEIRÃO PRETO. **Lei Orgânica do Município**. Ribeirão Preto, SP, 1989. Disponível em: <http://www.camararibeiraopreto.sp.gov.br/lei_organica.pdf> Acesso em 15 jan. 2017

_____. Lei Complementar nº 1.616, de 19 de janeiro de 2004. Institui o código do meio ambiente, dispõe sobre o sistema municipal de administração da qualidade, proteção, controle e desenvolvimento do meio ambiente, e uso adequado dos recursos naturais - SIMA, os instrumentos da política ambiental e estabelece normas gerais para a administração da

qualidade ambiental do município de Ribeirão Preto. **Diário Oficial do Município de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, SP, 02 de fev. 2004.

_____. Secretaria do Meio Ambiente. Secretaria da Educação. **Programa Integrado de Educação Ambiental – PIEA**. Ribeirão Preto: 2011. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/turismo/zoologico/pgm-integrado_ed_ambiental.pdf>. Acesso em mar. 2016.

_____. Lei Complementar nº 2.538, de 25 de maio de 2012. Institui a política municipal de resíduos sólidos e limpeza urbana e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Ribeirão Preto**, SP, 30 mai. 2012.

_____. Lei Complementar nº 2.608, de 27 de setembro de 2013. Altera o anexo I da lei complementar 2.538, de 25 de maio de 2012 [Política Municipal de Resíduos Sólidos] e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Ribeirão Preto**, SP, 30 set. 2013.

_____. Lei Ordinária nº 13.385, de 31 de outubro de 2014. Dispõe sobre a política municipal de educação ambiental de Ribeirão Preto e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Ribeirão Preto**, SP, 03 de nov. 2014.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G. BISOLI-ALVES, Z. M. M. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p.119-133.

ROSA, A. V. **Abordando as relações agricultura e meio ambiente no ensino formal, através da educação ambiental**: considerações a partir de um caso. 2001. 130 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo.

SANTIAGO, A, R, F. A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar. In: Reunião Anual da ANPEd, 23., 2000, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.23reuniao.anped.org.br/textos/0506t.PDF>> Acesso em: 25 abr. de 2016.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei nº 12.780**, de 30 de novembro de 2007. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental, São Paulo, SP, 30 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12780-30.11.2007.html>> Acesso em: 15 dez. 2016.

SATO, M. **Educação para o Ambiente Amazônico**. 1997. 245 f. Tese (Doutorado – Ecologia e Recursos Naturais) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

_____. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: pesquisas e desafios. São Paulo: Artmed S/A, 2005.

SORNBERGER, N. A. et al. A consolidação do movimento ambientalista e da educação ambiental no Brasil e no mundo: algumas perspectivas históricas. **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, Rio Grande, V. Especial, p. 301-317, maio, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/4452>> Acesso em 15 out. 2015.

SZYMANSKY, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002. 86p.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 155-169, jun. 2008. ISSN 2177-580X. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30044>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

UNESCO. **Seminário Internacional de Educação Ambiental** [Carta de Belgrado]. Belgrado: 1975. Disponível em: <http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf>. Acesso em 07 ago. 2015.

_____. **Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. [Conferência de Tbilisi – 1977]. Disponível em: <http://igeologico.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>>. Acesso em 07 ago. 2015.

VEIGA, A; AMORIM, E; BLANCO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao6.pdf>> Acessado em 18 fev. 2014.

VELOSO, N. Entre camelos e galinhas, uma discussão acerca da vida na escola. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coords). **Vamos Cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 73-82.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Requerimento à Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto/SP

solicitando autorização para a pesquisa.

**Excelentíssimo Senhor Secretário Municipal da Educação de Ribeirão Preto,
Ângelo Invernizzi Lopes.**

Sou professor efetivo da disciplina de Geografia na rede municipal de ensino e aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, sob a orientação da Prof^a Dr^a Andrea Coelho Lastória, docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP.

Minha pesquisa para a dissertação de mestrado tem a Educação Ambiental como tema central e se propõe a analisar projetos e práticas de educação ambiental em uma escola da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP. A referida pesquisa tem como título: “Projetos e Práticas de Educação Ambiental: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP”.

Solicito autorização para entrar em contato com a equipe gestora e docente da Escola Chico Mendes para convidar 03 professores e a diretora a participarem, voluntariamente, da referida pesquisa. Além disso, gostaria de conhecer e analisar o projeto político-pedagógico dessa escola e outros projetos que tenham a questão ambiental como foco.

Esclareço que utilizarei os instrumentos de pesquisa:

- Análise Documental: Buscarei identificar nos documentos oficiais informações sobre propostas de trabalho que tratem de temáticas relacionadas às questões ambientais, respeitando os objetivos específicos da minha investigação e os princípios éticos da pesquisa científica na área educacional.
- Entrevistas: Realizarei entrevistas semiestruturadas com o intuito de identificar concepções de educação ambiental e obter relatos de experiências educativas vivenciadas pelos profissionais da escola no campo da Educação Ambiental. Os entrevistados serão voluntários e deverão assinar um termo de consentimento livre e esclarecido em que constarão os objetivos da pesquisa, as responsabilidades éticas do pesquisador e outras informações.

Também esclareço que:

1. Todas as informações apresentadas terão caráter anônimo e confidencial mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer meio ou formato;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para fins acadêmicos;
3. A participação de professores e da diretora na pesquisa será voluntária, podendo desistir em qualquer momento sem nenhuma penalidade;
4. A qualquer momento, caso seja solicitado, o pesquisador prestará todos os esclarecimentos necessários ao prosseguimento da pesquisa;
5. Não haverá qualquer custo para os participantes ou para a unidade escolar;
6. As atividades referentes a essa pesquisa ocorrerão em horários acordados com os entrevistados e sem qualquer interferência nas atividades escolares;
7. Os participantes da pesquisa terão a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Estou à disposição para responder qualquer dúvida sobre os procedimentos da pesquisa.

Atenciosamente,

Danival Samuel da Silva

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação na FFCLRP/USP

Contato: danivalsamuel@usp.br

APÊNDICE B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS

Título da Pesquisa: Projetos e Práticas de Educação Ambiental: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP.

Pesquisadores responsáveis: Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória, docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP; Danival Samuel da Silva, n° USP 6965918, aluno regularmente matriculado no curso de pós-graduação – *strictu sensu* – em Educação.

Instituição a que pertencem os pesquisadores: Universidade de São Paulo/Faculdade De Filosofia, Ciências e Letras De Ribeirão Preto – FFCLRP/Programa De Pós-Graduação – Mestrado em Educação.

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa Projetos e Práticas de Educação Ambiental: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP. Essa pesquisa se propõe a identificar e discutir os objetivos e os princípios associados às atividades escolares que têm o seu foco nas questões ambientais e que vêm sendo desenvolvidas pela Escola Chico Mendes, localizada na área urbana de Ribeirão Preto/SP. Sua realização se justifica pela possibilidade de colaborar com as reflexões sobre propostas e desafios presentes na constituição de práticas de Educação Ambiental nas escolas municipais de Ensino Fundamental.

Quanto aos procedimentos, esclarecemos que a entrevista será gravada para a transcrição exata do conteúdo e destruída após a defesa da dissertação da qual fará parte. A entrevista ocorrerá em local e horário de sua escolha, combinados previamente com os pesquisadores por e-mail ou pessoalmente. Você poderá solicitar cópia da transcrição e quaisquer esclarecimentos que julgar necessários.

Não há riscos previsíveis em participar dessa pesquisa e nem desconfortos. Sua participação não terá benefício direto, mas as informações poderão contribuir com os processos formativos e curriculares da Educação Básica. Todas as informações apresentadas terão caráter anônimo e confidencial, mesmo quando os resultados dessa pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Os dados coletados serão usados exclusivamente para fins acadêmicos.

Esclarecemos que sua participação será voluntária, podendo desistir a qualquer momento sem prejuízo ou constrangimento. Garantimos o ressarcimento integral de eventuais despesas que possa ter com sua participação nessa pesquisa. Uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pesquisadores responsáveis, ficará em sua posse.

Caso tenha dúvidas sobre questões éticas do projeto, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 23 – Casa 37 – 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil

Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660

Email: coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis por e-mail: Danival Samuel da Silva (danivalsamuel@usp.br), Andrea Coelho Lastória (lastoria@ffclrp.usp.br). Estaremos à disposição para prestar todos os esclarecimentos necessários ao prosseguimento da pesquisa.

Danival Samuel da Silva
danivalsamuel@usp.br

Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória
lastoria@ffclrp.usp.br

Eu, _____ RG n° _____, aceito participar voluntariamente dessa pesquisa. Declaro que fui esclarecido do projeto de pesquisa acima descrito, autorizando que meus depoimentos integrem o resultado final da pesquisa supracitada e que sejam divulgados como explicitado neste documento.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____

Assinatura

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista 1 – Professores.

Título da Pesquisa – Projetos e Práticas de Educação Ambiental: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP.

I – Formação e Carreira Docente

1. Qual sua formação inicial? Possui outras graduações? Em caso afirmativo, em qual área?
2. Possui pós-graduação? Em qual área?
3. Leciona há quanto tempo? Qual (is) disciplina(s)?
4. Há quanto tempo trabalha na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP?
5. Há quanto tempo trabalha na escola Chico Mendes?
6. Participa ou participou de algum programa de formação continuada nos últimos 02 anos?
Em caso afirmativo: Em qual área? Qual a instituição responsável pela promoção e/ou desenvolvimento do curso?

II – Sobre a Educação Ambiental

1. O que é para você Educação Ambiental?
2. Você considera o trabalho com a Educação Ambiental relevante para o ensino fundamental? Comente sua resposta.
3. Qual (is) a (s) forma(s) mais apropriada (s) de se trabalhar a Educação Ambiental na escola de ensino fundamental?
4. Quais os temas ambientais que você considera prioritários para discussões em projetos e práticas de Educação Ambiental?

III – Práticas Escolares e a questão ambiental

1. Os temas ambientais estão, de alguma forma, presentes em seu planejamento escolar e/ou nas suas práticas escolares?
2. Em caso afirmativo, de que forma? Quais os objetivos? Quais as estratégias de ensino que você utiliza para essas atividades? Qual a duração e o público alvo? Como você avalia o desenvolvimento dessas práticas considerando objetivos propostos e resultados alcançados?

IV – Projetos de Educação Ambiental

1. Você conhece e/ou participa de algum projeto de Educação Ambiental desenvolvido na escola?
2. Em caso afirmativo, como você tomou conhecimento deste(s) projeto (s)? Quais os seus objetivos? Quais os responsáveis por sua elaboração e execução?
3. Quais as estratégias e recursos didáticos utilizados na realização deste(s) projetos (s)?
4. Em que local (is) esse (s) projeto (s) é (são) desenvolvido (s)?
5. Qual a sua avaliação sobre o desenvolvimento e os resultados desse (s) projeto (s)?

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista 2 – Direção de Escola.

Título da Pesquisa – Projetos e Práticas de Educação Ambiental: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP.

I – Formação e Carreira na área Educacional

1. Qual sua formação inicial? Possui outras graduações? Em caso afirmativo, em qual área?
2. Possui pós-graduação? Em qual área?
3. Leciona há quanto tempo? Qual (is) disciplina(s)?
4. Há quanto tempo trabalha com gestão escolar?
5. Há quanto tempo trabalha como gestor na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP?
6. Há quanto tempo trabalha como gestor na Escola Chico Mendes?
7. Participa ou participou de algum programa de formação continuada nos últimos 02 anos? Em caso afirmativo: Em qual área? Qual (is) o (s) responsável (is) pela promoção e/ou desenvolvimento do(s) curso (s)?

II – Sobre a Educação Ambiental

1. O que é para você Educação Ambiental?
2. Você considera o trabalho com a Educação Ambiental relevante para o ensino fundamental? Comente sua resposta.
3. Qual (is) a (s) forma(s) mais apropriada (s) de se trabalhar a Educação Ambiental na escola de ensino fundamental?
4. Quais os temas ambientais que você considera prioritários para discussões em projetos e práticas de Educação Ambiental?

III – Práticas Escolares e a questão ambiental

1. Os temas ambientais estão, de alguma forma, presentes no projeto político-pedagógico da escola e/ou nas práticas escolares dos professores?
2. Em caso afirmativo, de que forma? Quais os objetivos? Quais as estratégias de ensino são utilizadas para essas atividades? Qual a duração e o público alvo? Como você avalia o desenvolvimento dessas práticas considerando objetivos propostos e resultados alcançados?

IV – Projetos de Educação Ambiental

1. A escola desenvolve algum projeto de Educação Ambiental?
2. Esses projetos partiram do planejamento interno da escola ou são (foram) orientados pela Secretaria Municipal de Educação?
3. Quais os seus objetivos? Quais os responsáveis por sua elaboração e/ou execução?
4. Quais as estratégias e recursos didáticos utilizados na realização deste(s) projetos (s)?
5. Em que local (is) esse (s) projeto (s) é (são) desenvolvido (s)?
6. Qual a sua avaliação sobre o desenvolvimento e os resultados desse (s) projeto (s)?

ANEXOS

ANEXO A – Ofício da Secretaria Municipal de Educação autorizando a pesquisa em escola da rede municipal.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 17 de junho de 2015.

Ofício nº 134/2015 - GS
Assunto: **Autorização para pesquisa**

Prezada Senhora,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza o aluno, Danival Samuel da Silva, a realizar a pesquisa intitulada "Projetos e Práticas de Educação Ambiental: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto-SP".

Cordialmente,

Ângelo Invernizzi Lopes
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO – MUNICIPAL

Profª. Dra.
Andrea Coelho Lastória
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo – USP

Praça Alto de São Bento, nº 11 – Jd. Mosteiro – CEP 14.085-459 – Ribeirão Preto – SP
Telefone: (16) 3977-9123 e Fax: 3977-9121 gabinete@educacao.pmrp.com.br

ANEXO B – Ofício do Comitê de Ética em Pesquisa (FFCLRP/USP) autorizando a coleta de dados.

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of. CEtP/FFCLRP-USP/090-dgfs

Ribeirão Preto, 25 de agosto de 2015

Prezado Pesquisador,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"Projetos e Práticas de Educação Ambiental: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto-SP"** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 146ª Reunião Ordinária, realizada em 20.08.2015, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 47550215.1.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

Ao Senhor
Danival Samuel da Silva
Programa de Pós – Graduação em Educação da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3315-9101
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projetos e Práticas de Educação Ambiental: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto-SP

Pesquisador: Danival Samuel da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47550215.1.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 22/07/2016

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.652.247

Apresentação da Notificação:

Apresentação de relatório final.

Objetivo da Notificação:

Apresentação de relatório final.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Apresentação de relatório final.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide parecer anterior.

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

Fax: (16)3315-9101

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Continuação do Parecer: 1.652.247

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apresentação de relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	Relatorio_Final_Danival.doc	22/07/2016 10:57:16	Danival Samuel da Silva	Aceite

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRAO PRETO, 28 de Julho de 2016

Assinado por:
Marina Rezende Bazon
(Coordenador)

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
 Bairro: Monte Alegre CEP: 14.040-901
 UF: SP Município: RIBEIRAO PRETO
 Telefone: (16)3315-4811 Fax: (16)3315-9101 E-mail: coetp@ffclrp.usp.br