

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
SUB-PROGRAMA UFAL – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
PROGRAMA REGIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E
MEIO AMBIENTE

FERNANDO GUILHERME SILVA AYRES

CIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INTERPRETAÇÃO DO
DOCENTE DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
MACEIÓ, ALAGOAS

MACEIÓ

2007

FERNANDO GUILHERME SILVA AYRES

**CIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INTERPRETAÇÃO DO
DOCENTE DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
MACEIÓ, ALAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Stricto Senso” do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente – *Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente* (PRODEMA) - da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sub-área Cultura, Política e Desenvolvimento Sustentável, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho

Co-orientadora: Profa Dra Sineide Correia Silva Montenegro.

MACEIÓ

2007

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

A985c Ayres, Fernando Guilherme Silva.
Cidadania e educação ambiental na interpretação do docente de educação fundamental do município de Maceió, Alagoas / Fernando Guilherme Silva Ayres. – Maceió, 2007.
125 f. : grafs, tabs.

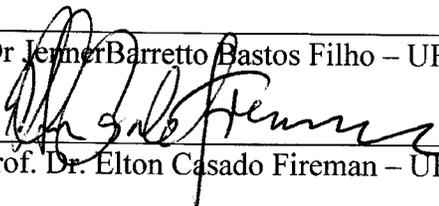
Orientador: Jenner Barreto Bastos Filho.
Co-Orientadora: Sineide Correia Silva Montenegro.
Dissertação (mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente : Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal de Alagoas. Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Maceió, 2007.

Bibliografia: f. 113-123.
Apêndices: f. 124-125.

1. Educação ambiental. 2. Meio ambiente. 3. Desenvolvimento sustentável.
4. Ecocidadania. I. Título.

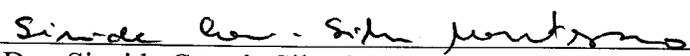
CDU:502 (813.5)

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Jerner Barretto Bastos Filho – UFAL/PRODEMA

Prof. Dr. Elton Casado Fireman – UFAL/CEDU

Prof. Dr. Alexandre José Gonçalves de Medeiro – UFRPE/FIS


Prof. Dra. Sineide Correia Silva Montenegro – UFAL/PRODEMA

PARECER DA BANCA:

Maceió - setembro de 2007

Aos meus filhos Kali, Moacir e Lara, únicos faróis.

À Angélica, caprichosa dona alagoana. E nossas eternas brigas para tentar crescer, sempre amando, entre grandes derrotas e pequenas vitórias.

À Beatriz e Arthur, presença querida.

Ao constante corcundinha benjaminiano – Apesar de tudo, as tormentas que não matam sempre desvelam outros portos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais.

À profa. Rosa Sarmiento Cavalcanti Gusmão, pessoa e flor.

Aos prof(s) Jenner Barretto Bastos Filho e Sineide Correia Silva Montenegro, pela paciência e estímulo.

Aos professores Leônidas Câmara, Ariano Suassuna, Ângelo Monteiro, Michel Zaidan Filho, Ignácio Strider, George Brown, Jesus Vazquez, Fernando Raul, Luis Gusmão, Maria Antonieta, Sylvana Brandão, Juca Goes, dentre outros tantos mestres, com os quais tive o privilégio de aprender tanto a amizade quanto o necessário ousar saber.

Aos amigos ausentes – agradecimentos e extremo débito.

Aos meus alunos, pelas alegrias e conflitos em compartilhar/construir o conhecer.

À profa. Maria Aparecida Bastista de Oliveira, pelo incentivo e confiança.

Aos professores, coordenadores, técnicos e todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram na construção deste trabalho.

À UFAL, pela oportunidade oferecida para continuar a amar ensinar e aprender.

Os seres humanos nascem ignorantes, mas são necessários anos de escolaridades para torná-los estúpidos. (George Bernard Shaw apud Dias: 2004, 5).

O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito e isto na ordem em que estou citando. A maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, vêem na aquisição e o empilhamento das ciências como o único objeto de uma bela educação, sem pensar que frequentemente, como diz Molière

***Um tolo sábio é tolo
mais que um tolo ignorante***

(ROUSSEAU, Jean-Jacques. Projeto para a educação do senhor de Saint-Marie. Porto Alegre: Paraula, 1994, 45).

RESUMO

O presente trabalho desenvolve-se a partir de uma pesquisa qualitativa realizada com 28 professores/as, de várias disciplinas, e 4 coordenadoras de 4 escolas públicas do município de Maceió (AL). Tem por objetivo analisar tanto as atividades educativas percebidas pelos docentes do Ensino Público Fundamental, enquanto Educação Ambiental, bem como identificar e caracterizar a interpretação conceitual dada pelos mesmos a termos-chave recorrentes na discussão educacional ambientalista atual, ou seja, Meio Ambiente, Cidadania, Cidadania Ecológica ou Ecocidadania e mesmo Educação Ambiental. Constata-se a falta de participação interdisciplinar e orientadora nas escolas, inclusive por parte dos órgãos que, ao menos em tese, deveriam desenvolver ações de estímulo para a Educação Ambiental Municipal (no caso de Maceió, o CREAMB, completamente desconhecido pela maioria dos professores entrevistados). Esta é uma das razões precípua pelas quais a presente prática é ingênua. As atividades de Educação Ambiental continuam sendo desenvolvidas de maneira precária nas escolas, dependendo quase sempre de ações isoladas e ocasionais, mesmo que carregadas de “boa vontade” e “interesse” dos participantes. Mantêm-se uma Educação Ambiental que valoriza a interpretação conservacionista (centrada na questão da “preservação da natureza”), simplista ou reducionista (que não aprofunda as complexas inter-relações políticas, sociais e econômicas relacionadas com a discussão da Educação Ambiental) e/ou que permanece padronizada em visões tradicionalistas, fechadas no arcabouço teórico, de disciplinas específicas (que incluem a ecologia em seu currículo). Tais práticas tem se mostrado, até o momento, insuficientes *per si* para o exercício de uma educação conscientizadora, voltada para a construção do Cidadão Ecologicamente Participativo. Deste modo, um importante resultado deste trabalho é apontar em prol da necessidade de uma prática conseqüente de Educação Ambiental que não pode dispensar de uma base teórica mínima concebida à luz de pensadores seminais de diversas.

Palavras chave: Educação Ambiental, Cidadania, Meio Ambiente, Ecocidadania

ABSTRACT

In the present work we develop a qualitative research involving 28 teachers, of several disciplines and 4 supervisors, respectively belonging to 4 public schools of Maceió City (AL). The objective of our research consists of analyzing the educative activities perceived by the teachers of Basic Public Education with respect to Environmental Education. We intend to identify and to characterize the interpretations given by them on central concepts appearing in the discussion of the theme such as Environment, Citizenship, Ecological Citizenship or Eco-citizenship and Environmental Education. As a result of our research we observe in these schools a severe lack of interdisciplinary approach and a lack of supervision, including those starting from the official institutions, meanly CREAMB in Maceio City, which are, surprisingly, completely unknown. This is one of the chief reasons by which the habitual practice of environmental education is completely naïve. Consequently, this habitual practice is centered on merely spontaneous insights of insufficiently prepared teachers, which are not accompanied of on firm theoretical basis. In this context the naïve conservationism approach is emphasized instead of a critical discussion involving the complex interrelationships between Nature and Society. The habitual approach of environmental education is reductionist, naïve, and centered merely upon environment conservation, which is an insufficient approach in order to offer a good conception on Eco-citizenship. One important result of our thesis consists of appointing the necessity of providing a critical approach of environmental education theoretically founded on seminal thinkers of all the cultures.

Key Words: Environmental Education; Citizenship, Environment, Eco-citizenship

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE QUADROS

LISTA DE GRÁFICOS

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DE CONCEITOS: EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INTER-RELAÇÃO ENTRE CONCEITOS.	
1.1. Problematizando a Educação.....	19
1.2. A educação escolar no Brasil.....	28
1.3. A Educação Ambiental.....	43
CAPÍTULO 2. APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DE CONCEITOS: MEIO AMBIENTE, CIDADANIA E ECOCIDADANIA. A INTER-RELAÇÃO ENTRE CONCEITOS	
2.1. A questão do Meio Ambiente.....	54
2.2. Problematizando a Cidadania e a questão ambiental.....	60
2.3. A Cidadania ecológica ou ecocidadania	68
2.4. O Centro de Referência em Educação Ambiental (CREAMB – Maceió).....	72
CAPÍTULO 3 . PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.	
3.1. Área de estudo. Breve caracterização do Município de Maceió.....	78
3.4. Escolha e participação dos professores.....	78
CAPÍTULO 4. CIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA INTERPRETAÇÃO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FUDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ, ALAGOAS	
4.1. Séries do ensino fundamental em que os professores pesquisados lecionam.....	83
4.2 Tempo de serviço dos professores pesquisados na escola.....	84
4.3. Disciplina(s) que os professores pesquisados lecionam na escola.....	85
4.4. Tempo de experiência dos professores pesquisados no ensino fundamental.....	86
4.5. Formação acadêmica dos professores pesquisados.....	87
4.6. Atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pelas escola.....	88
4.7. Desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental nas disciplinas dos professores.....	90
4.8. Atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pelos professores.....	93

4.9. Materiais em que os professores pesquisados se baseam para trabalhar Educação Ambiental.....	95
4.10. Participação pelos professores pesquisados em atividades de Educação Ambiental na comunidade.....	96
4.11. Conhecimento pelos professores pesquisados de atividades da SEMED na escola ou comunidade.....	98
4.12. Conhecimento pelos professores pesquisados do CREAMB.....	100
4.13. Colocações conceituais apresentadas pelos professores pesquisados.....	102
A. Conceitos de Meio Ambiente citados pelos professores pesquisados.....	102
B. Conceitos de Cidadania citados pelos professores pesquisados.....	104
C. Conceitos de Educação Ambiental citados pelos professores.....	105
D. Conceitos de Cidadania Ecológica citados pelos professores.....	108
CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
APÊNDICE – Modelo de questionário entregue aos professores pesquisados.....	124

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Características comparativas das Consciências (segundo Paulo Freire).....	25
QUADRO 2 – Características da Educação Ambiental Crítica e da Educação Ambiental Conservadora (apud Loureiro).....	52
QUADRO 3 – Número de professores pesquisados por escola.....	81
QUADRO 4 – Distribuição das disciplinas por professor pesquisado nas escolas.....	86
QUADRO 5 – Tempo de trabalho no Ensino Fundamental.....	87
QUADRO 6 – Tipos de atividades desenvolvidas pelas escolas em Educação Ambiental.....	90
QUADRO 7 – Atividades de Educação Ambiental nas disciplinas.....	91
QUADRO 8 – Justificativa dos professores para a atividade de Educação Ambiental nas disciplinas.....	92
QUADRO 9 – Tipos de atividades de Educação Ambiental desenvolvida na(s) disciplina(s) pelos professores	94
QUADRO 10 – Materiais utilizados para o trabalho de Educação Ambiental.....	96
QUADRO 11 – Participação em atividades de Educação Ambiental na comunidade.....	97
QUADRO 12 – Justificativa dos professores para a sua não participação em atividades de Educação Ambiental na comunidade nas.....	98
QUADRO 13 – Conhecimento das atividades da SEMED na escola ou na comunidade.....	99
QUADRO 14 – Justificativa sobre o conhecimento ou não das atividades da SEMED.....	99
QUADRO 15 – Conhecimento ou não de outras atividades da SEMED.....	99
QUADRO 16 – Justificativa do conhecimento ou não das outras atividades da SEMED.....	99
QUADRO 17 – Conhecimento das atividades do CREAMB.....	101
QUADRO 18 – Participação nas atividades do CREAMB.....	101
QUADRO 19 – Justificativa acerca do desconhecimento acerca do CREAMB.....	101
QUADRO 20 – Conceitos de Meio Ambiente citados pelos professores.....	102
QUADRO 21 – Conceitos de Cidadania citados pelos professores.....	104
QUADRO 22 – Conceitos de Educação Ambiental citados pelos professores.....	107
QUADRO 23 – Conceitos de Cidadania Ecológica citados pelos professores.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Série(s) do ensino fundamental em que os professores pesquisados lecionam.....	84
GRÁFICO 2 – Tempo que os professores pesquisados lecionam na escola.....	85
GRÁFICO 3 – Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa.....	88
GRÁFICO 4 – Atividades de Educação Ambiental desenvolvidas na escola segundo os professores pesquisados.....	89

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu, em primeiro momento, a partir de algumas inquietações geradas por conversas¹ com colegas professores da rede pública e privada, especialmente do ensino fundamental, acerca da situação atual do ensino dos Temas Transversais nas escolas, particularmente acerca do tema relacionado ao Meio Ambiente, tido, inclusive, por muitos destes professores como “algo da moda” e, por isso mesmo, “muito cobrado atualmente” tanto pelas escolas, em seus projetos e planejamentos gerais, quanto pelos alunos dentro e fora da sala de aula. Ampliando um pouco mais a discussão, foi observado que vários destes professores demonstravam também algumas críticas relativas ao conteúdo e à prática da Educação Ambiental realizada nas escolas, sejam em projetos e atividades, muitas vezes ocasionais (datas festivas, feiras de conhecimentos, entre outros) ou exigidas por conta dos planejamentos e estratégias ligados aos planos das escolas em que participam.

Informações sobre diversos assuntos, ligados de uma forma ou de outra às questões ambientais, estão cada vez mais em evidência, fazendo parte do universo de reflexão tanto dos alunos quanto dos professores. Nas discussões que surgem, não apenas no âmbito da escola, o temário ambiental faz-se presente e exige a atualização constante dos educadores (Dias: 2004, 157-207). Diante destas exigências temáticas cada vez mais presentes, alguns professores alegam sentir dificuldades tanto de compreensão quanto de transmissão aos alunos de conteúdos e assuntos considerados por demais “especializados” do conhecimento ambiental, muitas vezes vistos por estes como “característicos” da biologia, física, ecologia, geografia, (Travassos: 2006) e, principalmente, de uma “falta de apoio” para desenvolver maneiras de trabalhar, não apenas de maneira isolada e pontual, os temas ligados à prática da Educação Ambiental (Guimarães: 2005a; 2005b).

¹ Estas conversas preliminares com educadores, coordenadores e técnicos da área ambiental, forneceram os parâmetros necessários para o desenvolvimento deste trabalho. Esta pesquisa, porém, necessário dizer, sofreu diversas modificações durante sua construção, partindo desde a gigantesca abrangência de exploração conceitual e de pesquisa pretendida inicialmente, quanto à retirada e/ou inclusão de elementos que não estavam presentes no projeto inicial. Para elaboração da forma definitiva deste trabalho, que agora se apresenta, foram vitais as verdadeiras “Navalhas de Ockham” nas orientações e conselhos de nossos orientadores, bem como das preciosas sugestões e indicações apresentadas tanto nos Seminários Integradores do PRODEMA quanto na Qualificação deste Projeto.

Algumas inquietações, entretanto, chamam atenção por serem bastante recorrentes, entre estas, as reclamações sobre a nomeada falta de um trabalho efetivo de articulação integradora (morte e interdisciplinar, adequada ao tema) de preparação do professor para o trabalho com Educação Ambiental; a falta de recursos das escolas, que impedem a realização, inclusive, de mais atividades “práticas” de Educação Ambiental; a alegada “falta de tempo” dos professores (segundo estes, esmagados entre o baixo salário, a quantidade de alunos em sala, o “desinteresse” dos alunos, o acúmulo de carga horária entre as escolas públicas e privadas, entre outros); e até mesmo a falta de uma definição conceitual “mais rígida” do que é a Educação Ambiental e de como ela deve ser efetivamente trabalhada na escola.

Centralizando a discussão nos professores da Rede de Ensino Público Municipal de Maceió, por uma questão de desenvolvimento metodológico próprio de nossa pesquisa, notou-se que muitas das presentes dúvidas e inquietações destes professores, também são referidas nas literaturas de Educação Ambiental produzida por autores e pesquisadores que atuam de longa data na área, como, por exemplo, Carlos Frederico B. Loureiro (2002; 2003; 2006; 2006a); Eduardo Cardoso Teixeira (2000), Carlos Walter Porto Gonçalves (1998), Pierre Alphanbéry et al (1992), Mauro Guimarães (2005a; 2005b), Genebaldo Freire Dias (2004), Edgar Gomes Travassos (2006), entre outros autores (apontados no corpo deste trabalho), demonstrando que, em boa parte, tais inquietações, compartilhadas entre estes, não são localizadas ou extemporâneas no âmbito do debate ambiental ligado à prática pedagógica.

O que, todavia, chamou a atenção nestas conversas (depois “sistematizadas” no decorrer da pesquisa, através do uso de questionário) é que, apesar das dificuldades apontadas pelos professores, estes defendem em comum a idéia de que a Educação Ambiental “é importantíssima hoje em dia”, particularmente devido à evidência que é dada ao “aumento dos problemas ambientais globais”. Apontam ainda, que a educação escolar (na qual se insere a Educação Ambiental), é essencial para formar o cidadão, preparando-o, inclusive, para enfrentar estes problemas. Citando atividades, campanhas, projetos, programas de “Educação Ambiental”, que eles observavam nas escolas, na TV e revistas ou mesmo de uma preocupação de ordem pessoal, tais professores articularam, de uma maneira explícita ou não, a relação adequada entre Educação Ambiental (ou no dizer de muitos, “Educação Ecológica”) e Cidadania, ressaltando inclusive, a necessidade de se efetuar uma prática educativa que estimule a uma “transformação comportamental”, que os mesmos associam a uma vital tomada de “consciência crítica” sobre as questões ambientais ou ecológicas, de conformidade

com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entendem enquanto necessária prática educacional escolar voltada no “[...] novo milênio [...] para a formação de cidadãos” (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental: 1998, 5).

Todavia, uma questão que nem sempre fica clara na compreensão e no discurso dos atores sociais envolvidos na prática educativa (neste caso específico, o professor), é a de que termos como “Educação Ambiental”, “Cidadania”, “Meio Ambiente”, entre outros utilizados no trabalho educativo, possuem bem mais de um significado, nem sempre óbvio, encaminhando em diferentes sentidos a compreensão e prática do próprio professor (Guimarães: 2005; Gonçalves: 1998; Leff: 2002; Alphandéry et al: 1992). Aparentemente, a falta de compreensão desta ampla gama de significados (e de objetivos) possíveis da Educação Ambiental. Tal situação contribui, em boa parte, para a manutenção de uma prática educativa individualista, despolitizada, simplista, reducionista e conservadora (denunciada por, entre outros, Travassos: 2006; Alphandéry et al: 1992; Loureiro: 2002; 2006), reproduzindo muitas vezes uma visão “pastiche”, já infantilizada pela mídia (Guattari: 1992), da questão ambiental e de sua complexidade, que se reflete na prática do docente na sala de aula (Guimarães: 2005b; Travassos: 2006).

Esta prática se encontra polarizada, em grande parte, no confronto presente entre correntes conservadoras versus correntes críticas (ou emancipatórias) da Educação Ambiental (Guimarães: 2005^a; 2005b; Loureiro: 2006; Travassos: 2006) e visíveis na conceituação teórica expostas pelos professores em seus discursos pedagógicos² (Guimarães: 2005b, 25). Percebe-se também que no município de Maceió apresenta-se ainda uma falta de ações efetivas, integradas e contínuas de Educação Ambiental junto à maioria dos professores de escolas municipais, especialmente no processo de formação e atualização destes docentes. Tais ações, valorizando a interdisciplinaridade e a transversalidade da prática de Educação Ambiental, deveriam estar sendo realizadas, ao menos em tese, pelo *Centro de Referência em Educação Ambiental (CREAMB)*, órgão da *Secretaria Municipal de Educação (SEMED)*, no Município de Maceió, mas que na prática não se estendem ao público educador que deveria, em primeira instância, ser seu alvo. Esta ausência, por um motivo ou outro, faz com que as práticas de Educação Ambiental, quando existem, sejam isoladas, pontuais e/ou destinadas a

² Discurso entendido no sentido filosófico contemporâneo que o considera “não apenas como o simples texto, mas como o próprio campo de constituição do significado em que se estabelece a rede de relações semânticas com a visão de mundo que pressupõe” (Japiassú e Marcondes: 1996, 74).

um conteudismo simplista e conservador, que esvazia o sentido mais amplo tanto da Educação Ambiental, enquanto atividade interdisciplinar e transversal, quanto da construção da “Nova Cidadania” emancipatória a que esta se propõe.

Entretanto, a singularidade da problemática ambiental, que não se esgota em sua “simplificação” e que foge das “atuações” ou “responsabilidades” deontológicas centradas em um único indivíduo, dada sua dimensão e complexidade, conclama ao coletivo e propõe a necessidade de discutir também as relações de poder e associação, nos diversos espaços humanos, inclusive na escola, por mais que se tente (consciente ou inconscientemente) mascarar o conteúdo político da discussão ambiental “esvaziando-as” de seu conteúdo social e histórico (Alphandéry et al: 1992), no uso de conceitos vagos e abstratos ligados a alguns aspectos da Educação Ambiental (Fernandes: 2003 131) e reproduzidos por alguns professores e entidades.

O professor³ tem uma posição relevante no processo educacional, pois citando Rafael Yus, é possível afirmar que “[...] não nos enganemos: não existe projeto educativo sem um professorado que o desenvolva otimamente” (2002, 20). Para isso o entendimento adequado do professor (ou o “não entendimento”, já que a ausência de um “conhecimento formal”, refletido na fala do educador, também está relacionada ao poder da construção de um saber representado nos conhecimentos práticos do ensino, nem por isso menos adequados – Leme: 2006, 88-92) sobre os conceitos presentes nos programas, projetos e diversos materiais utilizados em seu trabalho cotidiano, é essencial para a compreensão e coerência de sua prática pedagógica da Educação Ambiental.

Desta maneira, surge enquanto problema importante, a tentativa de procurar analisar como os professores da rede municipal de ensino de Maceió percebem alguns termos-chave no processo de desenvolvimento e prática da Educação Ambiental (Meio Ambiente, Cidadania, Ecocidadania, Educação Ambiental, especialmente), pois a partir de sua

³ O fato da centralidade na figura do professor, não implica de forma alguma na desvalorização ou desprestígio da importância do aluno na relação ensino-aprendizagem e de sua vital participação no debate sobre Educação Ambiental. Entendemos que, como alerta Jenner Barretto B. Filho, “a concepção que atribui toda centralidade do processo educacional, ou ao estudante ou ao professor, tende ao fracasso. Ambos são indissoluvelmente centrais a exemplo da metáfora geométrica da elipse, com seus dois focos” (2006, 1). Neste trabalho, porém, apenas consideramos como fonte de pesquisa o professor e a construção de seu “discurso” sobre as questões ambientais a partir da compreensão destes de termos-chave utilizados na Educação Ambiental. Existe uma rica literatura que aborda a prática e percepção de outros atores sociais importantes (alunos, membros de comunidades etc), acerca destes temas, inclusive em trabalhos deste mesmo PRODEMA e/ou citados em nosso trabalho.

compreensão destes (ou da sua não-compreensão) se inserem práticas escolares específicas, transformadoras ou reprodutoras, também no campo da Educação Ambiental (Guimarães: 1995; 2005).

Realizando uma pesquisa qualitativa junto a 28 professores e 4 coordenadores de 4 escolas públicas municipais de Maceió (2ª a 8ª séries e *Educação de Jovens e Adultos*), este trabalho, enquanto estudo de caso, tem por principal objetivo, procurar identificar as interpretações conceituais dadas pelos docentes a termos-chave recorrentes na discussão educacional ambientalista atual, ou seja, Meio Ambiente, Cidadania, Cidadania Ecológica ou Ecocidadania, e Educação Ambiental, bem como o tipo de atividades educativas realizadas por estes professores, fundamentadas nestas compreensões conceituais e entendidas pelos mesmos como parte da área de Educação Ambiental, bem como conceitos estes dos quais a almejada inter-relação Educação Ambiental e prática Cidadã, onde estes termos-chave se inserem de maneira hiper-valorizada pelo temário educacional atual, não pode prescindir.

No corpo do trabalho, nos propomos, no **primeiro capítulo** a fazer uma breve análise geral acerca da educação e sobre o desenvolvimento histórico da educação escolar no Brasil, excludente e hierarquizada para uma considerável parcela da população, desde nossa colonização ibérica até a situação contemporânea próxima. Tais colocações, aparentemente óbvias e já longamente apontadas na literatura histórica e pedagógica, mostram-se necessárias para enfatizar, mesmo de maneira sintética, o enorme peso das contradições e dificuldades que se impõem também sobre a Educação Ambiental no nosso país. Neste desenvolvimento são também apresentadas algumas considerações conceituais sobre o tema a Educação Ambiental, em especial em sua polarização entre Tradicional e Crítica, centrando-se nas vertentes críticas, que valorizam uma prática educativa emancipatória.

No **capítulo 2**, nos propomos a discutir parte da complexa construção conceitual e histórica da Cidadania e da construção da Ecocidadania (ou Cidadania Ecológica) no Brasil, tarefa que termina por apontar as imensas contradições e paradoxos de nosso país desigual, refletidos também na educação e a inter-relação com o tema Meio Ambiente, enquanto termo polissêmico e carregado de diversos sentidos para a Educação Ambiental. A busca concreta pela afirmação da Cidadania e da Cidadania Ecológica, em nosso país, se afirma através da participação política e da construção de uma ação que não se limite ao exercício formal do voto ou dos direitos refletidos em uma “Cidadania passiva”. Ainda no capítulo dois, é

apresentada, particularmente para situar as dificuldades da implantação e desenvolvimento da Educação Ambiental em nosso município, a estrutura e algumas atuações do *Centro de Referência em Educação Ambiental (CREAMB)*, bem como alguns de seus projetos e programas que são destinados aos professores e escolas do ensino fundamental de Maceió, considerados na medida em que possam ter influência (ou não) na construção do instrumental teórico e prático, no que refere ao tema Educação Ambiental e Cidadania, do professor de Ensino Fundamental do Município de Maceió ou nas atividades das escolas pesquisas.

No **capítulo três** é apresentado o percurso metodológico em que desenvolve este trabalho de pesquisa junto a 28 professores e 4 coordenadores de 4 escolas da rede pública de ensino fundamental do município de Maceió, bem como a caracterização deste município.

No **capítulo quatro**, é apresentado e comentado o resultado da pesquisa com estes professores e coordenadores, em que se demonstra nossa hipótese central sobre a presença da utilização de temas ambientais na sala de aula, em diversas disciplinas, mesmo de forma tímida, pontual e “desorganizada” teoricamente, com conceituações que vão desde a utilização de um personalismo ingênuo sobre os temas ambientais até a centralização extremada no caráter biologizante (ecologista) da Educação Ambiental. Tal visão mostra-se marcada pelo aspecto naturalista da conservação ambiental e dos problemas ambientais distanciados de um aprofundamento histórico-crítico das relações sociais e políticas em que surgem e se perpetuam, valorizando uma prática educativa tradicionalista e inócua politicamente, vista tanto como resultado da ação de um “ser humano abstrato”, despolitizado e a-histórico, conforme denuncia a literatura de Educação Ambiental crítica, e que se reflete na atuação do professor em sua prática educativa. Ressalte-se também, nestes resultados, a completa ausência de uma ação efetiva do órgão ligado à Educação Ambiental no município, que deveria, em tese, oferecer condições de uma educação que reverta este quadro tradicionalista e simplista, bem como a insatisfação quase que geral com a prática atual da Educação Ambiental, no Município de Maceió, por parte tanto dos professores quanto dos coordenadores

No final desta dissertação, apresentamos a **conclusão** deste trabalho, incluindo algumas considerações finais sobre a situação da Educação Ambiental no município e acerca dos problemas ligados ao tema, em sua relação com a complexa questão da instauração da

Cidadania plena e ativa, problemas estes já apontados longamente pela literatura crítica e pelos resultados da pesquisa.

I – APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DE CONCEITOS: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL - A INTER-RELAÇÃO ENTRE CONCEITOS.

1.1. PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO

O grande ensinamento da História e da Educação (e nesta, da História da Educação) é que não pode existir ser humano enquanto ilha, isolado em si e para si, pois, como aponta Hannah Arendt:

Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos (2005, 31).

O ser humano é, assim, ser social (*zoon politikon*, no sentido aristotélico). E não existe sociedade humana sem a transmissão de seus valores, conhecimentos, práticas, tradições e cultura. Neste sentido, desde que o ser humano se organizou para viver com outros seres humanos, sempre existiram instrumentos, situações e instâncias de transmissão de saberes e práticas essenciais para a vida do indivíduo e da comunidade. Tais instâncias de transmissão de saberes e práticas, onde a prática educativa se manifesta, ocorrem em situações sociais e históricas específicas, estando presentes desde o espaço familiar, tribal, sagrado, político, profissional ou, mais modernamente, nas instituições voltadas para o ensino formal.

De forma geral, é possível definir educação como o faz Celso Antunes (baseando-se em Weber):

Como fenômeno cultural, é considerada uma ação em que as gerações mais velhas exercem sobre as mais novas no sentido de fazer com que as mais novas assumam uma conduta julgada desejável. Todas as ações e influências destinadas a desenvolver e cultivar habilidades mentais, perícias, conhecimentos, atitudes e comportamentos, de tal forma que a personalidade do indivíduo possa se desenvolver o mais extensamente possível e ser de valor positivo para a sociedade onde vive (2001, 107).

Os valores e conhecimentos transmitidos formam o indivíduo e, este indivíduo, situado em seu meio, contribui para que estes conhecimentos, valores e práticas, se reproduzam e/ou se atualizem. Neste sentido, a educação pretende reproduzir a sociedade na medida em que pretende formar o indivíduo humano (Aranha: 1989, 24-35).

Assim, a educação, situada historicamente, forma a sociedade e é por ela formada, sendo esta definida e representada em instâncias específicas onde,

quanto à conceituação de educação e sua situação num contexto social, existe, em quase todos os autores, concordância em dois pontos: a) a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade; b) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam portas-vozes de uma determinada doutrina pedagógica (Freitag: 1986, 15).

Todavia, a educação não é apenas reprodutora de uma realidade, mas sim, também afirmação e possibilidade transformadora, individual e social. Justamente por este sentido de transformação, é importante compreender que o ser humano não deve ser visto como algo “ideal” ou fechado em modelos rigidamente estabelecidos. O ser humano é um ser de pura possibilidade. É um ser em construção constante, “inacabado”, como o compreende Paulo Freire, ou seja, “[...] como um existente em contínuo processo de atualização de suas potencialidades virtuais” (Calloni: 2006: 131).

A educação é, portanto, fundamental para a humanização e socialização do homem. [...] Se trata de um processo que dura a vida inteira, e que não se restringe à mera continuidade, mas supõe a possibilidade de rupturas pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história. (Aranha: 1989, 11)

O ser humano não se constrói, de maneira “abstrata” (Arendt: 2005, 188-200), onde uma “natureza universal” própria da espécie se manifesta indistintamente através da educação, mas se constrói concretamente na interação com outros seres (e com o meio). A educação se dá como instrumento de uma construção que é histórica, contínua e também permanente. Assim, no dizer de Paulo Freire:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de ‘si mesmo’ [...]. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria ‘coisificar’ as consciências. Jaspers disse: “Eu sou na medida em que os outros também o são”. O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca. (1983: 27-28).

Ser humano é, então, estar presente no mundo e ser construtor de seu sentido no mundo. É realizar-se coletivamente, em espaço ôntico de ser manifesto, na existência mesma da vida e do universo. É ser indivíduo e coletividade, numa relação mútua de afirmação e existência, de construção e auto-referenciação.

Estamos, eu e o outro, mutuamente referenciados; tudo quanto eu fizer ou que ele venha a fazer tem um campo repercussivo no que somos e no que não somos. [...] Aliás, é o outro que me redime; seja de não ter tido nenhuma consciência anterior à sua emergência, seja da nadificação que me tornaria sem os outros. [...] Somos o estofó do mesmo mundo e da mesma massa estelar do universo (Sato e Passos: 2006, 27).

Entre outros instrumentos de sua atividade, também na educação, os seres humanos podem perceber tanto sua pluralidade quanto sua singularidade. Pois, no dizer de Hannah Arendt:

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas (2005: 188).

Como ser “inacabado”, histórico e social, as possibilidades presentes no ser humano somente podem ser realizadas pela educação, na práxis, entendida esta como “ação e reflexão das condições reais de existência em que os sujeitos humanos se encontram situados em comum e mediatizados pelo mundo” (Freire apud Calloni: 2006, 131). Estas “condições reais” implicam situações de classe, relações de gênero, limitações econômicas e espaciais, organização social e política, relações de poder, condições de cultura e outras, diante das quais (e nas quais) os seres humanos se realizam ou se confinam, e onde a educação (e também a Educação Ambiental) não pode manter-se ausente ou “neutra” (Freire: 1971; Loureiro: 2006).

Vejamos a esse propósito uma citação de Mello:

O paradigma da educação para a cidadania, indispensável à construção dos estados nacionais e a extensão deste paradigma durante o pós-guerra, quando a igualdade de oportunidades educacionais passa a fazer parte da agenda de reconstrução democrática das sociedades ocidentais, tinha um forte componente de otimismo pedagógico que se expressou na Escola Nova, nos métodos ativos e em muitas outras propostas de mudança no ensino

tradicional. A organização e funcionamento interno da escola forma objeto de estudo e de ações renovadoras. A partir dos anos 60, contudo, esgotadas as demandas da reconstrução e evidenciada a desarticulação entre o sistema educacional e o sistema econômico, a preocupação didático-metodológica foi sendo substituída por um pessimismo pedagógico, cuja principal consequência constituiu em ignorar a escola enquanto objeto de investigação. [...] No turbilhão contestador simbolizado pelos movimentos de 1968, surgem, na Europa, as teorias crítico-reprodutivistas cujos representantes mais famosos foram Bourdieu e Passeron. Trabalhos empíricos, dentre os quais os mais conhecidos no Brasil foram o de Baudelot e Establet, criticavam a escola, demonstrando que a passagem por ela não mudava o destino das classes. (Mello: 1997, 120-121)

As condições de existência humana se fazem, enquanto realidade concreta, a partir das formas com que as sociedades se organizam politicamente e economicamente. As relações sociais, onde o indivíduo se insere, são normatizadas em torno da ordem social e de condições históricas específicas. Na sociedade que se instala com a modernidade capitalista, este modelo é representado a partir de sociedades de classes que se antagonizam e se excluem, muitas vezes, reciprocamente (Calloni: 2006, 133). Desta maneira, concretamente, a educação está inserida neste espaço, onde o antagonismo entre os interesses dos dominados e dominadores, em busca de hegemonia, constroem suas práticas e discursos (Loureiro: 2006, 130-137; Guimarães: 2005b, 73-87).

A existência de uma classe dominante que almeja perpetuar-se em seus privilégios e mando, transforma a educação em seu instrumento de controle e domínio. Essa mesma classe dominante dita, para preservar o seu poder, um conjunto de expedientes normativos que definem *o que é* a educação, a cultura, a arte, a ciência, etc., e que, ao mesmo tempo, emprestam valores de verdade e confiabilidade a esses saberes, em nível do senso comum, a partir do conjunto de expedientes ideológicos reguladores da ordem social. Certamente, nada disso nos parecerá novidade. (Calloni: 2006, 133)

Todavia, as relações onde o processo educativo se estabelece é dialético e, por isso mesmo, nunca estático e fechado na reprodução. Neste sentido, a visão dialética, que se insere num conjunto variado de interpretações desde sua origem filosófica grega até a acepção marxiana moderna, pode ser entendida no que se refere à prática educativa, segundo Carlos Frederico B. Loureiro, dentro de um sentido freireano, onde:

[...] nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro reflexo da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta (Freire apud Loureiro: 2006, 114).

Neste processo a partir do reconhecimento das condições históricas concretas em que o ser humano se insere, tal visão permite transformar e criar as condições do novo, onde a educação se reproduz (e reproduz a sociedade), mas onde também age enquanto agente transformador.

De maneira geral, tanto a educação escolar (quanto, mais especificamente, a Educação Ambiental) se propõem, modernamente, cada vez mais a não apenas construir um arsenal intelectual “bancário”, característico da educação tradicional que é “um tipo de educação baseada na autoridade do professor, do programa e da instituição escolar” (Antunes: 2001, 190). Entende-se educação bancária como a:

Expressão usada por Paulo Freire para expressar o procedimento pedagógico em que o professor dá a última palavra, devendo os alunos aceitar passivamente o que é verbalizado. Nesta forma de educação o único que ‘pensa’ é o professor, cabendo aos alunos apenas receber os depósitos que o professor faz dos conhecimentos que possui. A educação bancária é domesticadora, pois busca controlar a vida e o pensamento dos alunos, proibindo-os de exercer seu poder criativo e transformador.” (Antunes: 2001, 108).

A educação atual, ao menos em tese, em todos os níveis, se propõe cada vez mais a construir um espaço crítico que permita transformar o próprio caráter limitador e domesticador da educação bancária, valorizando o espaço de reflexão e problematização sobre o mundo cotidiano ao educador e educando, discutindo valores, produzindo/interagindo saberes e estabelecendo condições de uma necessária “transformação de consciências” (Loureiro: 2006; Calloni: 2006). Neste aspecto o papel da escola se transforma e se torna um espaço privilegiado da formação do indivíduo e do “[...] desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, [...] respeitando, naturalmente os níveis de amadurecimento psicológico de educando, de acordo com a série e a idade” (Barros: 2002, 33).

[...] O papel da escola de Educação Básica muda radicalmente em relação ao passado. É verdade que a escola básica deve continuar a cuidar da educação durante uma determinada etapa da vida das pessoas, mas sua função e seus objetivos são totalmente distintos dos que, erroneamente, prevaleciam no passado. Antes, a escola [...] podia pretender transmitir o conhecimento e até mesmo a ‘decoreba’ era um instrumento frequentemente utilizado. Hoje isso não é mais possível. Nessa etapa da vida, é essencial que a escola passe a ensinar as crianças e os jovens simplesmente a aprender. Desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico, a capacidade de pensar, de analisar e criticar, tais devem ser os grandes objetivos pedagógicos da escola na era do conhecimento. A ‘interdisciplinaridade’, a contextualização do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências substituíram os velhos conteúdos de disciplinas estanques (Souza: 2006, 3).

Neste sentido, “a consciência se reflete e vai para o mundo que conhece” e “[...] tende a se comprometer com a própria realidade” (Freire: 1983). Paulo Freire aponta alguns estágios da consciência, desde a consciência intransitiva, consciência ingênua, a consciência crítica e a consciência fanática, esta última própria “do homem massificado” e caracterizada por uma “entrega irracional” (1983, 38-41).

Sobre a questão da inter-relação entre prática educativa e conscientização, cara ao universo pedagógico freireano e extremamente ressaltada na literatura de Educação Ambiental Crítica, esta deve ser compreendida em seu alcance político-educacional, desde uma “saída” de um saber ingênuo, caracterizado pela consciência intransitiva ou pela consciência ingênua, em direção a uma consciência crítica, onde “educando e educador se educam mutuamente” e que permita inclusive, o se apoderar do conhecimento (instituído) do opressor e transformá-lo em saber para transformação da realidade social do oprimido, que deve, inclusive superar a consciência fanática que o limita enquanto ser em suas possibilidades/potencialidades (Freire: 1971; 1979; 1983; 1995). Neste sentido Paulo Freire torna-se referência recorrente, em maior ou menor grau, para a prática educativa preconizada por educadores e ambientalistas atuais (Dias: 2004; Grün: 1996; Guimarães: 1995, 2005; Loureiro: 2002, 2003, 2006, 2006a; Minc: 1997).

Na verdade, tanto uns quanto os outros, concordam acerca da necessidade de se superar uma consciência ingênua, “acomodada”, em direção a uma consciência crítica que implique em transformações de atitudes e valores, tanto para o crescimento educacional quanto para a instauração de uma consciência ambiental transformadora (Boff: 2003; Grün:1996; Loureiro:2002, 2003,2006, 2006^a; Guimarães: 1995, 2005; Travassos: 2006). É necessário ressaltar, porém, que a discussão em torno tanto do conceito de consciência quanto de suas manifestações ou mesmo de sua representação em “estágios”, é extremamente complexa e abrangente, se desenrolando em um longo debate filosófico-epistemológico, que tem, em primeiro momento, suas origens na distinção entre *doxa* (opinião) e *episteme* (conhecimento), dos pensadores gregos antigos e que dura, enquanto mote para polêmica intelectual, até nossos dias.

De maneira sintética, porém, podem ser apresentadas algumas características destes tais “estágios de consciência” em que a práxis educativa deve se inserir, dentro do texto de

Paulo Freire (1971; 1979; 1983), e que se servem, também, na discussão presente sobre a Educação Ambiental e na sua prática (QUADRO 1):

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS COMPARATIVAS DAS CONSCIÊNCIAS (Segundo Freire: 1971; 1979 (43-50); 1983)

CONSCIÊNCIA INTRANSITIVA	CONSCIÊNCIA FANÁTICA	CONSCIÊNCIA INGÊNUA	CONSCIÊNCIA CRÍTICA
<p>(Da noção gramatical de verbo intransitivo: aquele que não deixa passar sua ação ao outro)</p> <p>1. Mesmo não sendo uma consciência fechada, resulta de um estreitamento da captação do real.</p> <p>2. É mágica.</p> <p>3. Pode ser modificada em direção à transitividade por situações externas ou pela educação.</p>	<p>1. Submete-se irrefletidamente a comportamentos massificantes e gregários.</p> <p>2. É sectária e dogmática.</p> <p>3. Firmemente passional.</p> <p>4. É ingênua.</p>	<p>1. Simplista e superficial.</p> <p>2. Saudosista (o passado é sempre melhor).</p> <p>3. Tende a aceitar comportamentos gregários ou massificantes (pode levar ao fanatismo). Busca adaptar-se, submeter-se.</p> <p>4. Subestima o homem simples.</p> <p>5. Aceita compreensões e explicações mágicas. É impermeável à investigação, satisfazendo-se com experiências imediatas.</p> <p>6. Não busca esclarecer. Acredita saber tudo, embora tenha uma discussão frágil. Apela para a emotividade.</p> <p>7. É passional.</p> <p>8. A realidade é imutável e estática.</p> <p>9. Tem uma visão fatalista condicionada pela própria realidade.</p>	<p>1. Não se satisfaz com aparências. Busca profundidade. Pode reconhecer seus limites.</p> <p>2. A realidade é mutável.</p> <p>3. Busca princípios autênticos de causalidade.</p> <p>4. Está disposta à revisões. Verifica ou testa descobertas.</p> <p>5. Diante de fatos, busca livrar-se de preconceitos.</p> <p>6. É inquieta. Busca autenticidade.</p> <p>7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita delegação da mesma.</p> <p>8. Indaga, investiga, choca, força.</p> <p>9. Ama o diálogo e nele se nutre.</p> <p>10. Aceita o que é novo ou repele o que é velho, e vice-versa, de acordo com sua validade.</p>
<p>Responde aos desafios com ações mágicas (superstições)</p> <p>Possui um quase compromisso com a realidade</p>	<p>Entrega-se irracionalmente</p> <p>É-lhe próprio o ajustamento, a acomodação, a adaptação</p>	<p>Busca compromisso</p> <p>Superpõe-se à realidade, embora não seja inteiramente fechada e podendo superar-se.</p>	<p>Existe compromisso</p> <p>Integra-se com a realidade, procurando compreendê-la e transformá-la.</p>

Assim, para superar o dado da vivência imediata, se torna necessário uma experiência de conhecer que se faça mais elaborada e sistematizada, que desenvolva uma consciência aberta e problematizadora da realidade, onde, inclusive, a prática educativa formal (enquanto se pretenda instigadora) pode se inserir.

Entretanto, para que a educação não se torne uma renovação da dominação, apresentada sob novo aspecto, é necessário que o educador se deixe educar se não pelo educando, por uma prática, por uma postura que deverá adotar junto com o educando, de aproximação à realidade vivida por este. É a prática que reeduca o educador, mas ele é o componente fundamental no processo (Oliveira apud Calloni: 1989, 32).

Neste espaço onde a “conscientização” assume presença marcante no discurso educacional atual e no discurso da Educação Ambiental (mesmo que não admita, explicitamente ou implicitamente, os objetivos políticos freireanos para o educar). Nesta, também, revela-se o paradoxo de um processo educacional que pretende manter a “estrutura do que é”, modificando para manter o mesmo como diria Lampedusa⁴ e, ao mesmo tempo, defende a escola como lugar de “possibilidades de construção de relações de autonomia, de criação [...] e reconhecimento de si” (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental: 1998, 32). Esta contradição é representada na política educacional estatal, que, em sua busca por uma hegemonia,

sempre na defesa dos interesses da classe dominante [que] não pode se dar pela violência (seria o caso da ditadura), mas precisa criar as condições para que os indivíduos das classes subalternas façam suas opções de forma aparentemente livre. Por isso o estado não pode, por exemplo, impor rigorosamente a escolha de profissões, limitar as leituras dos estudantes, privá-los ostensivamente do direito de reflexão. O pequeno grau de liberdade que necessariamente precisa haver na sociedade civil, para conseguir a dominação pelo consenso e garantir a hegemonia da classe no poder, é a chance de libertação da classe subalterna (Freitag:1986, 42)

O ensino-aprendizagem escolar se constrói, desta maneira, cada vez mais como um processo contínuo e contraditório, tanto de manutenção das relações de poder e de *status quo*, quanto local privilegiado para o reconhecimento do outro e da valorização de sua singularidade e alteridade, onde Celso Fernandes Favaretto (sob uma ótica deleuziana) observa:

⁴ Recordando a famosa frase do personagem aristocrata, defensor da revolução italiana, de “que é preciso que as coisas mudem para que tudo se mantenha como é”, no romance **O Leopardo**, do autor.

O primado do ensino na prática institucional da escola implica que a aprendizagem seja compulsória, exatamente para validar a identidade da instituição, o espaço do homogêneo. Mas a ênfase no aprender abre espaço da experimentação de idéias e ações; espaço heterogêneo onde o aluno se defronta com o desconhecido, com o estranho, dando vazão à insatisfação que é o fundamento do desejo de conhecer. Se o primado do ensino leva à ilusão de que aprender é a entrada num domínio de verdades constituídas, do qual o professor seria o decifrador privilegiado, a ênfase no aprender incita à produção. [...] O ensino torna-se, assim, processo de constituição do espaço de encontro dos signos, possibilitando que o aprender se desenvolva pela exploração do atrito da linguagem na experiência. Se o ensino vive da ilusão de que é possível transmitir um corpo de conhecimentos sobre um determinado domínio, de certa forma expressando um real unificado, a aprendizagem vive da produção da inteligibilidade, da elaboração das leis de funcionamento de uma configuração, da ordem que se exprime nela. [...] Evidentemente, a experiência é importante neste processo, porque nela o aprendiz expõe-se nas questões que desenvolve, nas dúvidas que explicita, nas inferências que realiza. A experiência [...] articula pontos importantes [...], impõe relações, inscreve signos que propõem o trânsito entre experiência individual e representação social. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aqueles que nos dizem “faça como eu”. Nossos únicos mestres são aqueles que dizem “façam comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem reproduzidos no heterogêneo. (Favaretto: 1995, 84-85).

Importante lembrar que tal processo onde a prática educacional se constrói e se renova, fruto da existência histórica, como toda relação humana, se dá entre contradições e tensões. Cabe reconhecer que do ponto de vista histórico e filosófico, as oposições, contradições e confrontos são essenciais tanto na natureza quanto no espaço humano, mesmo que um sentido axiológico comum (ingênuo, no sentido de consciência freireana de não problematizadora do real) o possa perceber como algo “perverso” ou desagradável (embora o seja, realmente, para as vítimas deste “moinho da História, regado a sangue”, citando Bakunin). Assim como Monteiro, Ayres e outros se referiram:

É de fundamental importância que expressões como “harmonia entre as pessoas” e “harmonia da natureza”, frequentemente presentes em discursos sobre desenvolvimento e meio ambiente, por exemplo, não sejam concebidos no contexto de uma utopia que pressuponha a possibilidade de eliminação dos conflitos. Isso simplesmente porque esta harmonia não existe e muito provavelmente não existirá em qualquer futuro. [...] Os conflitos constituem as fontes e as tensões que geram as ações. Portanto, eles são imprescindíveis e não-elimináveis. A harmonia que existe é a *harmonia na tensão*, mesmo porque não há qualquer possibilidade de harmonia fora dela. [...] Em suma, trata-se da lição de Heráclito da tensão essencial entre o arco e a lira. É na tensão, e não fora dela, que o arco e a lira desempenham seus papéis. (Monteiro, Ayres et al.: 2006, 48-49).

Justamente tais tensões e oposições concretas, acirrados nos conflitos de classes, que muitas vezes o discurso de um “otimismo pedagógico” ingênuo, presente em muitos projetos

educacionais valorizados pelo poder público e pela mídia, pretende subestimar (Aranha: 1989, 24-35; Loureiro: 2006, 89-112), se apresentam, especialmente em países “em desenvolvimento”, entre os quais o Brasil se insere, de forma extremamente perversa, excluindo a realidade de uma cidadania e participação a ser construída através da educação, onde se apresentam os reflexos, segundo a professora Eunice Carvalho:

Vivemos 500 anos sem uma política consciente para a área da educação. Os profissionais não estão preparados para lidar com tamanha complexidade [...]. Estamos começando a construir os próximos 500 anos da história da educação e estamos angustiados (apud Simonneti: 2005, 19-20).

No sentido de procurar perceber o espaço de algumas destas contradições, que se afirmam na exclusão social-política e econômica que insistem em marcar nosso país, em suas múltiplas formas, e onde, parodiando Orwell, faz-se uma sociedade em que “alguns são mais iguais que outros”, nos propomos a um rápido olhar histórico sobre a educação escolar no Brasil e sua situação na construção de um espaço onde a Cidadania e Educação Ambiental procuram se construir de maneira complexa, não apenas da formalidade da letra, mas na ação que quer fazer-se fruto da consciência, representado mais um paradoxo importante e que deve ser refletido sobre o país.

1.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

A Educação no Brasil, segundo José Luiz de Paiva Bello (2001) pode ser discutida, com suas transformações e problemas, a partir de “rupturas” visíveis nos diversos momentos históricos brasileiros, desde a chegada dos europeus na terra recém conquistada até o tempo presente⁵. Tal identificação cronológica mostra-se, evidentemente, reducionista e limitada em muitos aspectos, mas, sem excluir outras possíveis interpretações⁶, tem semelhanças às

⁵ Os períodos são apresentados como Jesuítico (1549 – 1759); Pombalino (1760 - 1808); Joanino (1808 – 1821); Imperial (1822 - 1888); Primeira República (1889 - 1929); Segunda República (1930 - 1936); Período do Estado Novo (1937 - 1945); Nova República (1946 - 1963); Regime Militar (1964 - 1985); Abertura Política (1986 - 1993). Acreditamos que seja possível estender o período de 1993 a 2007 (ano presente), também como Abertura Política.

⁶ Como aponta Bárbara Freitag, as periodizações “[...] contém elementos de arbitrariedade, mas que satisfazem plenamente nossas intenções”, propondo, esta, um modelo de periodização para a educação a que “[...] correspondem três modelos específicos da economia brasileira. O primeiro período abrange o Período Colonial, o Império e a I República (1500-1930), [...] característico o modelo agroexportador de nossa economia. O segundo período, que vai de 1930 a 1960 aproximadamente, corresponde ao modelo de substituição das importações. O terceiro [...], vai de 1960 aos nossos dias” [i.e. década de 1980] “e foi caracterizado como período de ‘internacionalização do mercado interno.’” (Cardoso, F. Henrique e Falleto, Enzo apud Freitag: 1986, 46)

periodizações comumente utilizadas, por exemplo, Maria Luisa Santos Ribeiro (2003) e Maria Lúcia de Arruda Aranha (1989; 1996), podendo ser utilizadas como instrumento, meramente didático, que possibilita apontar elementos de uma situação histórica complexa, na qual a educação brasileira, junto com suas dificuldades e acertos, “evolui em saltos desordenados, em diversas direções” (Bello: 2001, 2) e que interessa diretamente ao, também complexo e repleto de dificuldades, desenrolar da Educação Ambiental no país.

O impacto da *conquista europeia* do continente americano representou desde cedo o colapso de toda estrutura política, econômica e cultural dos habitantes nativos nas diversas regiões das Américas. Comunidades inteiras foram exterminadas (sob o aço, o fogo, e as doenças exógenas) ou submetidas aos modelos de exploração advindos do velho mundo (León-Portilla: 1984; Coll: 1986).

Utilizamos os termos *conquista* e *invasão* no sentido histórico que lhe são atribuídos por pesquisadores recentes, que os preferem ao termo “*descoberta*”, que, de certa maneira, tende a escamotear tanto o caráter violento da chegada dos europeus quanto o impacto desagregador da mesma sobre as culturas tradicionais do velho mundo (Leon-Portilla: 1984; Coll: 1986). A visão idílica de um novo mundo “descoberto” pelos europeus, pode também menosprezar muito da importância que deve ser dada aos nativos e sua resistência à conquista, no processo violento em que se deu o domínio europeu, identificando ainda o indígena como um “ente passivo” e não levando em conta a importante questão histórico-filosófica do *não reconhecimento pleno da alteridade nativa* (Todorov: 1983; Zimmerman: 1987), visão muitas vezes presente na educação formal reproduzida a partir do modelo europeu.

A visão do nativo enquanto *Não-Ser*, ou seja, negação da sua *existência enquanto ser valorado em sua identidade ontológica*, concepção eurocêntrica que se estende, segundo Dussel, ao próprio conjunto das populações coloniais ou periféricas (composta na maioria por pobres, mestiços e negros, esmagados sob o jugo das metrópoles e seus títeres), construindo-as concreta e subjetivamente, como objeto passível de submissão e controle (Zimmerman: 1987). Tais colocações também são importantes e devem ser levadas em conta ao se tentar compreender algumas das atitudes idiossincráticas que ainda persistem em nossa realidade social e na educação escolar e acadêmica (Bento: 2003, 45-46), situando-se no próprio cerne da discussão entre educação e cidadania.

No Brasil, as sociedades indígenas que tiveram contato com os europeus foram dizimadas ou tiveram seu modo de vida também grandemente alterado pela cultura européia imposta. Tal influência transformadora se deu, inclusive, na forma de educação (e relação com o meio ambiente) vivenciada até então pelos nativos ameríndios. Um tipo de educação européia intelectualista, bancária e disciplinadora (Aranha: 1989, 108), passa a ser representativo do modelo de civilização imposta ao nativo indígena, ao negro e ao mestiço, como exemplo perfeito de cultura e conhecimento a que este deveria se submeter e aspirar (Zimmermann: 1987; Todorov: 1983).

Do tipo de educação escolar vinda ao Brasil com a colonização, pode-se ter um exemplo naquilo que Ernst Pavel aponta como o modelo educacional, quase pesadelo dos alunos, representado na imagem do mestre medieval ou da figura tragicômica do prof. Immanuel Rath⁷, estes “com o livro e a vara nas mãos”, se afirma como tradicional na Europa

Foi a Prússia protestante – em sua época, o modelo mais avançado de Estado Nacional, com o exército e a burocracia mais eficientes do continente europeu – que introduziu pela primeira vez a educação compulsória universal. Em 1763, o ‘Rei soldado’ Frederico II decretou pelo menos quatro anos de escolarização para todas as crianças do seu reino. Ao promover a alfabetização universal, o admirador absolutista dos *encyclopédistes* franceses viu-se, sem dúvida, como alguém que punha em prática algumas idéias mais revolucionárias deles. Mas o iluminismo traduzido em ordens prementórias, impostas com disciplina e eficiência ‘prussianas’, acabou por relacionar-se bem menos com a liberdade de pensamento do que com a necessidade do conjunto de cidadãos minimamente alfabetizados, aptos a funcionar numa sociedade pós-feudal (Pavel: 1986, 19-20).

Na verdade, esta mesma educação tradicional, “modelo” do ensino escolar (Nunes: 2002, 36-58) ainda se perpetua em muitas práticas educacionais refletidas na sala de aula (Loureiro: 2006, 26). O caráter da escola como instituição adestradora do corpo e da mente, ou seja, que constrói uma disciplina essencial para a instalação e reprodução de uma sociedade em que a obediência e a manutenção das relações de status e poder são o eixo central da produção econômica moderna, é bem explorada por Michel Foucault (1987, 143-161). Todavia, de maneira timidamente feliz, um instigar dialógico convive atualmente, de maneira ambígua, com elementos pedagógicos marcadamente tradicionalistas, permitindo que esta mesma prática limitadora possa ser questionada cada vez mais, incorporando também uma preocupação que se coloca como problematizadora, ou seja, como o tipo de educação que se mostra “[...] aberta à reflexão e contendo uma ação crítica sobre a realidade,

⁷ Famoso personagem do filme “O Anjo Azul” (**Der Blauer Engel**), dirigido por Josef Von Sternberg, em 1930.

comprometida com a transformação social. Se contrapõe à educação bancária [da educação bancária]” (Antunes: 2001, 109), em muitos projetos e discursos educacionais, inclusive na Educação Ambiental.

No Brasil, especialmente durante o período colonial,

“[...] a educação não é meta prioritária, já que não há necessidade de formação especial para o desempenho de funções na agricultura” (Aranha: 1996, 99).

A educação voltada para as atividades profissionais era rudimentar, “adquirida no convívio com os índios, negros e mestiços, maioria da população colonial” e a educação destinada às mulheres “restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas” (Ribeiro: 2003, 24). Mesmo assim, a metrópole europeia envia religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, pois a atividade de catequese “facilita sobremaneira a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assume papel de agente colonizador” (Aranha: 1996, 99). Em 1549, os jesuítas instalam em Salvador uma escola de “ler e escrever”, sendo esta o germen das “escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhadas pelo Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos pelo Marquês de Pombal” (Aranha: 1996, 99).

Assim, “os colégios jesuítas foram instrumentos da formação da elite colonial” (Ribeiro: 2003, 23), desenvolvendo um tipo de educação muito mais preocupada com a doutrinação religiosa do que com qualquer formação de pensamento crítico, de seus alunos e futuros docentes, como pode ser exemplificado na citação de Paim (apud Ribeiro): “um trecho de uma das regras do *Ratio Studiorum* diz o seguinte: ‘Se alguém for amigo de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente’” (2003, 25). Os catequistas trazem para o Brasil um modelo educacional religioso e repressor da contra-reforma. Tal ensino ainda encontra-se baseado na escolástica tardia, já decadente na Europa, devido principalmente ao confronto com as novas idéias filosóficas e científicas que surgem e se afirmam no início da era moderna.

É importante ressaltar, porém, como aponta Bárbara Freitag, que o ensino jesuítico não era necessariamente inoperante ou ineficaz, pois o sistema educacional montado pelos jesuítas durante o Brasil Colônia representava uma estrutura “que cumpria com uma série de

funções, também importantes para a coroa portuguesa” na manutenção da sociedade e do *status quo* colonial (Freitag: 1986,46).

De qualquer maneira, eficaz ou não, a educação formal era essencialmente excludente, deixando de fora a grande camada da população formada por negros (escravos e libertos), pobres, camponeses e mulheres, contribuindo para compor, em uma imensa massa de marginalizados, uma mentalidade de submissão e exclusão que deixa seqüelas até nossos dias (Bento: 2003, 20-52). Neste cenário, onde, “as perseguições religiosas deram o tom da prática autoritária que o Estado Português implantou nas terras coloniais brasileiras” e onde “o estigma à mulher, ao negro e ao índio, [...] constitui-se na origem das idéias autoritárias e racistas que vingaram posteriormente”, inclusive em nossa educação escolar (Pedroso: 2000, 15). A Igreja e o Estado Colonial moldaram os “corações e mentes” da população, deixando fortes marcas em nossa realidade cultural e social.

Com a *expulsão dos Jesuítas*, em 1759, vai se “dar um vazio escolar” caótico (Azanha: 2002, 103), pois mesmo doutrinária, a educação religiosa estava ligada a uma estrutura disciplinar organizada e presente em vários rincões do país, funcionando de maneira mais ou menos eficiente em seus princípios.

Se existia algo muito bem estruturado, em termos de educação, o que se viu a seguir foi o mais absoluto caos. [...] A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. [...] Desta ruptura, pouca coisa restou de prática educativa no Brasil. Continuaram a funcionar o Seminário Episcopal, no Pará, e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia, e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro. (Bello: 2001, 4).

As *reformas pombalinas*, tentativa de reestruturar o Estado Português em decadência, baseando-se no ideário racionalista de laicidade e desenvolvimento. O fortalecimento do aparelho administrativo na metrópole nas colônias, passa a exigir a presença de um pessoal com preparo elementar, cabendo tal preparo, neste momento, à escola laica. A tentativa de instauração das *Escolas Régias* e de mestres-escolas leigos remunerados pelo Estado redundou em constantes fracassos ou ações esparsas, insuficientes para modificar o quadro de descaso com a educação presentes no país.

[...] Os professores geralmente não tinham preparação para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de

bispos e se tornavam "proprietários" vitalícios de suas aulas régias. O resultado da decisão de Pombal foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo deles foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação. (Bello: 2001, 3-4)

Com a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808, fugindo dos exércitos napoleônicos, foram desencadeadas uma série de mudanças no Brasil, inclusive o desenvolvimento “da vida urbana de Vila Rica, Salvador, Recife e principalmente, do Rio de Janeiro, que, na época com cerca de 45.000 habitantes, recebe mais de 15.000 pessoas” (Ribeiro: 2003, 40).

Segundo alguns autores, o Brasil foi finalmente "descoberto" e a nossa História passou a ter uma complexidade maior. O surgimento da imprensa permitiu que os fatos e as idéias fossem divulgados e discutidos no meio da população letrada, preparando terreno propício para as questões políticas que permearam o período seguinte da História do Brasil. **A educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária.** (Bello: 2001, 5 – grifo nosso)

Mesmo assim, são criados “cursos” para a preparação de pessoal mais diversificado, principalmente para a administração do vice-reino, e onde se tem:

a origem da estrutura do ensino imperial [...] dos três níveis, [...] onde o primário continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois tem-se notícia da criação de ‘mais de 60 cadeiras de primeiras letras (Ribeiro: 2003, 41)

A educação básica tem sua importância bastante aumentada, “[...] à medida que cresce o número de pessoas que vêm nele, não só um preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos” (Ribeiro: 2003, 42). Todavia, os problemas referentes à educação no Brasil continuam (falta de escolas adequadas, grande índice de analfabetismo, má formação e baixa remuneração dos professores, entre outras), não sofrendo mudanças significativas, quanto a seu alcance e qualidade, durante todo o Império.

D. João VI retorna a Portugal, em 1821. Em 1822 seu filho D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e, em 1824, outorga a primeira Constituição brasileira. Nesta Carta Magna, o Art. 179 dizia que a "*instrução primária é gratuita para todos os cidadãos*" (apud Bello:2003, 7 – itálico nosso), mas pouquíssima coisa de concreto foi construída para que o ensino se universalizasse mesmo aos filhos dos homens livres, ditos “*cidadãos*”. Mesmo com a independência política, a base da sociedade brasileira não se modificou, mantendo-se

patriarcal, escravocrata e aristocrática, o que continua a se refletir marcadamente na nossa estrutura educacional. “A opção monárquica, [...] com seus padrões aristocráticos, quando muito exigia a ampliação ou ‘popularização’ do nível elementar” (Ribeiro: 2003, 45-47).

Em 1827, na tentativa contornar a extrema falta de professores, instituiu-se, através da Lei de 15 de outubro, o *Método Lancaster*, ou do "ensino mútuo", método de influência inglesa, que também pouco conseguiu fazer pelo desenvolvimento da educação no país.

Francisco Larroyo, assim explica o ‘ método [...]’: “Os alunos de toda uma escola se dividem em grupos que ficam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem a seus colegas na leitura, escrita, cálculos e catecismo. Estes alunos auxiliares se denominam monitores (donde o nome também de sistema monitorial). [...] Além dos monitores [...] há o inspetor, que se encarrega de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, e de apontar ao professor os que devem ser premiados ou corrigidos. [...] Um severo sistema de castigos e prêmios mantém a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica que tudo vigia e que intervêm nos casos difíceis. Não dá lições senão a monitores e aos jovens que desejam converter-se em professores.” Era este um método planejado para solucionar o problema da educação popular, com uma quantidade insuficiente de professores (Ribeiro: 2003, 46 -47).

Após a abdicação de D. Pedro I, em 7 de abril de 1831, é decretado o Ato Adicional à Constituição (1834), encaminhando o país a uma orientação educacional descentralizadora. O Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias brasileiras passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Conforme lamenta Maria Graça Luisa Aranha (1995, 151-153), a descentralização, devido às inúmeras dificuldades das províncias, prejudicou mais ainda o desenvolvimento da instrução escolar no Brasil.

A instrução primária continuou constituída de aulas de leitura, escrita e cálculo. Pressupõe-se que cerca de um décimo da população a ser atendida o era realmente. Não se tem certeza, já que não existiam estatísticas educacionais. [...] Para a monarquia brasileira, ao contrario das monarquias européias a que ela procurava moldar-se, nem a instrução primária tornou-se necessária a toda a população. [...] No *Brasil* acontecia a passagem de uma economia exportadora-rural-agricola para uma exportadora-urbano-comercial; na *França*, por outro lado, a passagem era para uma sociedade industrial avançada. E é determinada pela estrutura social resultante do capitalismo industrial que surge e se desenvolve a escolarização, mesmo que elementar, de um contingente maior da população (Ribeiro: 2001, 59).

Apesar da abertura de algumas escolas e mesmo de um declarado interesse do próprio Imperador D. Pedro II pela educação e cultura (o Imperador era conhecido como o “mais ilustrado dos imperadores” pela imprensa estrangeira da época, além de ressaltar seu apreço pela profissão de mestre-escola (Bello: 2001, 9), pouco foi feito de efetivo para melhorar as condições de ensino no país. Na verdade, se preservava uma situação, que vai se prolongar

por muitas décadas, onde “não interessava a educação popular” (Fernando de Azevedo apud Aranha: 1995, 158).

Cabe notar que existem neste período alguns colégios particulares, com um ensino clássico ou de uma formação que se pretendia moderna.

Em termos de iniciativas particulares, protestantes norte-americanas (por exemplo, Escola Americana, 1870; Colégio Piracicabano) e Positivistas (Escola Neutralidade, 1884) criam escolas primárias modelos. Tais “experiências” [das escolas protestantes], todavia, se concentram nos principais centros urbanos (Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre), junto às comunidades estadunidenses, e possuíam, na maioria, um proselitismo religioso. Entretanto, a influência deste modelo atinge a escola pública, especialmente em São Paulo, no início da República (Reis Filho apud), onde [...] a *criança é vista como um ser ativo*, sendo necessário respeitar a ordem natural de seu crescimento; desenvolver seus sentidos [...] capacitando-o a descobrir por si mesmo. *Tal modelo implica no indispensável preparo do professor* (Ribeiro: 2001, 69 – itálico nosso).

No final do século XIX também aparece o ensino feminino em nível secundário, como resultado da iniciativa particular. Todavia, dada a própria estrutura social patriarcal e chauvinista da sociedade brasileira da época, tal ensino não é profundo, sendo, além do mais, limitado a poucas mulheres -, a grande maioria das mulheres permanecia analfabeta. Paradoxalmente, Eurize Caladas Pessanha aponta que, ao menos em São Paulo, no final do século XIX,

[...] a profissão de professora era desejável para mulheres de determinada classe social, [...] pobres e sem família, com uma perspectiva de, se não ascender socialmente, pelo menos não ‘decair’ para um meio de vida ‘não-decente’ (1997: 71).

Durante o final do Império, mesmo com acentuados problemas na área da educação, um fértil terreno intelectual e artístico, bebendo na fonte das idéias de correntes estrangeiras, se desenvolveu. Artes e letras, mais um paradoxo em um país de grande maioria apartada das escolas, se misturavam na tentativa da construção de um nacionalismo tupiniquim, que encontrará maior voz na República, mas que não deixava de ser instigante no próprio Império. Tais discussões, em diversos níveis e por todas as províncias, não deixaram de instigar o debate sobre os destinos da educação (Sodré: 1966; Giron: 2004) e, inclusive, do Meio Ambiente (Pádua: 2001) no Brasil. Mesmo assim, as transformações técnicas, econômicas e intelectuais que marcam o final do Império e os primeiros momentos da República, também pouco significaram em relação à melhoria das condições educacionais da população ou de sua inserção, enquanto ser político participativo, na sociedade.

Para ilustrar a situação da criança e do jovem pobre em relação ao ensino escolar no cenário brasileiro da época, é significativo considerar o desabafo, baseado em depoimentos e documentos ácratos do período, sobre uma situação que se estendia por todo o país no fim do século XIX e nos primeiros anos do século XX:

O Brasil, mais do que qualquer país da Europa, mantinha um grande número de analfabetos [...]. A escola era artigo de luxo! Poucas existiam, e essas mesmas só podiam ser freqüentadas pelos filhos das famílias mais abastadas, os únicos que se podiam dar ao luxo de estudar. A classe pobre não tinha condições econômicas para comprar livros, cadernos, roupas e calçados, nem podia sustentar as crianças sem trabalhar todos os dias, tal era o estado de pobreza [...]. Logo que a criança atingia 5 ou 6 anos, já tinha de ajudar aos pais nas fábricas, nas lavouras, e aos 7 ou 8 anos, quando devia ingressar na escola, já estava integrada ao trabalho, sem condições de sair deles. [...] Esta desgraça não era um privilégio do brasileiro, mas o Brasil tinha um dos maiores índices de analfabetismo do mundo. Em geral, os países mais industrializados já contavam entre seus operários, um grande número que sabia ler e escrever [embora] os políticos e os patrões não viam nenhuma vantagem num trabalhador alfabetizado, instruído. Para manejar o martelo ou a enxada não era preciso saber ler. (Rodrigues: 1984, 134 – 135).

Neste sentido, porém, é interessante notar que os imigrantes, particularmente os trabalhadores anarquistas, que chegavam ao Brasil por esta época (Portugueses, Espanhóis e Italianos, em especial), bem conheciam o potencial de organização política presente na educação, introduzindo por todo o país, projetos de “escolas” libertárias e, embora não fossem os únicos, atividades a favor da *Escola Moderna*, movimento educacional anti-repressivo e voltado para a construção de uma educação valorizadora da essência *livre* do ser humano, independente de sexo, idade ou condições econômicas, voltada para a transformação individual e coletiva do ser humano, experiências estas que, mesmo reprimidas e sufocadas pela elite brasileira, foram importantes na construção teórica de uma nova concepção educacional (Rodrigues: 1984, 136 – 144; Luizzetto: 1987, 37-63). A educação era vista pelos anarquistas como parte das três forças de atuação transformadora, ou seja, “educação, a propaganda e a rebelião” (Malatesta apud Luizzetto: 1987,45).

A República brasileira nasce, em fins do século XIX, como muitas “mudanças” no país, ou seja, de uma acomodação política resultante de uma cisão das elites e não de um movimento de base ou interesse popular (Carone: 1978), refletindo-se isto no caráter geral das transformações ocorridas em seu primeiro momento e, principalmente naquilo que se reflete na educação. Na verdade, se agrava “na Primeira República, uma descentralização que atinge a organização escolar de forma negativa” (Ribeiro: 2003, 71). No pensamento educacional percebe-se influência da filosofia positivista.

O pensamento positivista apesar de ter tido uma importante influência na formação do quadro intelectual e político, em especial na capital do país, o Rio de Janeiro, no final do século XIX e início do século XX, entre a classe militar e média que apoiará a República, posteriormente entra em crise.

Pela altura da segunda década do século, a única doutrina filosófica que havia conseguido reunir um grupo de adeptos no Brasil, o positivismo, já era uma lembrança do passado [...] e na Europa [...] já havia sido enterrado quarenta anos atrás. (Basbaum apud Ribeiro: 2003, 80)

A Reforma de Constant (1890) tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária, embora possuísse inclusive um caráter extremamente cesarista, introduzindo a idéia do militar sul-americano como “soldado político”, ou seja, “*cidadão armado* – corporificação da honra nacional e importante cooperador do progresso” (Carone: 1978, 350 – itálico nosso), foi bastante atacada: pelos próprios positivistas, gerando simplesmente um acréscimo enciclopédico de disciplinas que provocou mais dificuldades na prática.

As reformas seguintes, mantêm a “dependência cultural a modelos estrangeiros e a oscilação entre a influência humanística clássica e a realística ou científica” (Ribeiro: 2001, 79). A *Reforma Rivadávia Correa* (1911), por exemplo, pretendeu que o curso secundário se tornasse *formador do cidadão* e não como simples instância de formação a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, procura infundir um caráter prático ao ensino, defende a liberdade de ensino (entendida como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais, o que favorece, inclusive financeiramente, as escolas particulares) e a não obrigatoriedade da frequência. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento. Os resultados desta Reforma foram catastróficos para a educação brasileira, onde, bem se diga, 65% da população de 15 anos e mais era analfabeta, sendo excluídos da escola, ainda em 1920 (Ribeiro 2001, 78-81). No período, de 1915 a 1928, se sucedem diversas reformas, também em níveis estaduais. Embora a educação passasse a despertar mais atenção quanto por parte dos

movimentos dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais, ou ainda pelos resultados concretos efetivamente alcançados (Aranha: 1995, 200).

Tais reformas, apesar de importantes, traçaram resultados pouco marcantes no cenário caótico da educação nacional.

Mesmo assim, as constantes inquietações políticas, culturais e sociais que abalaram a República Velha, também se refletiram na educação. Diante de tais problemas (insuficiência de escolas e alto índice de analfabetismo, especialmente), campanhas procurando difundir a escola primária e combater o analfabetismo, foram lançadas junto com “a introdução da *formação patriótica, através do ensino cívico*” (Ribeiro: 2003, 83 – itálico nosso), havendo uma importante participação, cada vez mais ativa de pedagogos, na discussão sobre o problema educacional. Tais debates se inserem no que J. Nagle (apud Ribeiro: 2003, 98) denomina de “*entusiasmo pela educação*” e pelo “*otimismo pedagógico*”, presentes nas,

[...] correntes de idéias e movimentos políticos-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos (J. Nagle apud Azanha: 2002, 105).

Por volta do final da República Velha, entretanto, é possível apontar uma tímida melhora quantitativa e qualitativa, em relação ao Império, marcada pela ampliação do nível escolar. Apesar dos dados discrepantes, é possível apontar que, em relação à escola, “[...] em 1889” os alunos matriculados “correspondiam a cerca de 12% da população em idade escolar; em 1930 já havia subido a cerca de 30%” (Babaum apud Ribeiro: 2003, 84). Todavia, é importante frisar, que, “em choque com o próprio ideário Republicano [...] *a marginalização de boa parte da população brasileira*” em relação aos “benefícios advindos da escolarização *tendia [...] a perpetuar-se.*” (Ribeiro: 2003, 86 – itálico nosso).

A *Revolução de 1930* foi o marco referencial para a entrada definitiva do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, bem como a entrada de capital estrangeiro (Carone: 1978,111-144) permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade parcialmente urbano-industrial brasileira passou a exigir, de uma forma ou de outra, uma mão-de-obra especializada, “o que aumentará a demanda de escolarização. A escola entra em crise por não poder atender à procura” (Aranha: 1989, 162).

No sentido de uma valorização da educação escolar, em 1932, um grupo de educadores publica o importante *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros educadores da época.

O Manifesto apregoa [...] em resumo, [...] a democratização, a profissionalização e a unificação do processo educativo [...]. É diante das novas necessidades do país que os reformistas reivindicam mudanças radicais, que influenciam não somente o processo educativo, mas também as estruturas sócio-políticas e econômicas. Os efeitos do Manifesto fazem-se sentir na Constituição de 1934, e em grau menor naquela de 1937. É nesta última que se refere pela primeira vez, a um plano nacional de educação, como também ao ensino pré-vocacional e profissional, *destinado às classes economicamente menos favorecidas* (Giles: 1993, 293-294 – itálico nosso)

Também em 1934 a Constituição determina, pela *primeira vez*, que a educação *é direito de todos*, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. (apud Bello: 2001, 11). “São ainda os educadores progressistas da *escola nova* que retomam na década de 50 a defesa da *escola pública*.” (Aranha: 1989, 162). Porém, o estabelecimento do processo repressivo advindo com o *Estado Novo*, faz com que as discussões sobre a educação, profundamente ricas no período anterior, entrem "numa espécie de hibernação" (Otaíza Romanelli apud Bello: 2004, 10). As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas na nova Constituição de 1937.

Com o fim do Estado Novo e o surgimento da *República Nova* desenvolveu-se uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área educacional, determina a *obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário* e dá competência à União para legislar sobre *diretrizes e bases da educação nacional*. Desta forma, a nova Constituição fez voltar o preceito de que *a educação é direito de todos*, “inspirada nos princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 1930” (Bello: 2001, 11).

Em 1946, o Ministro Clemente Mariani, cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de *Reforma Geral da Educação Nacional*. Tal comissão, presidida pelo educador Lourenço Filho, era dividida em três subcomissões, sendo uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em 1948 este anteprojeto foi enviado à Câmara Federal, iniciando uma acirrada luta ideológica em torno de suas propostas, especialmente no que se refere aos interesses conflitantes das escolas particulares

(principalmente de orientação católica) e dos defensores da escola pública e da responsabilidade do Estado no tocante à educação.

Porém, por trás desse debate se acha a disputa pelas verbas públicas que, para os católicos [defensores da escola particular religiosa, “única capaz de educar integralmente”], deveriam ser encaminhadas também para as escolas particulares (Aranha: 1989, 162).

Depois de vários anos de intensos debates, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foi promulgada, favorecendo os interesses dos donos de estabelecimentos particulares de ensino (Bello: 2001, 11-12).

Obviamente a Lei 4.024 em nada corrige as distorções já evidentes desde a década anterior. Aqui se confirma a constatação de Lauro de Oliveira: “É um hábito brasileiro falar uma linguagem futurista e realizar uma política colonial”. [...] A LDB não procura ser um corretivo de diferenças sociais porque acha que não precisa sê-lo. Assim ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia postula sua inexistência (Freitag: 1986, 61-66).

A este plano, outros se seguiram, chegando a haver de 1962 até 1992, cerca de 10 planos, a partir dos quais:

Roberto Moreira conclui que esta sucessão de planos elaborados, parcialmente executados, revistos e abandonados reflete não apenas os males gerais na administração pública brasileira, como também o fato de que na educação, pela razão de ela nunca ter sido realmente prioritária para os governos, [...] o panorama da experiência brasileira de planejamento educacional é, na opinião de Moreira e outros educadores, um quadro claro de descontinuidade administrativa, que, [...] fez desta experiência um conjunto fragmentário e algumas vezes incoerentes de iniciativas governamentais [...] não no sentido de estabelecimento claro de princípios e rumos da educação nacional (Azanha: 2002, 112-113).

O final da década de 1950 e início da década de 1960, se dá como um espaço de intenso debates políticos e intelectuais, entre estes, sobre os destinos da educação no país, “talvez, o período mais fértil da História da Educação no Brasil (Bello: 2001, 11). Movimentos educacionais voltados para a alfabetização, na educação de base, na valorização da cultura popular e na conscientização política, tornam-se intensos por todo país (Aranha: 1989, 162).

[...] Em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua idéia **de escola-classe e escola-parque**; em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético; em 1953, a educação passa a ser administrada

por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura; em 1961, tem início uma campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos; em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, que substitui o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação e, ainda em 1962 é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire (Bello: 2001, 11-12).

Porém, em 1964, um Golpe Militar extermina, sob o pretexto de que as propostas e práticas de popularização da educação eram subversivas e comunistas, todas as iniciativas de se transformar a educação brasileira. O Regime Militar instaurado, afirma uma “tendência tecnicista sob influência norte-americana” (Aranha: 1989, 163), além de assumir um caráter abertamente anti-democrático ao perseguir, exilar e/ou prender, muitos sendo torturados e mortos pelo aparato da ditadura, professores e estudantes.

As reformas educacionais de 1968 (para a universidade) e de 1971 (para o ensino médio) tornam-se desastrosas para a educação popular. O ensino elementar recebe na época a menor atenção possível, tendo ficado a cargo das municipalidades, nem sempre aptas para arcar com tais despesas. [...] A fim de suprir as deficiências, o governo cria organismos de educação paralela, como o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e o Projeto Minerva, que através de rádio e televisão, com ajuda de monitores, se propõe a oferecer o curso supletivo de 1º grau. Aliás, houve neste período uma privatização sem precedentes do ensino, que não só afastou da escola aqueles impossibilitados de pagar, como transformou as escolas em empresas rentáveis, nem sempre preocupadas com a qualidade do ensino (Aranha: 1989, 163).

No fim do Regime Militar, a participação mais ativa de pesquisadores e pensadores de outras áreas que não, exclusivamente, a pedagógica, faz com que as discussões sobre a educação assumam um caráter político mais abrangente. O debate sobre “as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma” (Bello: 2001, 12) se inserem no bojo das reformas políticas, influenciando a nova Constituição. Todavia, independente do processo de democratização, o Brasil continua a atravessar um período crítico no que refere à situação do ensino, em especial do ensino público fundamental, até hoje. A falta de planejamento, constância administrativa ou uma “vontade política que eleja a educação como prioridade”, entre outros problemas, acentua o fosso de disparidades entre as diversas regiões e coloca o atraso na educação como algo endêmico (Simonetti: 2005, 17-19), acentuadas pelos efeitos nocivos do processo de globalização (que também se reflete no Meio Ambiente).

[...] a partir dos anos 80, as políticas educacionais seguiram [...] movimentos de mundialização do capital [expressos na ampliação da política neoliberal e do discurso da globalização]. Proclamada como área fundamental a ser desenvolvida nas ações para a redução da pobreza nas regiões subdesenvolvidas, a educação também sofre mudanças nas condicionalidades para empréstimos do FMI e do Banco Mundial, no sentido tanto de sua uniformização dada à eficiência e eficácia dos seus projetos e

programas. Esses direcionamentos acabaram por causar danos nefastos na direção das políticas educacionais dos nossos países, [i.e. América Latina e Caribe] diminuindo os investimentos na educação pública, bem como o desmonte dos sistemas educacionais de nossa região [...]. Por outro lado, tivemos grandes ganhos nos anos 90, em relação à necessidade de se implantar ações com uma maior continuidade – planejadas para ultrapassar a dimensão das gestões governamentais em seus diversos níveis – e à exigência de uma maior eficiência e eficácia, incluindo a necessidade de se ampliar a discussão sobre a avaliação contínua das políticas educacionais. Nos anos 90, houve uma ampliação da participação popular nas decisões e realizações das políticas educacionais, fruto também de intensa resistência da sociedade civil organizada, tornando mais expressiva a participação de diversos sujeitos políticos coletivos. (Melo: 2004, 254-257).

É possível dizer que, apesar de alguns avanços no tocante à universalização da educação, os problemas ainda são gritantes. Percebe-se ainda que os estudantes não conseguem sequer aprender o que a escola pretende ensinar: uma avaliação realizada em 2000, pelo MEC, “mostrou que 59% dos estudantes que concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental não sabiam ler ou escrever” (Bello: 2001, 15). A escola brasileira se fundamentou em caracteres excludentes e desiguais, onde a educação sempre esteve a serviço das classes dominantes e dos interesses político-econômicos das metrópoles coloniais ou dos centros de poder. Mesmo com os enclaves nacionalistas, advindos da independência brasileira e da busca de “modernização” advinda da república, os projetos e caminhos traçados para incentivar a educação básica encontravam (e encontram) barreira no cenário de desinteresse político, corrupção e situação econômica baseada na desigualdade perversa, solapando objetivos que quase nada valiam de concreto diante deste cenário. Mesmo atualmente o cenário educacional caminha lentamente no sentido de uma efetiva transformação que inclua a Cidadania e o Conhecimento como dever e direito. Continua muito do “tudo muda para se manter o mesmo”. Apesar de algumas melhorias no ensino público e no acesso à educação,

[...] todos os anos o país gera 70 mil jovens de 15 anos incapazes de ler ou escrever um simples recado – o que representa entre 40% e 50% do número de analfabetos gerados anualmente na América Latina. [...]. Por tudo isso, o país tem uma das sociedades mais desiguais do planeta. [...] E 40% da desigualdade de remuneração entre os trabalhadores deve-se à escolaridade. A superação desse problema requer educação para todos, com qualidade (Simonneti: 2005, 21).

Apesar disto, observando-se alguns avanços, percebe-se a discussão sobre qualidade de ensino e a busca de qualidade continuam a estimular o pensamento de educadores em direção a alternativas de inclusão e de participação da população no exercício democrático a que a educação deve se referir. Neste debate se insere a busca de uma educação cidadã que se faça, no dizer de Paulo Freire, um “espaço de hominização”, estimulando consciências para a transformação. Neste sentido, a discussão/ação sobre Cidadania torna-se vital, ao debater o

espaço do humano e da natureza, com seus acertos e erros, também na Educação Ambiental, que se propõe a ser problematizadora do real, como tentaremos ver a seguir.

1.3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As questões ambientais, ressaltadas tanto pela mídia (Acselrad: 1993, 57) quanto pelo debate ambientalista (Gonçalves: 1998; Loureiro: 2006; Dias: 2004), estão cada vez mais presentes na ordem da discussão cotidiana. A problemática ambiental, que até a década de 1970 mantinha-se quase restrita a grupos específicos e alguns especialistas, tornou-se presença comum no espaço múltiplo das reflexões contemporâneas. Discute-se a questão do meio ambiente no mundo e nas diversas regiões de uma forma em que se ressaltam os diversos fatores de sua interligação. Desta maneira, a questão ambiental atualmente tem se tornado visível nos mais variados momentos da vida social, política e cultural de nosso universo cada vez mais globalizado.

Desta forma, no rastro das discussões ambientalistas acentuadas desde as décadas de 1970 e 1980, também se insere a preocupação pedagógica com o que se convencionou chamar, em especial após a Conferência de Estocolmo (1972) e de Belgrado (1975), que definiu seus objetivos (Reigota: 1994, 15-18), de Educação Ambiental. A importância crescente dada a tais questões, mostra-se carregada de uma atualidade que se reflete também no universo formativo da escola, principalmente através de diversos programas e projetos de “sensibilização ecológica”, “conscientização ambiental”, “respeito à natureza” e/ou, simplesmente de “Educação Ambiental e Ecológica”. A Educação Ambiental se apresenta como um aproximar do aluno de seu meio, de seu espaço de existência e de reconhecimento de si inserido no meio. No universo escolar brasileiro, é possível identificar que,

A preocupação em relacionar a educação com a vida do aluno – seu meio, sua comunidade – não é novidade. Ela vem crescendo especialmente desde a década de 60 no Brasil. Exemplo disso são atividades como os “estudos do meio”. Porém, a partir da década de 70, com o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou-se a adotar explicitamente a expressão “Educação Ambiental” para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições governamentais e não-governamentais por meio das quais se busca conscientizar setores da sociedade para questões ambientais. Um importante passo foi dado com a Constituição de 1988, quando a Educação Ambiental se tornou exigência a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (artigo 225, § 1º, VI) (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental: 1998, 181).

Todavia, apesar desta “popularização” da discussão ambientalista e ecológica, ou mesmo devido a ela, vários autores (Loureiro: 2006; Guimarães: 2006; Vieira: 2003) apontam que houve tanto uma “banalização” do discurso ambiental quanto uma ausência de preocupação séria com a definição conceitual dos termos presentes nas diversas vertentes desta discussão, em especial, na Educação Ambiental (Loureiro: 2006, 19-20). Desta forma,

se por um lado temos uma grande variedade de práticas que se autodefinem como sendo “Educação Ambiental”, mostrando sua criatividade e importância, por outro lado temos práticas muito simplistas que refletem ingenuidade, oportunismo e confusão teórica (Reigota: 1994, 17-18).

Tal situação de “carência epistemológica” (Leff: 2002) constrói todo um efeito negativo geral que permite esvaziar praticamente termos como: “meio ambiente”, “ecologia”, “cidadania”, “educação para participação”, “democratização”, “preocupação ambiental”, “desenvolvimento sustentável”, “mercado verde” etc, e mesmo, “Educação Ambiental”, quando considerados tanto como a expressão de uma vertente única de pensamento. Sem considerar suas especificidades e complexidades destes conceitos e termos, agindo sob a ilusão de um consenso que está longe de existir, ou quando ligadas a um conservacionismo “despolitizado” presente ainda em grande parte dos projetos ambientalistas (Travassos: 2006), o sentido e a ação permanecem vazios. Estes termos e conceitos são carregados de múltiplos sentidos e nem sempre explorados com a necessária profundidade teórica em projetos e programas de Educação Ambiental, mesmo quando dizem procurar buscar “a conscientização e reflexão” sobre problemas vitais da ordem humana e da natureza ou ainda de carregar uma “ação transformadora comportamental” que nasce através da conscientização instaurada pelo educar. (Loureiro: 2006; Guimarães: 2006; Gonçalves:1998).

Nos programas e projetos de Educação Ambiental, verificados inclusive em livros didáticos e que se refletem na prática do professor, muitas vezes estes problemas conceituais se apresentam (Travassos: 2006). Na maioria das vezes são utilizados termos polissêmicos e muitas vezes ambíguos, dados como significados “óbvios” *per si* ou como parte auto-evidente de uma prática educativa miraculosa de “salvação do mundo”, de “responsabilização individual” e formação de “nova cidadania planetária” e que contribuem apenas para aumentar a confusão em torno de questões ambientais (Loureiro: 2002). O próprio sentido da educação na contemporaneidade democrática, essencialmente valorizadora da crítica e da reflexão, ao menos em tese, nos discursos e práticas destes programas e projetos, mostra-se quando muito, falhos ou limitados ao tratar profundamente tais problemas. Os Parâmetros

Curriculares Nacionais, nos Temas Transversais, alertam para o uso de explicações simplistas no que se refere aos problemas ambientais (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental: 1998, 173-185), e este alerta pode ser dimensionado também para a visão ingênua sobre a Educação Ambiental e sua atuação.

Carlos Loureiro aponta que este “falso consenso”, é reducionista e simplista, baseado principalmente no estabelecimento de fundamentos e diretrizes definidos particularmente por documentos internacionais anunciados desde Belgrado, Estolcomo e Tbilisi e da consolidação, enquanto política pública no Brasil, da Lei nº 9.795/99, que determina a Política Nacional de Educação Ambiental.

A ilusão que propicia esse tipo de consenso produzida pela baixa problematização teórico-prática é a de que todos os educadores ambientais se pautam em uma única visão de mundo, falam a mesma coisa, possuem os mesmos objetivos no tratamento da “questão ambiental” mudando apenas o setor social em que atuam (escolas, comunidades, unidades de conservação, meios de comunicação, empresas etc). Esse é um falso consenso que precisa ser explicitado, analisado e superado (Loureiro, 2006, 19)

Tal observação também é reforçada por Marcionila Fernandes, especialmente no que se refere ao uso de categorias abstratas como “humanidade”, “qualidade de vida”, “gerações futuras” (no caso específico, na crítica que faz ao discurso do “desenvolvimento sustentável”), termos estes vagos por estarem “esvaziados” de conteúdo social mais exato, onde não há um aprofundamento crítico ao seu caráter notadamente a-histórico ou, ainda, da ética capitalista, mantenedora das relações de poder e exploração em que estes problemas ambientais se instauram e se perpetuam (Fernandes: 2003,131 -133), nestes documentos e diretrizes da Educação Ambiental.

Assim, as concepções centralizadas em concepções de caráter moralista (que entendem os seres humanos como totalmente determinados na esfera do ideal) ou baseadas exclusivamente no comportamento individual (esvaziado da compreensão das condições reais do terreno da ação política), presentes em vários trabalhos de Educação Ambiental ditos “em sintonia” com os princípios orientadores destes documentos e diretrizes, não correspondem ao necessário papel de mudança social a que uma Educação Ambiental Transformadora se propõe (Layragues in Loureiro: 2006, 11-17). Essa Educação Ambiental nacional crítica à educação tradicional (e seu respectivo tipo de Educação Ambiental) apresenta certa identidade, quase uma *corporidade* (em) comum, ao “partilhar em algum nível de um projeto

político emancipatório” (Isabel Carvalho apud Guimarães: 2005b, 34). Segundo Marcos Reigota, a Educação Ambiental é antes de tudo uma educação política

[...] Considerando que a Educação Ambiental surge e se consolida num momento histórico de grandes mudanças no mundo ela tende a questionar as opções políticas atuais e o próprio conceito de educação vigente, exigindo-a, por princípio, criativa, inovadora e crítica (Reigota: 1994, 10)

Por outro lado, existe uma consolidação da Educação Ambiental, baseada na falsa concepção de um “paradigma acabado” reprodutor de uma “visão única” (não-crítica e a-histórica) sobre as questões ambientais e da educação, da manutenção dos interesses dominantes, valorizador do *status quo* capitalista, das “relações de consumo e da informação ideologizada [...] motor de ações públicas e privadas” (M. Santos apud Guimarães: 2005b, 30-31). Tal concepção se encontra reproduzida, segundo os autores críticos ambientais, na educação escolar tradicional.

Na verdade, a Educação Ambiental se estabelece de forma complexa e plural, podendo ser entendida de várias formas.

Podemos entender a Educação Ambiental como um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida, visando gerar mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como contribuir para uma harmonia entre seres humanos e destes com outras formas de vida. Ou podemos entendê-la como processo de formação do cidadão a partir da problematização da realidade, propondo a construção de novos valores e atitudes durante a aprendizagem. A Educação Ambiental pode ser vista também como uma educação política, com o objetivo de criar novos comportamentos para organizar populações e grupos sociais, formular propostas de melhoria ambiental, conquistar espaços e participação nas decisões políticas públicas e de desenvolvimento visando melhor qualidade de vida para todos. Essas três primeiras definições podem se complementar pois a formação da cidadania é uma educação política em um processo de aprendizado permanente. Numa orientação conservadora a Educação Ambiental pode ser vista apenas como veiculação de informações sobre Meio Ambiente, o ensino de Ecologia e a divulgação de práticas preservacionistas. Finalmente, poderíamos citar os que fazem da Educação Ambiental, uma prática de criação filosófica e mesmo teológica, visando a reconciliação do homem consigo mesmo, com seu corpo, com a natureza, transcendendo a ela (p. 55). O campo de escolhas é vasto, não só entre definições mas também entre práticas. (Acserald et al: 1993, 55-56).

Genebaldo Freire Dias aponta uma visível evolução nos conceitos de Educação Ambiental (interligados à própria evolução do conceito de Meio Ambiente, como veremos adiante), desde o final da década de 1960, a partir de alguns autores e instituições por ele apresentados como importantes.

Para Stapp et al. (1969) era um processo que, através de conhecimentos do ambiente biofísico, alertar e habilitar cidadãos para superar os problemas ambientais; A *International Union for the Conservation of Nature*, em 1970, a entende como um processo de reconhecimento de valores e conceitos, para desenvolver habilidades para “compreensão e apreciação das inter-relações entre o homem, a cultura e seu entorno biofísico”; Em 1972, Mellows entende a Educação Ambiental como um senso de preocupação com o Meio Ambiente, desenvolvido progressivamente e baseado no “entendimento das relações do homem com o ambiente a sua volta”; já na Conferência de Tbilisi, em 1977, esta é definida “como uma dimensão dada à prática e conteúdos educacionais interdisciplinares”, para uma participação ativa e responsável dos indivíduos e da coletividade; O Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) a definiu, em 1986, como um processo de informação e formação sobre as questões ambientais voltadas para a consciência crítica e a preservação do equilíbrio ambiental; em 1988/1989 a Educação Ambiental é definida como as ações educativas direcionadas para “a compreensão da dinâmica dos ecossistemas, considerados os efeitos da relação do homem com o meio, a determinação social e a evolução histórica (sic)”; a Comissão Interministerial para a preparação da Rio-92, incorpora a dimensão cultural, histórica, política e socioeconômica, entendendo que a Educação Ambiental deve possibilitar o entendimento da “natureza complexa do Meio Ambiente e interpretar a interdependência entre os seus diversos elementos”, visando a utilização racional dos recursos do meio, na capacitação para o exercício pleno da cidadania e para a satisfação material e espiritual das necessidades presentes e futuras; em 1992, o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis* a identifica como “um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida”; em 1997, a Carta de Tessalônica, apresenta a Educação Ambiental como “um meio de trazer mudanças em comportamentos e estilos de vida”, valorizando os conhecimentos e habilidades voltados para a sustentabilidade; já para Minini (2000), esta deve ser um processo que permite propiciar às pessoas uma “compreensão crítica e global do ambiente”, para desenvolver valores e atitudes que permitam um consenso participativo sobre a conservação e utilização dos recursos naturais; finalmente, para o próprio autor, estas definições de completam, sendo a Educação Ambiental “um processo por meio do qual as pessoas aprendem como funciona o ambiente”, como dependemos dele e o afetamos e como promovemos sua sustentabilidade (Dias: 2004, 98-100).

Philippe Pomier Layrargues aponta que a educação voltada para a questão ambiental dentro da educação está voltada para uma ampla gama de vertentes, voltadas principalmente para a possibilidade de mudança a partir de três tendências: cultural (associada à estabilidade social), social (associada à estabilidade cultural) e cultural, concomitante à mudança social e ambiental, associada esta última a uma visão crítica que,

[...] passa a incorporar a dinâmica societária, condição *sine qua non* para que seja possível visualizar a complexidade ambiental a partir de onde se adquire um saber ambiental comprometido com a construção de um futuro sustentável. Pensar de forma complexa implica fazer com que o agir seja consciente, no sentido de se saber qual o terreno em que nos movemos, o alcance de determinada ação, apresentando coerência entre o que se quer, a base teórica da qual se parte, onde se quer chegar e quem se beneficia com o processo (in Loureiro, 2006, 12)

Porém, os discursos ambientalistas ligados à educação, apesar de suas diversas posições e matizes, possibilitam gerar instrumentos que permitem refletir sobre uma necessidade participativa do discurso e da ação, onde se pode reconhecer que a atividade política, entendida no sentido arendtiano de *vita activa*, insere o ser humano em sua realidade histórico-existencial.

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular de nosso aparecimento físico. Não nos é imposto pela necessidade, como o labor, nem se rege pela utilidade, como o trabalho. Pode ser estimulado, mas nunca condicionado pela presença dos outros, em cuja companhia desejamos estar; seu impacto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa (Arendt., 2005, 189-190).

Por suas características singulares, as questões ambientais implicam diretamente na dimensão que exige a inter-relação entre o universo do particular e do coletivo, ou seja, a ação e consciência do indivíduo diante dos problemas, entre estes ambientais, que o cerca, e que só tem possibilidade de resolução na atividade que envolva a ação coletiva. A conscientização pública, neste sentido, “é educativa e a Educação Ambiental é um importante instrumento [...]” presente em um processo político que envolve a educação escolar, a educação comunitária e a educação de coletividade ou de massas (Acserald et al: 1993, 55). Ou ainda perceber que,

[...] a prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tendo o educador consciência disso ou não. Trata-se de um problema filosófico de imensa importância, que remete para a necessidade de se buscar o significado individual e coletivo do próprio trabalho [...]. A consciência dos fins que orientam sua atividade coloca o

homem diante da possibilidade de identificar em outros homens os seus próprios propósitos, colocando-os todos em condições de comunhão, no melhor sentido do termo. A partir daí é possível pensar em uma causa comum, como por exemplo, tornar humano o mundo, fazer da escola um espaço de construção coletiva de conhecimento – um espaço de encontros e disputas, mas sempre de crescimento das pessoas (Ferreira: 1993, 5-6).

Não adianta, ao contrário da fábula de Betinho acerca do beija-flor e do incêndio, por exemplo, alguém se preocupar em instância unicamente individual, mesmo a partir da escola, com a reciclagem de lixo, com a qualidade do meio ambiente, com a preservação do espaço social e natural, com a degradação do ambiente, sem que o seu vizinho, próximo e distante, também o faça. Tais ações, muitas vezes exaltadas por uma Educação Ambiental tradicional, são de pouquíssimo (ou nenhum) alcance sem uma ação coletiva que as reforce e valide, e esta, cada vez mais dependente de um agir enquanto nível global.

A Educação Ambiental deve ser fomentadora de uma consciência política que permita resgatar a dimensão do espaço público, este entendido como oposição ao espaço privado moderno, campo de isolamento, acomodação e da ignorância cívica, e perigosa fonte de desintegração da existência democrática (D'Arcais: 1996, 26-27).

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. [...] Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face e a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (Freire: 1995, 47)

Assim, como diz Celso Lafer “No momento em que se começa algo novo por meio de uma ação política, a preocupação não é com o eu, mas com o mundo” (in Arendt: 2005, 349), e a preocupação com o mundo se torna o espaço da Democracia onde a liberdade pública da participação é vital para o seu funcionamento. Neste sentido o discurso ambiental deve ser relacionado diretamente com a atividade de cidadania e requer preocupação e participação com a sociedade e o meio ambiente, a partir do reconhecimento do indivíduo como parte essencial da *res publica* social e ambiental.

Mesmo com a inclusão formal das questões relacionadas à Educação Ambiental na legislação brasileira desde 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente,

para “promover o esclarecimento e educação” visando a conservação do Meio Ambiente; da lei que instituiu a política Nacional do Meio Ambiente, em 1981, objetivando, entre outras, a “educação da comunidade para a defesa do Meio Ambiente e do equilíbrio ambiental”; da incumbência dada ao Poder Público pela Constituição de 1988 de promover em todos os níveis “a educação e conscientização pública da Educação Ambiental” (Acseraldd et al.: 1993,55) e, ainda, com a inclusão discussão nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, a prática da Educação Ambiental ainda é por demais genérica e confusa, sendo entendida principalmente como um meio de preservação ambiental, ou seja, de conservação da natureza, visão que está presente no país desde longa data (Travassos: 2006, 11-12). Tal confusão conceitual, entre outros elementos, favorece a instauração de uma educação tradicional e conservadora.

[Onde esta é] no sentido apresentado por Saviani [...]: um processo educativo baseado no professor, na aprendizagem unidirecional, no conteúdo neutro, em que a condição de marginalidade é vista como decorrente da ignorância. Situação social esta que cabe à escola resolver à medida que transmite os conhecimentos necessários, atribuindo-se, assim, à instituição escolar uma responsabilidade que não é exclusiva dela. Outras características importantes associadas à visão conservadora em educação ambiental são: compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; visão comportamentalista e individualista de educação; abordagem despolitizada da “questão ambiental”; banalização dos conceitos de cidadania e participação, e compreensão do ser humano inserido no ambiente como ser abstrato, fora de um contexto sócio-histórico, político e econômico (Lima apud Loureiro: 2006, 22)

Sob um “olhar” de Paulo Freire (sic), Carlos Frederico B. Loureiro traça uma forte crítica a atitudes educacionais tradicionalistas, mascaradas em ambientalismo que visa à pregação de mudanças superficiais e sem aprofundar a necessidade de mudanças na lógica societária, e que apesar das referências feitas ao grande educador pernambucano que se encontram nos projetos e trabalhos de Educação Ambiental junto às escolas, na verdade reproduzem conhecimentos e práticas afirmativas da “educação bancária”.

[...] Ainda é comum se observar em programas de Educação Ambiental objetivos como “tornar consciente”, “levar conhecimentos a” e “ensinar a cuidar do ambiente” os grupos sociais que não se adequam aos padrões “ecologicamente corretos” idealizados pelas classes dominantes, num uso da educação como meio de universalização de tais visões sociais que reforçam a exclusão e a desigualdade no acesso aos bens naturais. São objetivos e finalidades que se afinam com um modelo de educação tradicional contrário às formulações freireanas ao implicarem pensamentos que afirmam as diferenças culturais e de construção simbólica da natureza, principalmente oriundas das classes populares e populações tradicionais, como riscos à proteção ambiental ou como sinônimos de atrasos no processo de apropriação do conhecimento científico e de acesso à modernização tecnológica (Layrargues) Modelo conservador de educação que não compreende a cultura como forma de representação e definição de valores decorrentes do modo como a sociedade produz, se organiza, e de como interagimos no ambiente. Aspectos estes que precisam ser levados em consideração em qualquer processo que se pretenda educativo (Loureiro: 2006,26).

Assim, construir a Educação Ambiental fundamentada em premissas e práticas de uma educação “bancária” é favorecer uma educação conservadora e tecnocrática, prestes a submeter condutas que lhe são estranhas aos seus próprios padrões, “transformando a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (Freire apud Loureiro:20006, 27).

Esse tipo de processo educativo acarreta a dominação e uma concepção linear e unidirecional de consciência (de quem tem para quem não tem), estabelecendo dicotomias inaceitáveis em Educação Ambiental, do tipo: (1) professor educa, aluno é educado; (2) educador é o que sabe, educando, o que não sabe; (3) educador é o que define as escolhas, educando segue a prescrição; (4) educador é que define o conteúdo programático, o educando se acomoda a ele; e (5) educador é o sujeito do processo, educando é o objeto. Casos exemplares desse sentido “bancário” de educação se encontram com relativa facilidade em programas de Educação Ambiental junto a populações que vivem no entorno ou no interior de unidades de conservação [...]. Nesse espaço pedagógico é crônico o uso da educação como fator de imposição de condutas vistas como corretas pelas instituições governamentais de meio ambiente e de divulgação de informações científicas por meio da produção de materiais em que a linguagem é inadequada ao diálogo e à participação, não sendo incomum a distribuição aleatória de cartilhas e cartazes em regiões com grande incidência de analfabetos ou em que a leitura não é normal (Loureiro: 2006, 26-27).

Por sua própria dimensão epistemológica (e política) a Educação Ambiental deve ser enfocada de maneira global, sob o risco da segmentação, da simplificação e limitação dos temas a se trabalhar, envolvendo inclusive “as pessoas da comunidade, os currículos escolares e a preparação dos professores em geral” e ressaltando sua natureza interdisciplinar e inovadora (Travassos: 2006, 15-16).

Para tanto são reforçados a necessidade de trabalhar com objetivos que podem ser sintetizados a partir do que a Carta de Belgrado (1975) propõe para a Educação Ambiental:

1. Conscientização:

Levar os indivíduos e os grupos associados a tomarem consciência do meio ambiente global e de problemas conexos e de se mostrarem sensíveis aos mesmos.

2. Conhecimento:

[...] Compreensão essencial para o meio ambiente global, dos problemas que estão a ele interligados e o papel e o lugar da responsabilidade crítica do ser humano. O conhecimento [...] pela ciência e pelas culturas milenares [...] deve ser democratizado [...]. Assim, a Educação Ambiental não deve transmitir só o conhecimento científico, mas todo tipo de conhecimento que permita uma melhor atuação frente aos problemas ambientais.

3. Comportamento:

[...] Adquirir o sentido de valores sociais, um sentimento profundo de interesse pelo meio ambiente e a vontade de contribuir para sua proteção e qualidade [...] para mudar comportamentos individuais e sociais.

4. Competência:

[...] adquirir o *savoir-faire* necessários à solução dos problemas. [...] A Educação Ambiental pode auxiliar [...], buscando elaborar meios técnicos com ajuda de especialistas e conhecedores autodidatas do problema.

5. Capacidade de avaliação:

[...] Avaliar medidas e programas relacionados ao meio ambiente em função de fatores de ordem ecológica, política, econômica, social, estética e educativa. Fundamental para a participação do cidadão é decifrar a linguagem dos projetos de risco ambientais elaborados por técnicos especializados. [...] A Educação Ambiental deve procurar traduzir a linguagem técnica científica para a compreensão de todos.

6. Participação:

[...] Perceber suas responsabilidades e necessidades de ações imediatas para a solução dos problemas ambientais. Procurar nas pessoas o desejo de participar na construção de sua cidadania. Fazer com que as pessoas entendam a responsabilidade, os direitos e os deveres que todos tem com uma melhor qualidade de vida (apud Reigota: 1994, 31-34)

A Educação Ambiental emancipatória (também denominada de Educação Ambiental crítica; Educação Ambiental popular; Educação Ambiental transformadora – Loureiro: 2006, 33) e a Educação Ambiental tradicional (ou Educação Ambiental bancária; Educação Ambiental conservadora; Educação Ambiental tradicionalista) tem algumas características esquematizadas por Lima e Pelizzolli (apud Loureiro) e que podem ser úteis na comparação entre as práticas educacionais e suas influências.

QUADRO 2 – Características da Educação Ambiental Crítica e da Educação Ambiental Conservadora – Fonte: Lima e Pelizzolli (apud Loureiro, 2006: 33).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA (Lima apud Loureiro)	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONSERVADORA (Pelizzolli apud Loureiro)
Compreensão complexa do ambiente;	Ambiente como algo que nos rodeia, exterior, sem a vida humana;
Busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta;	Natureza como algo que está fora de tudo que se refere ao humano;
Atitude crítica diante dos desafios que a crise civilizatória nos coloca, partindo-se do princípio de que o modo como vivemos não atende mais aos	Oposição extrema entre o ambiente natural (paraíso) e o ambiente construído (algo nefasto);

nossos anseios e compreensão de mundo;	
Politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;	Prática de campo entendida como sinônimo de visita a ecossistemas naturais, como se o urbano não fosse um ambiente;
Convicção de que a participação social e o exercício pleno da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental e da democracia;	Noção de educação como meio para a salvação da natureza, como se desta não fôssemos parte integrante e viva e como se esta fosse fraca e ingênua e pura, precisando ser preservada das maldades humanas;
Indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, instrumentos técnicos e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos;	Busca afirmar-se em tendências hegemônicas
Busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-público, à equidade e à solidariedade.	Afirma-se em tendências pragmáticas e comportamentalistas

A prática formativa da educação para a Cidadania plena, na qual a Educação Ambiental, pelo menos formalmente a partir da divulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n° 9.394/96), e que se relaciona, de forma transversal, com o tema Meio Ambiente, preconiza, transformações entre a relação de ensino-aprendizagem e o fazer para a Cidadania. Aproximando-se do caráter essencialmente conscientizador a que a Educação Ambiental se propõe, é possível apontar, em algumas de suas práticas e reflexões a necessidade de um construir transformador que surge, também, a partir da escola.

Diversas mudanças na situação atual do ensino no Brasil [conseguirá] mudar o velho padrão de ensino-aprendizagem que tivemos desde as primeiras séries até a universidade? O velho padrão refere-se ao tipo de ensino no qual o professor fala o tempo todo, manda fazer tarefas, copiar (atualmente, utiliza-se o jargão: “xerocar”), manda o aluno calar a boca, não admite perguntas e muito menos a formulação de hipóteses, a memorização é prática recomendada para aprender a lição seguinte (a velha decoreba), abre mão de leituras interessantes ao livro didático, odeia aulas práticas ou de laboratório, ou melhor, odeia qualquer tipo de experimentação (salvo raras exceções) (Medeiros e Bellini: 2001).

II. APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DE CONCEITOS: MEIO AMBIENTE E CIDADANIA. A INTER-RELAÇÃO DOS CONCEITOS.

2.1. A QUESTÃO DO MEIO AMBIENTE

O termo meio ambiente, extremamente presente nos mais variados debates, projetos e programas de Educação Ambiental, encontra definições diversas, “dependendo das nossas fontes de consulta” (Reigota: 1994, 22) e dos objetivos a que esta educação se propõe. Evidentemente, tais concepções de Meio Ambiente devem influenciar a prática pedagógica do educador ambiental, todavia, a dificuldade ocasionada na falta de consenso sobre a conceituação do que é Meio Ambiente, “tanto na comunidade científica quanto fora dela” (Travassos: 2006, 20) contribui para dificultar “um trabalho coerente com os indivíduos, não apenas na escola, mas nos diversos segmentos relacionados a ela” (Travassos: 2006, 21).

De maneira geral, algumas definições e conceituações podem ser apresentadas, como ilustração desta diversidade. Do ponto de vista científico, mesmo sem consenso geral sobre o termo, encontram-se elementos semânticos como “ecossistema, biomassa, nicho ecológico, cadeia alimentar”, que relacionam o Meio Ambiente, para o senso comum, exclusivamente “com a área das ciências biológicas e as pessoas que nelas atuam”, associando-a a uma Educação Tradicional valorizadora da “setorização” disciplinar (Travassos: 2006, 20).

Uma visão de Meio Ambiente que se restringe ao relacionamento entre a fauna e a flora, aparentemente excluindo o ser humano, pode ser vista na definição do ecólogo Ricklefs: “Meio Ambiente é o que circunda um organismo, incluindo as plantas e animais com os quais interage”. Um conceito mais abrangente, por considerar as relações abióticas com o conjunto dos seres vivos, está presente no ecólogo Duvigneaud: “O Meio Ambiente se compõe de dois aspectos: 1) [...] físico e químico e 2) meio biótico”. Já um conceito próximo a este, mas que inclui o ser humano, é o apresentado por Touffet, em 1982, onde o Meio Ambiente é apresentado como “o conjunto de fatores bióticos [...] e fatores abióticos do habitat, suscetíveis de terem efeitos diretos e indiretos sobre os seres vivos e, compreende-se, sobre o homem”. Mais abrangente ainda, por envolver todos os seres no contexto de sua comunidade, inclusive subentendendo o ser humano e sua relação (de domínio) com o meio, é a definição do psicólogo Silliamy (apud Travassos), em 1980, onde Meio Ambiente é:

O que circunda um indivíduo ou grupo. A noção de Meio Ambiente engloba, ao mesmo tempo, o meio cósmico, geográfico e o meio social, com suas instituições, sua cultura, seus valores. Esse conjunto constitui um sistema de forças que exerce sobre o indivíduo e nas quais ele reage de forma particular, segundo seus interesses e suas capacidades (2006: 22).

Embora Meio Ambiente possa ser definido de diversas maneiras, de forma geral, a necessidade de estabelecer uma relação crítica entre sociedade e natureza, própria da Educação Ambiental, leva em conta que a problemática ambiental não deve se restringir a uma “visão naturalista”, baseada unicamente no estatuto bio-físico-químico dos seres vivos e do meio, (onde o ser humano pode ser visto como “ente passivo” ou ainda “ser exterior à natureza”). Implica, devido a sua complexidade que também engloba os fatores humanos “outros valores, o que por si só coloca questões de ordem cultural, filosófica e política [...], outras formas de relacionamento entre os seres vivos [...], enfim, dos homens entre si” (Gonçalves: 1998, 21-22). É possível, admitir pelo menos como base de um “consenso mínimo”, onde,

certamente a eleição de um consenso mínimo não significa a renúncia do coração da racionalidade que é o compromisso crítico, mas esta deve ser exercitada além do imprescindível rigor ético, também pela necessária generosidade que caracteriza a tolerância razoável. É importante ter em mente que as divergências e as tensões essenciais são, ambas, irremovíveis e este é um aspecto central da complexidade humana (Bastos Filho e Ayres: 2006,4).

Tal consenso, permite entender o Meio Ambiente, ao menos para a prática da Educação Ambiental voltada para a crítica e transformação social (Loureiro: 2006) como algo necessário à articulação entre o aspecto puramente natural da existência e a construção histórico-social do ser humano, em sua ação/transformação, próprio da Educação Ambiental crítica. Sendo assim, Meio Ambiente pode ser definido, de maneira geral, como

um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológico e processos históricos e políticos de transformação da natureza (Reigota: 1994, 22).

Esta relação dinâmica de interação entre natureza/sociedade humana é essencial para a própria situação da Educação Ambiental, pois o Meio Ambiente “(...) não é visto apenas como sinônimo de meio natural. Razão pela qual (...) a educação ambiental não é sinônimo de ecologia, embora não prescinda da mesma” (Reigota: 1994, 22).

Apesar da distinção específica de cada campo do saber (e fazer) ambiental, alguns autores como, por exemplo, Vianna et al. (1994), Boff (1993), Minc (1997), Waldman (2002), e o próprio PCN/TT (1998) na maioria das vezes não fazem maiores distinções entre o tratamento dado às questões do Meio Ambiente, da Ecologia e da Educação Ambiental. São tratadas nas escolas, por exemplo, assuntos relacionados aos aspectos físico-químicos ambientais (luz solar, composição do solo, ciclo da água, lançamento de carbono na atmosfera, tempo de degradação de materiais, etc.) com aspectos bióticos-culturais (interrelação entre os seres, qualidade de vida, consumo, pobreza etc) ressaltando a necessidade de atitudes como “preservar a natureza, reciclar os materiais, rever padrões de consumo e da ética, promover a equidade e a sustentabilidade etc”, entre outros, mas utilizando na grande parte das vezes atribuições conceituais abstratas, como por exemplo, da “culpa pela destruição da natureza” (“o homem”, “a ciência ocidental”, “o consumismo”, “a ciência e a tecnologia” etc.) e do “dever de preservar” (“a humanidade”, “os habitantes da nave-Terra”, “as pessoas conscientes”, “as pessoas preocupadas com as gerações futuras”, “os jovens” etc.), situando, de forma a-histórica e genérica uma discussão que deve ser refletida a partir de elementos históricos concretos, também estes sujeitos à problematização, levando em conta as relações objetivas e subjetivas (Guattari: 1997) presentes no temário ambiental e sua interação com a sociedade humana.

Tal visão reflete-se diretamente nas posturas de algumas discussões e programas de Educação Ambiental e Meio Ambiente, apresentadas ao educador e ao público em geral. Grosso modo, do ponto de vista da perspectiva educacional, esta associação pode cumprir uma função didática, que, todavia, torna-se nociva quando contribui para a banalização e esvaziamento conceitual das questões, em especial, dos problemas ambientais, que é propícia tanto a uma educação não-problematizadora, quanto aos interesses dos politíqueiros, “mercadores do verde” e oportunistas de plantão (Barcelos e Landim: 1995, 107-108). Utilizada de uma forma simplista, a questão da centralização dos programas de Educação Ambiental e Meio Ambiente nos temas específicos da ecologia em vários programas e professores (em especial, de Ciências), ou da confusão da primeira com esta, ainda é apontada como geradora de uma profunda “confusão” conceitual ou, por outro lado, de uma visão conteudista curricular que prende o debate ambiental ao academicismo (Teixeira: 2000, 80), ambas posições, contribuem para dificultar a ampliação do debate ambiental entre os professores e alunos. É a própria dimensão histórica e política da questão ambiental que deve ser apontada no aprofundamento Ecológico e da Educação Ambiental, já que ver a ecologia

como um saber “tecnicamente neutro” também é restrição ideológica do caráter questionador da ciência, que não constrói o espaço dialógico de saber/fazer (no sentido freireano) ou sua natureza “libertadora” dos ídolos que restringem o pensar e o fazer (como o queria Bacon).

A percepção da Ecologia tem significados diferentes para diferentes classes sociais. A Ecologia que é discutida em teses e trabalhos científicos não pode ser a mesma Ecologia a ser discutida com o operário, camponês ou favelado. Para Minc, o camponês, o favelado e o operário não dominam o ‘ecologês’ e não tem a menor idéia das relações entre diversidade dos ecossistemas e o desenvolvimento sustentado. Eles possuem, no entanto, uma vivência direta e dramática com as piores manifestações da poluição e das agressões ambientais. [...] O seringueiro não sabe o que significa a palavra Ecologia, mas sabe que se a floresta for derrubada ele vira favelado em Rio Branco (Teixeira: 2000, 80).

É curioso notar que a *Revista Superinteressante*, em uma chamada de capa, em uma edição de 1991, aponta a “Ecologia” [como] “*profissão do futuro*”. O artigo começa distinguindo os profissionais desta área (os *Ecólogos* –“palavra tão nova que nem existe no dicionário” (França: 1991 44)), dos militantes ambientalistas (os *Ecologistas*), e pretende mostrar as oportunidades de especializações técnicas na área de Ecologia e de Ciências ambientais no Brasil, para os profissionais “biólogos, agrônomos, engenheiros florestais e geólogos” que trabalham na área ambiental sem a devida capacitação acadêmica (França: 1991, 44), tanto para a prática da proteção da natureza, que “cresce no Brasil”, quanto do “ensino da ecologia nas escolas e nas universidades” (França: 1991, 45).

Os PCN (nos Temas Transversais) tem uma visão que busca discutir sobre as simplificações e banalização em torno do tema Meio Ambiente, onde alerta para as “visões distorcidas” e “preconceitos”, presentes em concepções desta como: a) atividade “restrita à preservação dos ambientes naturais”; b) “prática de pessoas radicais e privilegiadas[...] que perturbam o desenvolvimento”; c) um “luxo [de] defender, por exemplo, animais ameaçados, enquanto crianças morrem[...] no Norte e Nordeste [...] e nas periferias das cidades”; d) sendo coisa de “românticos e ingênuos[...]” que não percebem “a dura realidade das necessidades econômicas [pois] para haver progresso é normal algo ser destruído ou poluído” e ainda , e) que “idealiza-se a natureza quando se fala em harmonia”, pois esta é violenta. Na verdade, estas visões devem ser rebatidas pela prática educativa que vêem o Meio Ambiente a partir da: a) compreensão do ambiente como um todo; b) identificação da questão ambiental com a cidadania; c) identificação da lógica dos problemas sociais com a dos problemas ambientais dado suas origens; d) da necessidade da convivência ética entre os indivíduos e, finalmente, e)

da harmonia da natureza vista enquanto idéia de equilíbrio dinâmico (Brasil. Secretaria de Ensino Fundamental: 1998, 182-185).

O tema transversal ‘meio ambiente’ trata das relações entre as questões ligadas ao ambiente e aos fatores políticos, econômicos, históricos e sociais. Tais questões criam campos de discussão sobre as responsabilidades humanas dirigidas ao bem-estar social e ao desenvolvimento sustentado, sob o ponto de vista da reversão da crise social em assuntos ambientais, que são de interesses de todos os cidadãos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o assunto meio ambiente está relacionado não apenas com o tema vida e ambiente, mas também com outros fatores de interesse social. [...]. Entretanto, a despeito desta orientação específica, tais princípios não vêm sendo observados pela escola. Muito pelo contrário: o conceito de educação ambiental parece não ter sido bem assimilado ainda (Travassos: 2004, 17).

Todavia, sem uma orientação ou formação coerente, reflexiva e interdisciplinar, que leve em conta a complexidade temática deste (e outros conceitos), seja esta advinda da academia, da escola ou dos órgãos gestores da Educação Ambiental, o professor se encontra na “terra de ninguém” diante da compreensão destes conceitos que instrumentalizam o trabalho na Educação Ambiental. O professor se sente “perdido”, obrigado a seguir os próprios instintos ou seguir conselhos de colegas (em geral das áreas de Ciências ou Geografia, dado a proximidade curricular do tema) na obtenção de informações para sua atividade ligada ao Meio Ambiente (Travassos: 2006; Teixeira: 2001; Côrrea: 2006; Freitas: 2002).

Mesmo a academia, que deveria fornecer as bases para o trabalho do educador (e não apenas no estágio de sua “formação”), por questões não apenas idiossincráticas, muitas vezes se mantém distante dos problemas de ordem mais imediatas da problemática social e política, que se relaciona também ao ambientalismo, propondo-se a produzir uma ciência falsamente “neutra” e que se isola em si mesma (Alphandéry et al: 1992; Dias :2003).

Numa sociedade capitalista, que é uma sociedade de classes, a ciência destina-se a gerar o saber necessário para garantir a produção e a reprodução dos processos vitais desta sociedade, cuja forma é determinada, fundamentalmente pela classe dominante [...]. Se a própria ciência tem um caráter de classe na sociedade capitalista, com muito mais razão o terá a tecnologia, que é a aplicação dessa ciência ao processo produtivo [...]. A tecnologia é, portanto, uma relação social e não apenas um conjunto de “coisas”. [...] Ora sabemos que no sistema capitalista o objetivo da produção é o lucro; portanto, a tecnologia que lhe é adequada, é a que lhe permite gerar mais lucros (José Graziano da Silva e Ângela Kageyama apud Almeira (1988: 41).

Na verdade, a universidade deve permitir construir instrumentos que permitam ampliar o diálogo entre os diversos atores sociais envolvidos com a questão ambiental questionar os próprios fundamentos axiológicos e epistemológicos que dão o poder, na sociedade contemporânea, a si própria, como detentora privilegiada da produção e reprodução do chamado saber científico, que produz o espaço do fazer tecnológico sobre o ser humano e o ambiente, mas passível de questionamento “em um mundo singularmente novo” (Morin: 2004, 27).

Assim problemas relacionados ao tema Meio Ambiente , por exemplo, como da famosa “crise civilizatória”, mesmo quando “situados” cronologicamente, por exemplo, “o tempo moderno” ou nas relações humanas de produção e saber, por exemplo, “na culpa cartesiana” (expressão que lembra um pouco o pastiche da canção em **Os Miseráveis**, onde “a culpa é de Voltaire, a culpa é de Rousseau”...) generalizam questões complexas, como as sociedades que se situam nesta modernidade ou a própria crítica que se dá ao produzir saber e tecnologia, dentro do próprio contexto de uma racionalidade que é, em muitos aspectos, também “cartesiana” ao permitir à ciência (ocidental) olhar para si mesma e se auto-definir.

A crise ambiental e a profecia apocalíptica relacionam-se, constituindo-se em perigosos argumentos filosófico-políticos porque justificam atitudes autoritárias de controle social. Esse discurso, aparentemente ingênuo, tem conseqüências para a articulação entre conhecimentos científicos e a organização da sociedade. Assim, a concepção de natureza-natural, quando trazida com perspectiva de superação da lógica antropocêntrica da ciência moderna, cristaliza o projeto político-social autoritário e controlador, construído sobre a lógica racionalista (Tozoni-Reis: 2004, 141).

Todavia, é importante notar que vários professores, apesar de resistências de uma mentalidade cientificista tradicional, questionam a visão *estandardizada* de Educação Ambiental e Meio Ambiente e procuram, a partir de suas experiências, uma visão interdisciplinar, complexa e politizada do ensino ambiental, auxiliando inclusive na construção de um corpo teórico mais próximo dos interesses e necessidades dos alunos (e das comunidades envolvidas) e na problematização crítica da questão da Educação Ambiental. O grande desafio torna-se então, o de como pensar nas questões globais se os problemas presentes nas escolas, nas comunidades e no âmbito familiar, são tão urgentes? (Loureiro: 2003, 12). Do ponto de vista político da Educação Ambiental o pensar global não exclui o pensar/agir situado, nem vice-versa.

A questão ambiental [...], mais que um campo interdisciplinar, pois nela se entrecruzam o conhecimento técnico-científico; as normas e valores; o estético-cultural, regidos por razões diferenciadas, porém não dicotômicas. Ela requer um campo de comunicação intersubjetiva não viciada e não manipulado para que a região comunicativa possa se dar efetivamente. Enfim, requer fundamentalmente **democracia**. Vemo-nos, assim, lançados no terreno da **polis**, da política, ou seja, dos limites que os homens livres e autonomamente se auto-impõem (Gonçalves: 1998, 139)

2.2. PROBLEMATIZANDO A CIDADANIA E A QUESTÃO AMBIENTAL

A Cidadania é vista cada vez mais como algo necessário ao ser social contemporâneo, ou seja, algo que tanto o representa quanto o define. Ser cidadão e participar da cidadania é afirmado, inclusive, como objetivo e fim de uma educação que se pretende “conscientizadora” e “participativa”, embora não se defina e, aparentemente, muitas vezes, não se saiba de maneira clara, o porquê efetivo desta necessidade e suas condições históricas, sociais e políticas objetivas. Na modernidade democrática, a referência ao caráter participativo da cidadania é recorrente e fundamental mesmo que muitas vezes, tal termo não seja explicitado diretamente como ação política afirmadora de sua “condição humana”, tal como se refere Arendt, ou mesmo, de sua “hominização” (Freire) política e “ontológica” (Dussel) do indivíduo ou da comunidade.

O conceito de cidadania, entre outros, admite uma polissemia que confunde debates ou se perde em afirmativas baseadas em simplificações conceituais, onde as causas e relações históricas são desconsideradas em função de um “dever-ser” essencialista pretensamente afirmador de condições abstratas ou fundamentadas *a priori*. Por exemplo: o “*direito do povo*”; o “*direito do idoso*”; o “*direito do negro*”; o “*direito ao meio ambiente saudável e equilibrado*”; o “*direito ao voto*”, entre outros, são colocados como “verdades” auto-evidentes, ou seja, como algo pronto e garantido (inclusive na Constituição), sem levar em conta as tensões políticas e as transformações históricas em que estes direitos se fizeram/fazem construir, mesmo em suas particularidades. Tal simplificação a-histórica, do ponto de vista não apenas conceitual, é perigosa por não levar em conta as condições concretas e instáveis em que o ser humano garante as condições de sua liberdade e, também, o perigo constante de perdê-la (Arendt: 2005; 1989, 339-531).

Dá-se, assim, em diversos textos educacionais e ambientais, muitas vezes, este significado a priori, tido como evidente ao termo “*cidadania*”. Entende-se a cidadania como “direito”, todavia, pouco se diz sobre a dimensão ou responsabilidades inerentes a estes direitos, ou a luta constante para a garantia e afirmação dos mesmos. Tal posição, presente no senso comum (embora a consciência ingênua popular a vivencie, na prática, como experiência histórica baseada na *violência* e na *dominação*, de sua exclusão – Freire: 1995, 50), é problemática ao não considerar as diferentes vivências históricas da prática da cidadania e sua construção, enquanto resultado de lutas políticas, sociais e culturais específicas, na construção da “condição humana” e na sua relação com as problemáticas ambientais.

Alguns autores, como Reigota: (1994); Leff: (2002); Alphandéry et al: (1992); Teixeira: (2000); Loureiro: (2002; 2003; 2006), Vieira (2003) apontam inclusive, um perigoso “esvaziamento temático” decorrente da vulgarização pelo uso deste e de outros conceitos, acentuada também na discussão ambiental, sendo significativo o alerta de Layraguesin, de que:

[...] Política. Democracia, Participação, Autonomia, Emancipação, Cidadania, Transformação Social. Conceitos esses que, apesar de fornecerem os referenciais orientadores dos princípios da Educação Ambiental, estão vazios de sentido (apud Loureiro: 2006, 14).

Todavia, situada como desde um *privilégio* representativo de uma elite política e econômica (garantia inclusive de sua diferenciação e status) até o ideal formal de uma prática política universal, fundada na modernidade, o ser Cidadão e Cidadania podem ser entendidos, de maneira geral, naquilo que se refere Paulo Freire, ou seja,

[...] cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. (1995, 45).

Ainda de maneira geral, podem ser apresentadas conceituações que se aproximam:

Cidadania, s. f. Qualidade ou nacionalidade de cidadão.” “Cidadão, s. m. Habitante da cidade; indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. (Bueno: 1996, 138).

Cidadania, s.f., qualidade ou condição de cidadão”. Cidadãos [pl.:ãos;fem:*cidadã e cidadoa*] s.m. 1 habitante da cidade 2 indivíduo que goza de direitos e deveres civis e políticos num país 3 *infrm* indivíduo qualquer, sujeito. (Houaiss: 2004, 157).

(...) Cidadania sf. ‘qualidade ou estado de cidadão’ [séc] XX // Cidadão [séc] XIII, *çibdadao* [séc] XIV, *cidadã* f. 1844 (...) (Cunha: 1982, 182)

Ou ainda:

Cidadão – Indivíduo reconhecido pelo *Estado* como portador de direitos e deveres sociais, *legalmente constituídos*, bem como do *direito de intervir* no curso de sua própria vida e da sociedade através da *expressão de suas idéias*. (Antunes: 2001, 92-93 – itálico nosso).

Ou seja, observado de forma histórica, o termo cidadania “tende a exprimir a condição característica daqueles que constituem os núcleos individuais de uma comunidade política” (Mota: 2002, 6), dentro das diversas comunidades humanas instaladas no tempo e no espaço, possuindo assim, particularidades e diferenciações, como também semelhanças e aproximações.

Cabe recordar que o *status* de Cidadão enquanto direito universal é uma conquista bastante recente (e, em muitos casos, em plena construção). Ser Cidadão estava ligado à “justificativa” dada dentro de outras condições necessárias, sendo entendida a partir de uma interpretação negativa (ou seja, caracterizada na ausência ou presença de uma determinação ontológica própria que o impeça de Ser para a realidade social) do espaço político. Na Grécia antiga, por exemplo, para ser Cidadão é necessário (condição absoluta e *sine qua non*): não ser o “ontologicamente outro” (no dizer de Dussel), ou seja, estrangeiro, escravo ou mulher (lembrando, todavia, que, em condições excepcionais, o estrangeiro ou o escravo poderiam ser elevados à condição de Cidadão, embora a mulher, jamais). O privilégio da igualdade (isonoi) se dava na prática política que qualificava o próprio ser humano enquanto tal para as qualidades (virtude ou arete) necessárias à realização no espaço público (Arendt: 2005, 31-47).

Aristóteles [...] concebia o homem como um ‘animal da *polis*’ – *zoon politikon* -, apto para desenvolver suas virtudes somente através da convivência em sociedade, característica que distinguia os cidadãos dos demais seres, que, por fatores da Natureza ou em razão da própria sociedade, não podiam ter ingerência nas questões da *polis*. Estes últimos eram desprovidos de tempo para desenvolver o espírito e a razão. Excluídos da cidadania, eram designados pelo termo *idiotes*. Nesse grupo se enquadram as crianças, as mulheres, os escravos e os negociantes.” [...] Desse modo, o cidadão da *polis* é aquele que já atingiu a maturidade e a quem os deuses beneficiaram, fazendo-o nascer homem e não mulher, grego e não bárbaro, [...] nascido livre e não escravo, podendo assim gozar de uma vida de ócio, capaz de permitir-lhe desenvolver as próprias faculdades intelectuais para,

através de sua participação na vida pública, realizar sua verdadeira natureza enquanto homem. (Célia Galvão Quiro et al. apud Mota, 8-10)

Todavia, fruto das transformações históricas que fortaleceram a visão liberal de mundo na modernidade, o conceito de cidadania se expande – torna-se, ao menos teoricamente, universalmente válido.

Os direitos de cidadania [...], apesar da resistência dos grupos dominantes, foram sucessivamente conquistados e incorporados: 1. A instituição da Cidadania Civil consagrou, no século XVIII, as liberdades individuais, como as de expressão, de pensamento e de credo religioso, que antes não existiam, o que expunha as pessoas ao terror obscurantista e à Inquisição. 2. A Cidadania Política constituiu-se no século XIX com a extensão do direito de voto e de participação [...] no exercício do poder político. No Brasil o sistema escravocrata atrasou estas conquistas, e somente com a República o direito de voto foi ampliado [...] progressivamente [...]. 3. A Cidadania Social e Econômica consagrou no século XX os direitos à educação, à saúde, ao salário digno e à terra. Esse reconhecimento não tornou os direitos reais imediatamente, pois eles são objetos de lutas constantes (Marschall apud Minc). Albert Hirschman [...] observou o espaço de um século entre cada uma das dimensões de cidadania e mostrou como o pensamento reacionário atacou em cada período os conceitos e as políticas que as incorporam [...]. Temos esperanças que o século XXI incorpore a cidadania ecológica como direito real ao ambiente saudável, à saúde ocupacional e à qualidade de vida. (Minc: 1997, 26-27)

A relativa novidade dos direitos de cidadania ambiental representa parte de um processo de construção e ampliação histórica de direitos que se iniciam com a reação liberal contra o absolutismo estatal, nos direitos políticos, na ampliação dos direitos sociais e econômicos e, finalmente, na afirmação de direitos individuais subjetivos, presentes na afirmação do valor do indivíduo e de suas relações abstratas, como bem-estar e realização (Piovesan : 2003, 193). Nesta situação, a educação (Freire : 1971; 1979 ; 1983; 1995) e a Educação Ambiental (Loureiro : 2006) não podem se apresentar como um fazer neutro, mas sim uma *vita activa* consciente e política (Arendt: 2005), de pensar e transformar a realidade social numa prática ativa de Cidadania (participativa e consciente), que se contrapõe às pretensões de uma educação tradicional para o ensino do “valor” de uma Cidadania passiva (centrada exclusivamente no Direito de Voto e na obediência das leis, por exemplo) ou como parte de um favor concedido pelo Estado provedor “para a acomodação do mais fraco ao mais forte”(Monteiro e Ayres: 2006, 65).

A idéia de uma “Nova Cidadania”, ressaltada em vários discursos de Educação Ambiental, rompe tanto com o modelo de dependência estatal quanto com a idéia de cidadania patriótica restritiva do Estado moderno. Ao se implantar a idéia de “direitos em

construção e de cidadania planetária”, presente em vários discursos ligados à práxis de Educação Ambiental, abraça-se uma “nova categoria” do universal, relacionado a direitos e deveres sobre o ambiente e o futuro (Loureiro: 2006).

Na Cidadania, entende-se também que a afirmação da consciência do indivíduo como fator determinante de sua vivência política deve se fazer presente. Como diz Marilena Chauí:

O que é a consciência na esfera pública ou política? Do ponto de vista político, a consciência é o *cidadão*, isto é, o indivíduo situado no tecido das relações sociais como portador de direitos e deveres definidos na esfera pública, relacionando-se com o poder político e as leis; bem como o indivíduo na condição de membro de uma classe social, definido por sua situação e posição nessa classe, portador e defensor de interesses específicos de seu grupo ou de sua classe, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis. Em outras palavras, o cidadão é a consciência de si definida pela esfera pública dos direitos e deveres civis e sociais das leis e do poder político. [...] *Sujeito, eu, pessoa e cidadão* constituem a consciência como *subjetividade* ativa, sede da razão e do pensamento, capaz de [...] identidade consigo mesma, de conhecimento verdadeiro, de decisões livres, de direitos e obrigações. (2003, 131)

É possível ressaltar também, a identificação presente nos programas e literaturas sobre Educação Ambiental entre a Cidadania e a determinação de valores estabelecida pela discussão ética e pela valorização da subjetividade sensiente (Travassos: 2006, 49-58). A consciência do sujeito para sentir e pensar (mesmo que muitas vezes criticando (Grün: 1996) um tipo de *ratio* instrumental “cartesiano”-, essencialmente mal-compreendido, pois que uma das fontes da subjetividade moderna que possibilita esta mesma crítica), torna-se fundamental no próprio processo de refletir/fazer Cidadania e no refletir ético atual.

Porém, parece, como diz Paulo Giraldelli Jr, que a educação brasileira (e nela a Educação Ambiental) ainda segue uma linha que não aprofunda o debate necessário em torno do que se define por ética/ético no campo da educação (mesmo que esta expressão seja repetida até o esgotamento no palco da política e da mídia nacional, afetando, inclusive o espaço da educação). Mesmo que muito se fale na necessidade de transformação ética da sociedade enquanto um todo, pouco efetivamente se faz ou se conhece do tema, enquanto inquietação filosófica (e ambiental) conceitual.

Em nossa sociedade, quando falamos em ética, são poucos que estão pensando em discussão filosófica. O que se passa na cabeça de donos de escola e autoridades tem a ver, mesmo, com *doutrinação moral – ou moralista mesmo*. [...] Aliás, a disciplina ‘Ética e Cidadania’ dificilmente

escapa de ser a velha 'Educação Moral e Cívica' (ou OSPB) disfarçada. Ela parece agora, com algumas frases sobre 'tolerância', tiradas não do filósofo inglês John Locke, e sim da superfície da parte conservadora do 'politicamente correto'. Pastores, ex-padres, filósofos dogmáticos, sociólogos disfarçados de filósofos e até advogados abocanham essas aulas. Vomitam ali frases contra o aborto; ou colocam expressões que enaltecem a mulher para, subliminarmente, colocá-las em lugar inferior; ou ainda dizem defender a democracia e, no entanto, colocam todos os políticos como corruptos; e, enfim, não tardam em condenar logo aquele aluno mais reflexivo e questionador. Isso não vai acabar bem. (Ghiraldelli Jr : 2006, 14)

Por outro lado, o enfoque da Cidadania na situação ética, ou melhor, “da responsabilidade pessoal” presente em muitos documentos e intenções de Educação Ambiental, se não colocada em um contexto de reflexão mais ampla, inclusive problematizada a partir das situações específicas do Brasil (Viera: 2003, 11-23) pode reduzir os alcances políticos da ação possível para a mesma, isolando-a numa prática educativa tradicionalista e fundamentada na visão do indivíduo como eixo e finalidade do saber e fazer (Guimarães: 2006, 84-85).

Na verdade, em nosso país, a Cidadania enquanto expressão que transcende o meramente formal, ou seja, que busca uma realização do espaço histórico da realização efetiva dos direitos e deveres (Minc: 1997, 21-27) ainda tem muito a construir.

O Brasil, por sua origem colonial português, não sofreu as influências liberais do século XVIII, ao contrário, pode creditar seu atraso na área educacional, em grande parte, a essa origem. O processo de formação da nação brasileira, na realidade não se completou. A educação da população iniciada pelos jesuítas e caracterizada por idéias da contra-reforma nunca se preocupou realmente com a competência da população como um todo. Por aqui nunca houve a necessidade de formação de exércitos competentes para conquistas ou para a defesa, nem de uma burocracia eficiente. O modelo extrativo e de 'plantation' não requeria competências da população. Mesmo assim [...], sofreu um duro golpe com a reforma pombalina. A substituição dos jesuítas por leigos mal remunerados e completamente despreparados, já contribuiu nos séculos XVIII e XIX para inviabilizar uma educação universalizada e competente. Os fatos heróicos da inconfidência mineira, não coincidentemente ocorridas no mesmo período da revolução francesa, não tiveram nem a amplitude nem a preocupação com a educação de massas. Nossa cidadania, se é que este termo pode ser usado, ainda é baseado numa sociedade patrimonial e de *status*. A pouca 'modernização' que podemos perceber em nossa sociedade é uma versão reciclada da sociedade de *status* representada pelo corporativismo do tipo '*esprit de corps*' que tenta preservar seus membros acima dos interesses da sociedade e de outras corporações' (Sérgio Costa Ribeiro apud Mello: 1997, 11).

Ou ainda, como bem aponta Paulo Freire:

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se

criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de se ser todo-poderoso. Submissão de que decorria, em consequência, *ajustamento, acomodação e não integração*. A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes flexivelmente democráticos. [...] No ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias e acriticas (1971, 74).

O debate ambiental e o debate sobre cidadania se intercalam e exigem a organização de ações concretas de análise, organização e planejamento também dentro das escolas (Reigota: 1994, 54-55), procurando favorecer uma ação educativa conscientizadora e dialógica (no sentido freireano), onde o professor passa a ser um agente privilegiado de discussões e orientação e não um mero reproduzidor de conhecimento bancário (Freire: 1983) ou mesmo que impõe resoluções “mágicas” para os problemas ambientais a partir de um “dever ser” deontológico a que se propõe transmitir (e impor).

Dessa forma, ter direitos e deveres no que se refere, também, ao meio ambiente passa a ser uma presença constante, ainda que muitas vezes apenas formal, na situação ampla da discussão e prática ambiental. Neste sentido, pode-se apontar que

[...] a cidadania sempre significou o processo de conscientização dos homens, da própria condição humana em busca de maior desenvolvimento, questão diretamente relacionada com a participação da sociedade em que se pretende realizar determinados valores. Com muita propriedade Hannah Arendt lembra que os direitos humanos não são um *dado*, mas um *construído* pelo próprio ser humano. [...] a participação política não se resume ao momento do voto, ela necessita de apoio ao desenvolvimento da responsabilidade política no que tange à intervenção direta sobre a ação do poder público (Galvão apud Mota: 2002, 1-2).

A preocupação com a inserção da práxis, entendida esta como “ação e reflexão das condições reais de existência em que os sujeitos humanos se encontram situados em comum e mediatizados pelo mundo” (Freire apud Calloni: 2006, 131) está no cerne do próprio discurso (ou discursos) ligado à atividade educacional e, em específico, da Educação Ambiental, relacionados com a cidadania. Como lembra Hannah Arendt (1997), o viver humano se dá enquanto atividade política do homem, em sua pluralidade, enquanto vivente na Terra e habitante do mundo. A própria ordem da discussão ambiental se insere nesta necessidade existencial humana, entre os homens e para com os homens e a natureza, necessidade esta que garante nossa singularidade como espécie e indivíduo. A cidadania passa a ser compreendida no sentido de participação da ação política, ou seja, a fuga da mera necessidade do labor,

notadamente biológico, e do trabalho, notadamente individual, segundo Arendt (1997). Tal visão, compreendida desde os Gregos, fundamenta e define a própria liberdade enquanto “vita activa” social e política, essencialmente humana. Esta busca, também no recente debate ambiental, se faz presente como prática de reivindicação e ação para a construção da cidadania (Piovesan: 2003) e da educação enquanto possibilidade de realização do compromisso histórico (hominizador) para com a liberdade (Freire: 1979, 89-91).

Entende-se que, como coloca Marcos Reigota,

[...] a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (1994: 10).

A visão crítica sobre a necessidade da construção de uma via democrática e cidadã, que é vital para a sociedade pensar e fazer a si mesma, está também presente em discursos da ecologia política e da Educação Ambiental crítica que insistem na necessidade do exercício objetivo de uma ação transformadora “positiva” sobre o ambiente, e que, em alguns momentos, pode ser antevista no tipo de “imperativo democrático” representado por Arendt e na educação para a liberdade de Paulo Freire.

Tal dimensão política, que deve transcender as atuações meramente formais do partidarismo, às vezes limitadas pelo oportunismo, como ressalta Minc (1997), Loureiro (2002) e Reigota (1994), procura englobar tanto a necessidade de compreensão da formação histórica do problema ambiental e da visão sobre a cidadania, quanto de seus aspectos éticos, políticos e sociais. A cidadania, dentro da discussão sobre Educação podem ser observados sob diversas óticas e posturas ideológicas, comprometidas ou não com um processo maior de transformação da sociedade.

Nesta concepção de Cidadania a participação popular é essencial para que o espaço ambiental também seja problematizado como o próximo e presente na vida do educador e do educando, ambos sujeitos essenciais deste participar/agir.

Um aspecto importante a ser considerado, é que a Democracia tem, entre suas principais características assegurar as condições necessárias para que as pessoas participem intensamente das decisões sobre assuntos de seu interesse (Dallari: 2002, 36)

Neste sentido, como já mencionado, se dá busca a de construção de uma nova inserção dos direitos e deveres relacionados com a construção da Cidadania, onde, também, o espaço político, transcendente ao local deve ser construído em uma visão “nova de cidadania”.

Transportar a idéia de Meio Ambiente para a dimensão planetária é um dos pontos fortes da ecopedagogia defendida por Moacir Gadotti que afirma que “um planeta vivo requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, reconhecemos que somos parte da terra e que podemos viver com ela em harmonia – participando de seu dever – ou podemos perecer com a sua destruição (Travassos: 2006, 39).

2.3. A CIDADANIA ECOLÓGICA OU ECOCIDADANIA

A luta ambiental ou ecológica surge, especificamente, dentro de um espaço de reivindicação política que se reflete (também) no desenvolvimento da Educação Ambiental crítica. Os primeiros ecologistas, proto-educadores ambientais, eram antes de tudo militantes.

Na origem das contestações ecologistas, encontramos geralmente uma iniciativa coletiva de cidadãos expostos aos efeitos nefastos da modernidade. Assim, quer pensemos nas associações naturalistas americanas do século XIX que favoreceram a criação do parque Yellowstone, ou nos movimentos que, na França, na Alemanha ou no Japão, formaram a ecologia esquerdista dos anos 70, ou ainda na luta atual dos seringueiros da Amazônia que custou a vida de Chico Mendes, estamos sempre confrontados ao mesmo processo, apesar da infinita variedade de situações, motivações e objetivos. A contestação ecologista nasceu como uma oposição cívica à ordem estatal-mercantil e tem, na maioria das vezes, no agrupamento associativo a forma primeira e principal de seu combate. Nem essa reação cívica de base, nem esse recurso de associação são, com certeza, um fato social novo que a contestação ecologista tivesse inaugurado. E pode-se mesmo dizer, bem ao contrário, que ela tem suas raízes na história universal do protesto social e representa uma amálgama de tradições extremamente variadas: o irredentismo camponês, o socialismo utópico, o mutualismo e a cooperação operária, o marxismo, o esquerdismo, o *lobbying* consumista etc. Em compensação, o que muito provavelmente é a novidade da ecologia é a extraordinária expansão que deu tanto à vida associativa quanto aos domínios da contestação cívica. [...] Uma breve relação lógica, e por conseguinte não exaustiva, das lutas ditas ecológicas permite medir a amplitude do fenômeno:

- *Lutas pela proteção da fauna e da flora*: manutenção das espécies e variedades em vias de extinção, criação de zonas de proteção, proibições municipais.
- *Lutas pela indenização de populações por ocasião de catástrofes naturais ou tecnológicas*: inundações, terremotos, vazamentos de petróleo no mar, acidentes nucleares, poluição química.
- *Lutas pela preservação do território em face da intervenção estatal-mercantil*: oposições às atividades nucleares no âmbito civil e militar, à construção de aeroportos, de auto-estradas, de barragens, de instalações turísticas, à criação de lixões e às operações autoritárias de reestruturação dos estabelecimentos rurais, defesa das identidades regionais.

- *Lutas por outras políticas setoriais*: no campo da defesa, da energia, dos transportes, do consumo, da saúde, da poluição sonora e experiências sociais diversas: desenvolvimento local rural, agricultura biológica, energia solar e eólica, ecomuseu.

A essas lutas ecológicas são dirigidas, habitualmente, uma grande quantidade de críticas – provenientes, aliás, tanto de dentro quanto de fora do movimento ecologista. Denuncia-se sua excessiva heterogeneidade, seu caráter parcial e localizado, seu aspecto estritamente defensivo e conservador ou, ao contrário, sua dimensão revolucionária e utópica. (Alphandéry et al, op. Cit, 85-87)

Porém, atualmente, na prática, norteia uma extrema dificuldade, que contrasta com as preocupações programáticas da Educação Ambiental, tanto de definir os elementos políticos objetivos possíveis de construção desta “nova cidadania”, voltada para a realização dos direitos subjetivos (Piovesan: 2003) em que se incluem os direitos ambientais (Acscald et al: 1993), dado ao caráter complexo de suas relações, por exemplo; de definir as relações adequadas da interação entre o ser humano/meio ambiente na constituição da ação e limites da cidadania ecológica ou da ecocidadania.

Pego entre a urgência das situações e sua vontade descentralizadora, o movimento ecológico mantém assim, relações complexas com o Estado. (...) Um novo senso cívico se desenvolveria onde a sensibilidade ecológica – quer ela se manifeste por pequenos gestos cotidianos ou se traduza por um engajamento militante mais visível – seria a norma. ‘Um discurso planetário, gestor, ‘ecossistêmico’ só se justifica se está equilibrado por uma abordagem individual, por um combate pela autonomia, pela liberdade criativa, pelo direito à diferença’ escreveu Guy Aznar, presidente dos Amis de la Terre. Ele prossegue ‘Encontrar um equilíbrio entre o planetário e o cotidiano, entre o social e o individual talvez seja um dos pontos-chave do novo ecossistema a imaginar. Quem poderia contribuir mais para isso do que nós?’ Entre indivíduos cada vez mais atomizados e poderes cada vez mais concentrados, as associações desempenhariam, assim, o papel de corpos intermediários, atualizando o militantismo do ambiente da vida. Uma das origens do ecologismo reside, de fato, no protesto contra o poder exclusivo dos especialistas e na necessidade de uma reflexão sobre as consequências das opções tecnológicas, alimentando o debate democrático sobre um ‘controle socializado dos riscos’. Mas pode-se dar igualmente um sentido mais amplo à exortação de Guy Aznar. Félix Guattari [in *Lês Trois Écoligies*] considera, assim, que são os comportamentos elementares de ajuda mútua e convivência, hoje enfraquecidos, que a ecologia deveria reinventar, reconstruindo ‘o conjunto das modalidades do estar-em-grupo’. [...] Esta ‘ecologia da cidadania’ que, mais do que nunca confrontada ao poder do mercado e à tentação do isolamento dos indivíduos na esfera privada, oscila entre pragmatismo e política. (Alphandéry, 1992: 61/62)

Mesmo assim, os discursos ambientalistas, apesar de suas diversas posições e matizes, procuram refletir uma necessidade participativa do discurso e da ação, onde se pode reconhecer que a atividade política, entendida no sentido arendtiano de *vita activa*, insere o ser humano em sua realidade histórico-existencial.

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular de nosso aparecimento físico. Não nos é imposto pela necessidade, como o labor, nem se rege pela utilidade, como o trabalho. Pode ser estimulado, mas nunca condicionado pela presença dos outros, em cuja companhia desejamos estar; seu impacto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa (ARENDR, 1997: 349).

Assim, como diz Celso Lafer “No momento em que se começa algo novo por meio de uma ação política, a preocupação não é com o eu, mas com o mundo” (in ARENDR: 1997, 349), e a preocupação com o mundo se torna o espaço da Democracia onde a liberdade pública da participação é vital para o seu funcionamento. Neste sentido o discurso ambiental deve ser relacionado diretamente com a atividade de cidadania e requer preocupação e participação com a sociedade e o meio ambiente, a partir do reconhecimento do indivíduo como parte essencial da *res publica* social e ambiental. Porém, devido ao conjunto complexo de interesses e expressões da realidade sócio-política brasileira e mundial,

É preciso entretanto se manter bastante circunspecto em face dessa nova cidadania. Ela pode, de fato, corresponder muito bem ao advento da civilização pós-moderna. Sob essa ótica, a multiplicidade dos direitos de categorias nada mais seria que a tradução de uma fragmentação crescente da sociedade civil e acompanharia a expansão do individualismo e desenvolvimento de grupos sociais vivendo situações e dispondo de *status* desiguais. Confirmando a profecia toqueviliana, um Estado tecnoburocrático, cada vez mais poderoso e protetor, viria coroar e administrar esse edifício social dividido em uma infinidade de células cívicas, espécies de camisas acolchoadas ou camisas-de-força, segundo o caso. No entanto, uma outra interpretação totalmente diferente pode ser considerada. Depois da conquista dos direitos políticos de 1789, e dos direitos econômicos e sociais de 1930-1950, esta nova cidadania consagraria a emergência de uma terceira geração de direitos, um verdadeiro “direito de pessoas”, que asseguraria uma renovação da vida democrática e uma melhoria substancial da condição de todos. Quem pode hoje em dia, sem cair de uma maneira ou de outra na caricatura, difícil dizer qual desses dois caminhos obterá êxito no futuro? (Alphandéry et al, op. cit, 87-88)

A singularidade da problemática ambiental, que foge das atuações de responsabilidades de um único indivíduo, dada sua dimensão e complexidade, convoca o coletivo e propõe a necessidade de discutir as relações de poder e associação, por mais que se tente mascarar o conteúdo político da discussão ambiental.

A cidadania ecológica [...] impõe reformulações profundas nos processos sociais, políticos e educativos, não somente nos espaços escolares, mas em todos os espaços públicos e pedagógicos (logo, da cidadania) em que atuamos: instituições governamentais, associações comunitárias, ONG's, empresas, famílias, conselhos, sindicatos, Agenda 21 Local etc. Implica a capacidade de agirmos no ambiente, em processos interativos e dialógicos, a

partir da compreensão da totalidade em que nos inserimos e da vida em seu sentido mais profundo (Loureiro, 2003, 15).

Pensar a educação para a Cidadania, e nesta para a ecocidadania, não apenas restrita aos modelos (defendidos na educação tradicional de um comportamentalismo isolado e local – mesmo “pensado” abstratamente como “para o global”) deve levar em conta o papel do professor não apenas como educador, mas como cidadão também inserido nas condições e contradições da realidade concreta.

Que tipo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores se quer formar nas novas gerações levando em conta necessidades individuais, as demandas de processo produtivo e as exigências de exercício de uma cidadania plena? Esta é uma questão que não pode ficar “restrita aos educadores, mas deve refletir algum grau de consenso da sociedade sobre quais são as demandas a serem feitas à escola e como aferir seu atendimento (Mello: 1997, 35).

Também nesta reflexão sobre o saber/fazer para a Cidadania e Cidadania Ecológica, cabe pensar as condições complexas desta Cidadania (política, axiológica, epistemológica), para processo de construção de uma participação democrática torna-se necessário a inter-relação entre múltiplos elementos (já defendidos pelos iluministas), como a afirmação da liberdade, igualdade política e da tolerância em relação ao outro – e ao Meio Ambiente (visto, muitas vezes, como o *completamente outro* da Natureza).

No entanto, este caminho não é fácil. Mesmo com a prática de conviver com outras culturas e religiões, presente entre vários povos praticantes do intercâmbio comercial (várias cidades comerciais possuíam templos para os diversos deuses de seus visitantes, a exemplo de Roma ou Meca pré-islâmica), o esforço levado a cabo por Heródoto para compreender a cultura persa lhe valeu a acusação feita por Plutarco segundo a qual Heródoto era um simpatizante dos bárbaros. A idéia de tolerância (relativa às formas de comportamento e cultura na antiguidade), não era nem ampla nem universal, já que tanto os gregos quanto os romanos dividiam a humanidade em “civilizados” e “bárbaros” e, mais tarde, as religiões judaico-cristãs (e o islã), em povos “fieis” e “infiéis”, embora que, historicamente, convivam próximas com maior ou menor grau de tranqüilidade (salvo situações excepcionais). O conceito de tolerância racional atinge seu espaço “universalista” com o advento da modernidade e do iluminismo, surgindo em torno, inicialmente da tolerância como respeito às crenças religiosas e culturas diversas (hoje, posto em xeque pelos fundamentalismos) e depois ao exercício de respeito às diferenças políticas. É desnecessário dizer que, na prática, tal exercício de tolerância e respeito sempre foi turbulento. (Bastos Filho e Ayres: 2006, 3)

Assim, idéia da apresentação da ecologia e das questões ambientais como uma “nova cidadania” se faz presente em vários autores e reflete uma preocupação pedagógica.

(...) A ecologia será talvez a estrada real da civilização pós-industrial, mas ainda não se pode ter certeza de nada. Quem pode saber, de fato, se amanhã uma súbita ampliação do buraco na camada de ozônio (...) ou uma catástrofe

nuclear mais grave do que a de Chernobyl não irão reduzir a nada as ambições da ecologia pós-moderna e lançar uma funesta luz na ilusão que a persegue e a faz viver: a de acreditar que uma relação mais equilibrada do homem e da natureza poderia nascer de uma sofisticação crescente da ciência e da técnica. Mas tranquilizemo-nos. Mesmo sem apocalipse, pode-se muito bem imaginar que a ecologia assuma uma outra via que não a da demiurgia pós-moderna. Essa outra via é aquela que levaria, através da contestação ecologista, ao advento de uma nova cidadania baseada em direitos e deveres cívicos inéditos. Hipótese sedutora, altamente plausível, se é que não provável, mas cuja idealização exagerada, [...] é preciso evitar. (Alphandéry, 1992: 84-85).

Nesta relação de construção de uma nova forma de pensar a Cidadania e o Meio Ambiente, a escola se apresenta como lugar importante para pensar e refletir um saber e fazer humano. Todavia, são necessárias condições específicas que permitam a este conhecer e atuar se efetuar na prática, na escola e além dela.

2.4. O CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (CREAMB) - MACEIÓ

O *Centro de Referência em Educação Ambiental (CREAMB)* surgiu em Maceió, ligado à *Secretaria Municipal de Educação/SEMED*, Maceió, em 2000, com “objetivo de desenvolver uma Política Pública única de Educação Ambiental no município” (MILLER, 2004: 6), apesar das dificuldades na realização de ações e projetos que tem enfrentado até hoje, não apenas no município de Maceió quanto em outros municípios alagoanos a quem presta assessoria ou realiza cursos, conforme Miler (2005) e Veras (2006), por exemplo, no *Programa Lagoa Viva* que atende a rede estadual e municipal de ensino em Maceió, Pilar, Marechal Deodoro, Viçosa, Barra de São Miguel, Feliz Deserto, Santa Luzia do Norte, Coqueiro Seco, Piaçabuçu, sendo patrocinado pela Braskem, se propõe, entre outros objetivos a “*promover e fortalecer a participação dos cidadãos e a articulação dos diversos atores sociais* para a construção da sustentabilidade sócio-ambiental no município de Maceió.” (Veras: 2006, 5 - itálico nosso)

Até o ano de 2005 o Centro de Referência em Educação Ambiental/CREAMB, implantou cerca de 14 projetos e programas de Educação Ambiental (Miller: 2005), que incluem cursos para alunos e formação de professores, cursos e programações para comunidades, elaborações de projetos de arborização e hortas comunitárias, entre outros, envolvendo não só o município de Maceió, mas vários outros do estado de Alagoas. Já em

2006, estes projetos são mantidos, todavia existe o fortalecimento da preocupação, segundo com a “capacitação de professores *fora* do município de Maceió”, bem como com a realização de palestras diversas sobre Educação Ambiental (Veras: 2006).

Assim, por meio do CREAMB,

[...] através da prática da intersetorialidade (sic) são desenvolvidos projetos e programas que visam promover e fortalecer a participação dos cidadãos e a articulação dos diversos atores sociais para a construção da sustentabilidade sócio – ambiental do município de Maceió.

[O CREAMB] desenvolve várias atividades, como capacitação de professores, elaboração de programas e projetos de Educação Ambiental, a formação e capacitação de Agentes Comunitários de Saúde, Carroceiros, Catadores e Lideranças Comunitárias, Ações Educativas de Combate à Dengue e a implantação da Coleta Seletiva de Lixo, organização e implantação de hortas ecológicas, organização e implantação de programas de arborização nas escolas, bem como, em 2005 a construção em parceria com a Secretaria Municipal de Proteção ao Meio Ambiente (SEMPMA) da *Política Municipal de Educação Ambiental e da formação do Órgão Gestor da Educação* (Veras: 2006, 3).

Observando alguns projetos e programas do *Centro de Referência em Educação Ambiental* (CREAMB), em especial para o ensino fundamental, principal área de atuação direta nas 39 escolas municipais participantes de projetos e programas ligados à Educação Ambiental, no período de 2003 a 2005 (Veras: 2006, 5) bem como na investigação de textos relacionados ao tema de Educação Ambiental utilizados em seus cursos e programas (Miler: 2005 e Veras: 2006), é possível identificar e analisar alguns significados e sentidos, explícitos ou não, dados a termos centrais como *Cidadania, Meio Ambiente e Educação Ambiental*, que também se refletem nas dificuldades práticas e limitações das implantações de projetos e programas participativos ou de definições teóricas claras, apontando para a necessidade de aprofundar as discussões teórico-conceituais sobre estes temas.

Em boa parte dos projetos e textos de educação ambiental, inclusive verificado no CREAMB, é possível identificar uma preocupação, ao menos no referencial explicativo, com uma participação cidadã do indivíduo em seu meio e o incentivo na participação das atividades e práticas da Educação Ambiental a que estes projetos se propõem. Tais práticas muitas vezes encontram dificuldades tanto de representação teórico-conceitual, de normatização específica, onde os Projetos direcionados ao CREAMB por parte das escolas, (por exemplo, só tem a sugestão de uma normatização básica a partir dos formulários de “*Participação Social Tema: Educação Ambiental - do Selo Unicef Município Aprovado*”

2006”, segundo o Diretor do CREAMB, em entrevista para este trabalho, em janeiro de 2007, e, principalmente de implantação e continuidade destes mesmos programas e projetos, para o ano de 2006 e 2007. Assim, preocupações com a inter-relação entre Educação Ambiental e cidadania como espaço participativo parecem estar, ao menos em tese, presentes na preocupação do órgão, todavia, faltando os elementos e interesses políticos necessários para efetivar o trabalho adequado de Educação Ambiental junto às escolas do município.

O CREAMB tem, ao menos em tese, por principal preocupação promover e coordenar ações de Educação Ambiental na área do Município de Maceió, embora na maioria das vezes em suas atividades extrapole o limite regional da SEMED, agindo em diversos municípios próximos ou distantes, o que prejudica sua ação contínua em Maceió e contribuindo para seu desbaste junto aos professores e escolas do município. Embora em nenhum dos documentos observados esteja presente a explicitação conceitual do “cidadão”, este parece ser entendido implicitamente no sentido de participação e inter-relação do aluno-professor-comunidade com as ações e projetos de Educação Ambiental. O CREAMB tem, em tese, por competência estimular uma atividade de fortalecimento da relação meio ambiente e participação cidadã, embora, muitas vezes influenciados por conflitos internos e relações de interesses políticos-partidários (o que prejudica suas atividades), na prática, não o faça adequadamente.

Compete ao CREAMB: I – Promover, desenvolver e coordenar atividades relativas à Educação Ambiental no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com outros setores da SEMED, *fortalecendo a participação dos cidadãos e a articulação dos diversos atores sociais (sindicatos, associações, federações, escolas, ONG’s, grupos religiosos e empresas privadas)* para a construção da sustentabilidade sócio-ambiental do município de Maceió. (VERAS : 2006, 3 – itálico nosso)

As dificuldades educacionais refletidas em falta de materiais, pessoal participante e continuidade de projetos; a própria extrapolação dos limites regionais, o conflito constante com outras entidades e secretarias do governo municipal e estadual, a carência de pessoal qualificado e com interesse na área; bem como a complexa rede de interesses políticos e econômicos que se estabelecem no estado de Alagoas, apresentam-se como fatores essenciais para dificultar e limitar ações de Educação Ambiental, especialmente as que fortaleçam o caráter participativo, conscientizador e democrático que deve orientar, segundo vários autores (Dias: 2004; Travassos: 2006; Loureiro: 2006) e a própria Leis de Diretrizes e Bases, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas Transversais (1998), ao menos formalmente, a estrutura teórica-prática desta educação para a cidadania ambiental. Diante deste quadro é

possível apontar as mais variadas limitações nas ações de Educação Ambiental, que no conjunto de seu conteúdo pouco avança ou termina por construir um tipo de pastiche “ecologista” para mídia ver, tão comum e em moda (Loureiro, 2006).

Observa-se, tal dificuldade tanto na implantação dos projetos quanto, principalmente, na sua continuidade impedem uma maior participação e transparência nas atividades do CREAMB, reclamação presente em alguns professores da rede municipal e de próprios integrantes do CREAMB. Entre as dificuldades diversas são apontadas desinteresse político, agravado por divergências políticas de ordem inteiramente pessoais ou de um partidarismo personalista, que observa com desdém a participação popular, e a sua respectiva falta de recursos ou de engajamento de pessoal técnico qualificado. Tais dificuldades são apontadas como fatores que inviabilizam muito a prática efetiva de Educação Ambiental nas escolas, principalmente para as comunidades de Maceió. Tais situações restringem bastante as atuações no órgão, exemplificado no dizer de um de seus integrantes, que entrevistado pela pesquisa, apontou “os anos de 2005 e 2006” como os “mais improdutivos da história do CREAMB, restringindo-se as suas atividades a palestras esparsas nas escolas alagoanas e um ou outro plantio de mudas”. De uma maneira mais comum, parece ser possível dizer que nas questões ambientalistas, não só no Brasil, ainda muito se fala e pouco se faz, ou mesmo, se continua a repetir uma prática comum, onde citando Luís Agassiz, em 1865, diz que “nenhum país” [no caso, o Brasil] “tem mais oradores nem melhores programas; a prática, entretanto, é o que falta completamente” (apud ARANHA: 1996,150).

Assim, a prática do CREAMB se mostra, em Maceió ao menos, ausente do espaço escolar e do reconhecimento da escola. No caso de projetos e programas, o único minimamente lembrado foi o *Projeto Lagoa Viva* pelos professores pesquisados (ver cap. 4).

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL “LAGOA VIVA” / PCN DE MEIO AMBIENTE NA ESCOLA

Objetivos:

- Promover mudanças de atitude e comportamento de crianças, jovens, professores e lideranças da comunidade com a relação à questão ambiental, além de criar oportunidade de ocupação e renda.
- Oferecer opções de estudo dos temas transversais em especial do Meio Ambiente por tema grupos de professores nas escolas, de modo a servir como instrumento para o

desenvolvimento profissional e para a melhoria da quantidade de ensino e de vida das comunidades.

O Programa de Educação Ambiental “Lagoa Viva” atende a rede estadual e municipal de ensino em Maceió, Marechal Deodoro, Viçosa, Pilar, Barra de São Miguel, Feliz Deserto, Santa Luzia do Norte, Coqueiro Seco, Piaçabuçu sendo patrocinado pela Braskem.

Em 2001 atuava em nove escolas (4 estaduais e 5 municipais).

Em 2002, passou para vinte e seis escolas (15 municipais e 11 estaduais)

Em 2003, passou para 43 escolas (24 municipais, 18 estaduais e 11 do município de Marechal Deodoro).

Em 2004 amplia para 186 escolas, sendo 39 de Maceió, 11 Marechal Deodoro, 15 Viçosa, 10 Santa Luzia, 10 Pilar, 5 Barra de São Miguel, 8 Coqueiro Seco, 15 Piaçabuçu, 4 Feliz Deserto e 69 estaduais, atendendo cerca de 6.893 educadores e 164.352 alunos. (Fonte: Veras : 2006)

OUTROS PROGRAMAS E PROJETOS

ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA PARCERIAS JUNTO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS,
PROGRAMA “VAMOS CUIDAR DO BRASIL”,
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE AMBIENTAL,
ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NOS COMITÊS DE LIXO E MEIO AMBIENTE,
FÓRUM LIXO E CIDADANIA,
PARTICIPAÇÃO NO COMITÊ MUNICIPAL DE COMBATE À DENGUE,
PROJETO VERÃO LEGAL NO MAR,
PROJETO PROTETORES DA ÁGUA,
PROJETO PROTETORES DA VIDA,
PROJETO SALGADINHO VIVO
PROJETO AÇÃO AMBIENTAL (FERNÃO VELHO)

Desde sua criação o número de beneficiários por programas, projetos e atividades aumentaram significativamente. Foram 15.952 alunos da rede municipal de ensino e 433 professores capacitados em Educação Ambiental e cerca de 965 pessoas (alunos e comunidade), participam das oficinas e cursos oferecidos no Programa Lagoa Viva, além de cerca de 148.400 alunos e 6.893 professores da rede estadual de ensino e de outros municípios (Veras: 2006, p.4 - 22).

Cabe recordar que em 2006 e 2007 o Programa Lagoa Viva tem continuado a ampliar seu trabalho nas regiões *fora do município de Maceió*, fortalecendo sua parceria com a Braskem, tornando-se, segundo entrevista em janeiro de 2007 com técnicos do CREAMB, um órgão para “consultoria destas atividades”.

O CREAMB continua marcado, ao menos até a presente redação deste trabalho, por desgastantes conflitos internos e externos, relacionados especialmente a problemas quanto aos recursos destinados ao mesmo; da participação de seus técnicos nas ações do município (na maioria das vezes preferindo atuar através de ONG’s ou de “parcerias” com entidades privadas, do que diretamente nos projetos do CREAMB); tanto quanto de ordem política e de

competência, onde os projetos e programas são direcionados à situações pontuais de promoção de pessoas públicas. Tal situação pode ser ilustrada, por exemplo, na quase anedótica situação de um plantio de mudas de árvores nativas junto a uma escola da região do Tabuleiro e que, por imposição pessoal de certo político, perdeu a caráter educativo e de prática ambiental (não sendo sequer fornecidos os recursos para a implantação de horta escolar, por exemplo, originalmente no projeto) tornando-se, tão somente, o plantio de *Palmeiras Imperiais*, que sequer vingaram, diante das câmeras fotográficas da mídia.

III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. ÁREA DE ESTUDO. BREVE CARACTERIZAÇÃO O MUNICÍPIO DE MACEIÓ

A cidade de Maceió é a capital do Estado brasileiro de Alagoas, situado na região Nordeste do Brasil. O seu nome vem do tupi "*Massayó-k*", ou seja, "*o que tapa o alagadiço*". Tem uma população de 922 458 habitantes distribuídos em um território de, aproximadamente, 511 km². Integra, com outros dez municípios, a Região Metropolitana de Maceió somando um total de cerca de 1,14 milhão de habitantes (Fonte: IBGE, 2006). A cidade encontra-se localizada entre o Oceano Atlântico e a Lagoa Mundaú, constituído-se numa restinga, cujo ponto mais extremo é o Pontal da Barra (Vieira: 2004). A Lagoa do Mundaú foi de grande importância econômica pra o desenvolvimento da cidade e para as comunidades de pescadores e catadores Sururú que vivem em sua margem, nas comunidades de baixa renda. Fundada em 5 de dezembro de 1815 a cidade tem se estruturado historicamente, com o próprio Estado de Alagoas, principalmente ao redor da agroindústria canavieira, “herança do período colonial e força marcante ainda nos dias de hoje” (Vieira: 2004, 59). Tal herança econômica contribui para a construção histórica de uma enorme gama de desigualdades e problemas sociais que se refletem tanto na relação entre o maceioense e seu meio, quanto em relação com a com os problemas sociais e econômicos refletidos na educação e na exclusão cidadã. As escolas trabalhadas na pesquisa estão situadas em bairros de classe média baixa e de menor renda (Fonte: IBGE, 2006), no caso, Tabuleiro (Santa Lúcia), Bebedouro e Fernão Velho, contribuindo para refletir mais ainda a questão de desigualdades e problemas sociais presentes também nestas escolas.

3.2. ESCOLHA E PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA PESQUISA.

Após diversas conversas com professores e coordenadores da rede municipal de ensino fundamental de Maceió, foram apontadas algumas preocupações constantes acerca, principalmente, da própria extensão e continuidade dos trabalhos de Educação Ambiental apresentados no município junto às escolas. Com base justamente nestas discussões, para auxiliar tanto a sistematização das informações apresentadas pelos entrevistados, bem como conhecer melhor a sua formação e prática pedagógica, em relação ao possível trabalho de

Educação Ambiental, foi realizada uma pesquisa qualitativa propondo-se à análise de conteúdo (Chizzotti: 1998, 44-77) de materiais recolhidos junto a 28 professores e 4 coordenadores de 4 escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Maceió, participantes das entrevistas semi-estruturadas e/ou que responderam questionários (com questões abertas e fechadas) (vide APÊNDICE). Onde,

[...] Questionário é um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente. Neste último caso, o pesquisador se encarrega de preencher as questões respondidas [...] Entrevista é uma comunicação entre dois interlocutores, o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão. (Chizzotti: 1998, 44-45).

O questionário utilizado foi elaborado de tal maneira que se apresentasse o mais conciso possível, centrando o mesmo, nas respostas sobre os termos-chave ligados à Educação Ambiental, bem como na identificação profissional da figura do professor, primeiro elemento no alcance dos programas e projetos de Educação Ambiental dentro da escola, e de seu reconhecimento/participação ou não das atividades do órgão que deve gerir as atividades ligadas ao ensino de Educação Ambiental, no município de Maceió, ou seja, o *Centro de Referência em Educação Ambiental (CREAMB)* e nas atividades de Educação Ambiental que possam ser desenvolvidas nas escolas.

Os professores foram informados que tais formulários são anônimos, indicando (para o objetivo da pesquisa) sua (s) disciplina(s) e o tempo de trabalho nestas junto à escola. Também achamos importante situar o tempo de trabalho dos mesmos com a prática educacional fundamental e sua titulação acadêmica. Os professores indicaram não trabalhar em outras escolas pesquisadas, respondendo assim apenas um dos questionários. Os coordenadores que participaram da pesquisa tiveram seus depoimentos recolhidos em entrevista oral.

No decorrer da pesquisa foi também efetuada a coleta e análise de dados referentes à estrutura de organização e funcionamento do CREAMB, entrevistas com integrantes do órgão, bem como levantamento de programas, projetos, relatórios, textos pedagógicos, desenvolvidos pelo mesmo e possivelmente utilizados ou de conhecimento, dos professores pesquisados, nos quais a relação entre Cidadania e Educação Ambiental esteja percebida e se possível refletida criticamente.

A escolha das escolas se deveu tanto aos critérios de disponibilidade dos professores à pesquisa quanto a sua situação espacial: as escolas foram sorteadas entre as que se situam no entorno da Lagoa Mundaú-Manguaba (bairro de Bebedouro e Fernão Velho), região esta, teoricamente via SEMED/CREAMB, ligada a projetos relacionados ao tema ambiental. Na verdade, a pesquisa encontrou dados que minimizam tais pretendidas ações, ou ainda, que contrastam bastante com o que a SEMED/CREAMB observa como prática de fomento à Educação Ambiental. Outras escolas foram escolhidas aleatoriamente no bairro de Santa Lúcia, seguindo também o critério de disponibilidade dos professores à pesquisa e a proximidade da Universidade Federal de Alagoas, instituição de Ensino Superior base desta pesquisa, através do PRODEMA-UFAL (*Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Alagoas*).

Os dados referentes à situação das escolas na rede municipal de Maceió foram retirados do site da SEMED⁸ e, no caso das escolas visitadas, referendadas no local. Outro critério utilizado na escolha das escolas foi o da modalidade de ensino situada da 1º a 8º, incluindo também as respectivas séries relacionadas ao EJA (*Educação de Jovens e Adultos - “Diferentes sistemas de ensino para a população acima de 19 anos”* (Antunes: 2001, 108). O Município de Maceió, através da SEMED, tem vários programas de EJA, especialmente no período noturno, em várias de suas escolas). Cabe lembrar que alguns professores lecionam mais de uma disciplina na mesma escola. Apenas um professor estagiário (monitor) participou da pesquisa. Na apresentação das questões abertas estas foram organizadas agrupando concepções coincidentes e/ou divergentes para comentário no texto (Travassos: 2006, 39; Teixeira: 200: 78).

No decorrer da pesquisa foram entregues 40 questionários (10 para cada escola), no período entre dezembro de 2006 a março de 2007, aos professores que, em primeiro momento se propuseram a participar da pesquisa, sendo devolvidos 28 questionários preenchidos. Diversos professores alegavam que “esqueceram”, “que entregariam depois” ou que “perderam” os questionários, mesmo sendo entregues outros a estes, o que levou ao atraso na entrega dos formulários, mesmo com a nossa presença e paciente “cobrança”. Tais atrasos foram também acentuados por problemas decorrentes do calendário escolar irregular entre as

⁸ <http://www.semed.algovbr/escolas.htm>

escolas, paralisações de atividades, decorrentes de festividades, férias e mesmo protestos dos funcionários do município. Alguns professores também entregaram os questionários com questões abertas em branco, conforme demonstrados nos quadros explicativos. As questões fechadas foram todas respondidas pelos professores. As escolas visitadas são identificadas por números de 1 a 4 e situadas de acordo com seu bairro, região administrativa na SEMED (Regiões IV e VII) e séries de ensino (QUADRO 3).

QUADRO 3 – Número de professores pesquisados por escola. (Maceió, 2006/2007)

Escola Nº	Professores pesquisados	Bairro	Séries	Região administrativa
01	6	Fernão Velho	1º a 4º e EJA	Região IV
02	5	Santa Lúcia	1º a 8º e EJAº	Região VII
03	8	Santa Lúcia	1º a 8º	Região VII
04	9	Bebedouro	1º a 8º e EJA	Região IV
Total	28	XXXXXXXXX	XXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX

Uma situação curiosa observada durante a pesquisa foi a constatação de que a alguns dos professores contatados foram mais abertos à conversa “*informal*” sobre o tema do que a sistematização escrita das informações dadas nos questionários, uma exemplificação, ao nosso ver, representativa da famosa e quase terapêutica “*conversa de corredor*”. Muitos professores alegaram como desculpas para o não preenchimento dos questionários, de maneira aberta ou tímida, tanto o temor de represálias por suas opiniões e críticas à atuação da SEMED e das escolas, quanto a “falta de tempo” e ainda a afirmação da inutilidade destes levantamentos, feitos pelas escolas, pela Universidade e/ou pela SEMED, pois “não dão em nada mesmo” (sic). Tais posturas não deixam, porém de serem significativas para identificar uma posição de desânimo e descrença que grassa em uma boa parte dos profissionais da educação, bem como um distinto mecanismo de temor atávico baseado em nossa herança política truculenta e refletida num tragicômico “profissional paranóico”, retrato do povo brasileiro, mais apto a reclamar em surdina dos corredores, do que a (re)agir e confrontar.

Os depoimentos registrados nas entrevistas e questionários muitas vezes reproduziram, também para nossa surpresa, *ipsis literis* ou com pouquíssimas diferenças, a fala de professores (e, no caso de algumas pesquisas mencionadas abaixo, de alunos) presentes em pesquisas realizadas por autores da área de Educação Ambiental, em outras regiões do Brasil, citando alguns, como Travassos (2006), Guimarães (2005b), Teixeira (2000), Viana (2006). Tais semelhanças (e diferenças) são citadas, na medida do possível, neste trabalho, mesmo

que não diretamente ligados ao nosso “objeto” principal de pesquisa. Tais referências servem para ilustrar que grande parte da situação observada nas dificuldades quanto ao ensino de Educação Ambiental, está longe de ser localizada ao município de Maceió. Apesar da diversidade de enfoques dado ao tema Educação Ambiental, por estes autores, e o imenso ecletismo presentes na formação e atuação dos atores sociais investigados, ou seja, da educação fundamental ao ensino superior, demonstra, todavia, uma uniformização presente nos discursos dos pesquisados, reforçando o alerta destes autores acerca da predominância de uma visão naturalista e preservacionista, reforçada por um ensino tradicionalista hegemônico, no ensino brasileiro, conforme se vê neste trabalho.

Assim, exemplificando, Travassos (2006) elabora sua pesquisa sobre “a prática da Educação Ambiental nas escolas”, fazendo um estudo de caso multidisciplinar com 24 professores e 35 alunos da rede de ensino médio, particular e pública, de Belo Horizonte. Guimarães (2005b) elabora sua pesquisa sobre a “vivência e a prática dos professores de Educação Ambiental”, realizada entre 2001/2002, envolvendo 7 professores do ensino municipal (1º a 4º séries) de Xerém, município de Duque de Caxias (RJ). Teixeira (2000) elabora sua pesquisa “sobre os problemas levantados pelos alunos acerca da Educação Ambiental” a partir do estudo de caso realizado com alunos da oficina comunitária do curso de extensão do *Programa de Ensino para Jovens e Adultos Trabalhadores*, oferecido em 1998, para alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS e funcionários da Prefeitura de Porto Alegre. Viana (2006) realizou uma pesquisa sobre “a importância do ensino do tema transversal Meio Ambiente” junto a 16 professores do ensino fundamental (5º a 8º séries) da Escola Prof. Adílio Santos, da rede municipal de Itapetinga (BA).

IV - CIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INTERPRETAÇÃO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ, ALAGOAS.

Nos questionários distribuídos aos professores da rede fundamental municipal de ensino foram coletados, em primeiro momento, informações acerca de sua vida profissional e titulação acadêmica.

4.1. Séries em que os professores pesquisados lecionam

Os professores pesquisados lecionam da 2^a à 8^a séries, em diversas turmas, incluindo o EJA, não havendo indicação de professor(es) que lecionam na 1^a série de ensino. Entre os 28 professores pesquisados, 13 (treze) indicaram lecionar para mais de uma série escolar diferente na escola e 1 (um) dos professores não indicou a(s) série(s) em que leciona. Lembrando que alguns professores lecionam em mais de uma turma e séries, sendo computados mais de uma vez (levando os percentuais a somarem mais de 150% no cômputo total). As atividades de ensino destes professores são principalmente realizadas, no que concerne a maior parte dos professores pesquisados, da maneira que exporemos a seguir: ela está dividida entre atividades de ensino na 5^a série (28,57%) e nas 4^a à 6^a séries (ambas com 25%). A distribuição de professores por séries na escola segue-se, com seus respectivos percentuais, da 7^a série, EJA, 8^a série, tendo o menor número de professores participantes a, 3^a (10,17%) e 2^a (7,14%) séries (GRÁFICO 1).

Séries do ensino fundamental em que os professores pesquisados lecionam na escola

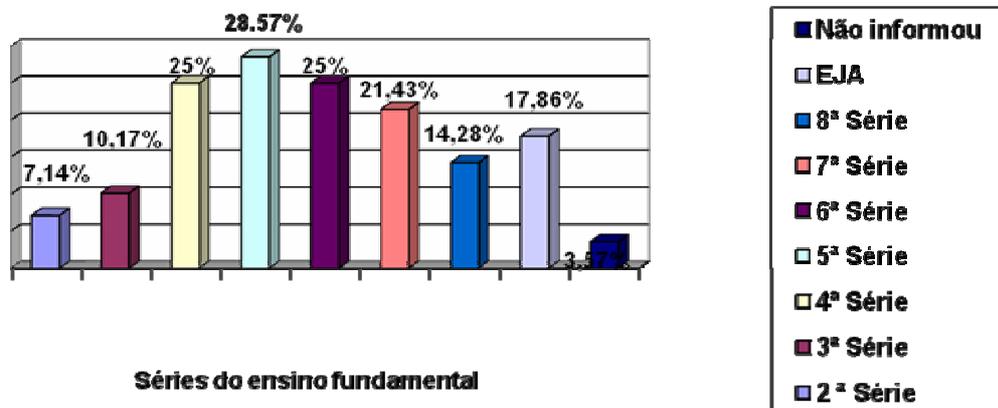


GRÁFICO 1 – Séries do Ensino Fundamental em que os professores pesquisados lecionam. (Maceió, 2006/2007)

4.2. Tempo de serviço dos professores pesquisados na escola

No questionário entregue aos professores foi perguntado o tempo de trabalho na escola em que estão atualmente lotados. Dos professores participantes da pesquisa, 3 (três) professores não informaram o tempo de serviço na escola (GRÁFICO 2).

A maior parte dos professores entrevistados tem um tempo de serviço que ultrapassa 1 ano na escola (57,14%), embora boa parte do corpo docente também seja composto por profissionais que estão na escola há menos de 1 ano (28,57%), sendo que apenas 1 professor (3,57%) leciona há bem mais de 5 anos na mesma (GRÁFICO 2). Tão pouco tempo de contato com a escola em que está lotado, contribui para a falta de integração destes com a mesma e com a comunidade. O considerável tempo de atuação destes professores no ensino fundamental visto adiante, indica, porém não a falta de experiência profissional dos mesmos, mas principalmente o acesso a estas escolas por meio de concursos públicos recentes, ou, no caso de um professor entrevistado, seleção de monitores para “suprir” a carência de vagas no ensino público.

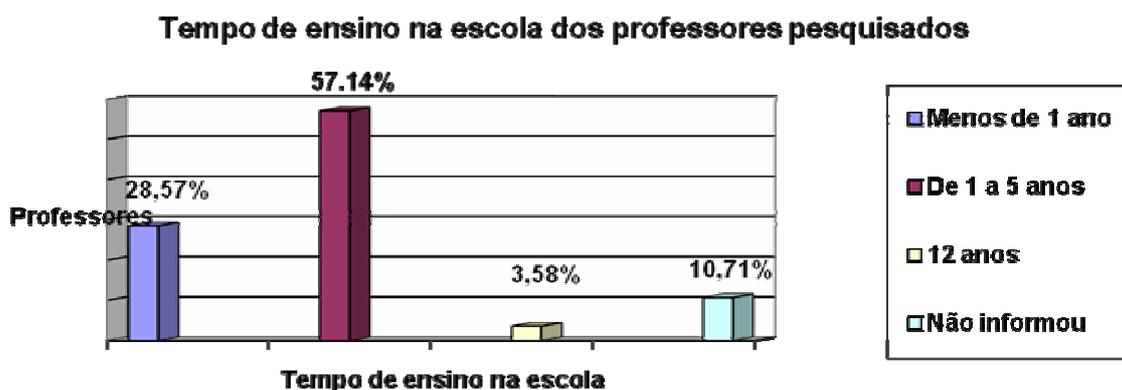


GRÁFICO 2 – Tempo que os professores pesquisados lecionam na escola. (Maceió/AL, 2006/2007).

4.3. Disciplina(s) que os professores pesquisados lecionam na escola

Dos professores pesquisados no mínimo 22 (vinte e dois) professores lecionam uma única disciplina em sua escola. Os professores estão distribuídos entre, no mínimo, 8 (oito) disciplinas, recordando que 1 (um) professor não identificou sua(s) disciplina(s). Os professores que lecionam mais de uma disciplina na mesma escola estão lotados nas escolas de número 3 (três), onde 1 (um) professor ensina História e Informática educativa (sic) e na escola número 4 (quatro), onde 2 (dois) professores atuam nas áreas de Língua portuguesa, História e Geografia e 1 (um) professor ensina tanto a disciplina Matemática quanto a de Ciências. A prática de professores lecionarem disciplinas que transitam entre as ciências exatas, biológicas e humanas, mesmo sem formação adequada específica é uma prática comum no cenário educacional brasileiro, especialmente para suprir as carências nestas áreas dentro das escolas, todavia o trabalho disciplinar “fora de suas especialidades [...] pode contribuir para comprometer a qualidade de ensino nas Escolas Públicas do Município” (Freitas : 2002, 79).

As disciplinas lecionadas pelos professores que responderam à pesquisa correspondem à maior parte das que são ministradas no ensino fundamental. As chamadas *Atividades* são disciplinas que tem um caráter bastante abrangente, trabalhando com diversas séries e diversos conteúdos, sendo estas identificadas pelos professores, no questionário, também

como “todas as disciplinas” ou “polivalente” (sic), sendo tais disciplinas a maioria entre as disciplinas indicadas (32,35%). As disciplinas Ciências, História e Língua portuguesa seguem a esta, simultaneamente, com 14,71% , seguidas de Geografia com (11,76%) e por Informática educativa (sic), Língua estrangeira e Matemática, estas com (2,94%) simultaneamente (QUADRO 4).

QUADRO 4 – Distribuição das disciplinas por professores pesquisados nas escolas. (Maceió, 2006/2007).

Disciplinas	Professores
Atividades	11 professores
Ciências	5 professores
Geografia	4 professores
História	5 professores
Informática educativa	1 professor
Língua estrangeira	1 professor
Língua portuguesa	5 professores
Matemática	1 professor
Não identificou disciplina(s)*	1 professor
Total de professores que lecionam as disciplinas	28 professores
Total de disciplinas lecionadas pelos professores	8 disciplinas*

4.4. Tempo de experiência dos professores pesquisados no Ensino Fundamental

No questionário foi perguntado, a seguir, aos professores pesquisados sobre o tempo de experiência que os mesmo possuem com o ensino fundamental. 1 (um) professor não respondeu à questão (indicado com um asterisco).

Tais dados refletem que, em primeiro lugar, apesar do tempo relativamente curto nas escolas em que estão lotados no momento (a maioria com menos de 1 ou de 1 a 5 anos de trabalho nas escolas- QUADRO 5), boa parte destes professores tem uma experiência de longos anos no ensino fundamental (alguns com cerca de vinte a até 30 anos de ensino). A metade dos professores (50%) tem uma experiência de ensino que varia entre 1 a 15 anos,

enquanto que 32,14% tem experiência de ensino entre 20 a 30 anos, e o restante (3,57%), tem menos de 1 ano no ensino fundamental.

QUADRO 5 – Tempo de trabalho no Ensino Fundamental. (Maceió, 2006/2007).

Tempo de experiência no Ensino Fundamental	Professores
Menos de 1 ano	1 professor
1 ano	2 professores
4 anos	1 professor
5 anos	1 professor
6 anos	1 professor
7 anos	1 professor
8 anos	1 professor
9 anos	3 professores
10 anos	2 professores
14 anos	1 professor
15 anos	1 professor
20 anos	1 professor
22 anos	2 professores
23 anos	2 professores
24 anos	1 professor
25 anos	1 professor
30 anos	2 professores
Não informou	4 professores

4.5. Formação acadêmica dos professores pesquisados.

Dos 28 professores pesquisados, 57,14% indicaram possuir graduação em diversas áreas, todavia, dentre estes professores chama a atenção o número de professores que possuem Pós-Graduação lato sensu (39,29%) e um professor indicando possuir Mestrado (3,57%) (GRÁFICO 3)

Apesar do número considerável de professores com cursos de especialização entre os professores que participaram na pesquisa é importante ilustrar que boa parte dos professores do ensino fundamental, ressaltam a imensa série de dificuldades que se apresenta para sua qualificação (em especial para o mestrado e doutorado), dificuldades também comentadas

pelas coordenadoras como fonte de “desmotivação dos professores” (escolas 1 e 3), sendo estas tanto financeiras (baixo salário e dificuldade em conseguir bolsas, principalmente por estes professores “exercerem função gratificada”), de tempo para conciliar as diversas atividade de ensino e pesquisa (dado o acúmulo de carga-horária) e até mesmo de entraves burocráticos tanto para sua liberação para a qualificação acadêmica, como, até mesmo, para o reconhecimento (e devida averbação salarial) da atividade de pós-graduação por parte da escola e das Secretarias de Educação, segundo desabafo destes professores. O fato de apenas 1 (um) dentre os professores entrevistados indicar possuir Mestrado e nenhum possuir o título de Doutorado, parece ilustrar algo da extensão destas dificuldades que se apresentam aos professores .

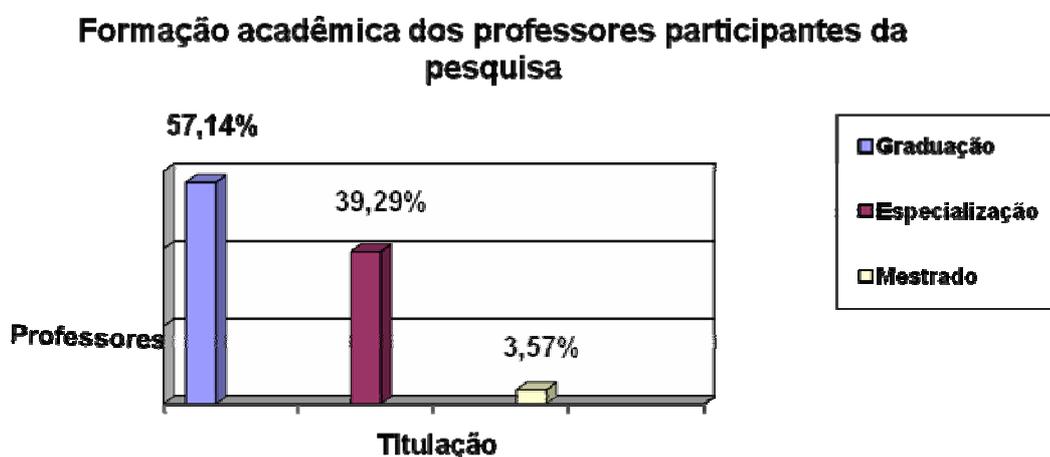


GRÁFICO 3 – Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa. (Maceió 2006/2007)

4.6. Atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pelas escolas.

Após as questões relacionadas com a identificação profissional e acadêmica, foram-se propostas questões (abertas e fechadas) para identificar ações de Educação Ambiental na sua escola e na(s) suas disciplinas.

Dos professores pesquisados 50% afirmaram que sua escola exerce algum tipo de atividade de Educação Ambiental, embora muito próximo do número de 39,29% de professores que disseram que não exercem. Também 10,71% professores não responderam (GRÁFICO 4) , e, entre estes, um professor (Geografia) , apesar de não ter opinado na

questão n. 1, justificou sua resposta, dizendo “estar há pouco tempo na escola” não sabendo ao certo se a escola possui ou não este tipo de atividade. As coordenadoras das Escolas 1,2 e 4 reconhecem que existe uma “extrema dificuldade em articular os professores em torno de atividades de Educação Ambiental”, embora a escola “procure envolver alunos e professores em atividades de esportes (sic) e de feiras de Conhecimento que envolvam, de alguma forma, os problemas ambientais (sic)”, todavia, estas coordenadoras (inclusive da escola 3) reclamem “não existir incentivo maior por parte da Secretaria [de Educação] para capacitar e estimular os professores das várias áreas”, reforçando as afirmações de Guimarães (2005b, 96-98) e Travassos (2006, 31-33). Sobre esta realidade é possível dizer que:

As escolas não estão estruturadas para uma ação interdisciplinar, havendo dificuldades para a realização de atividades conjuntas, entre diferentes professores. Não há horário suficiente para reuniões e existe dificuldade para conciliar horários comuns aos professores. Existe também uma cultura de isolamento entre as diferentes áreas de conhecimento, além da desmotivação do professorado para superar estas e outras difíceis situações do seu dia-a-dia (Guimarães: 2005^a, 58)

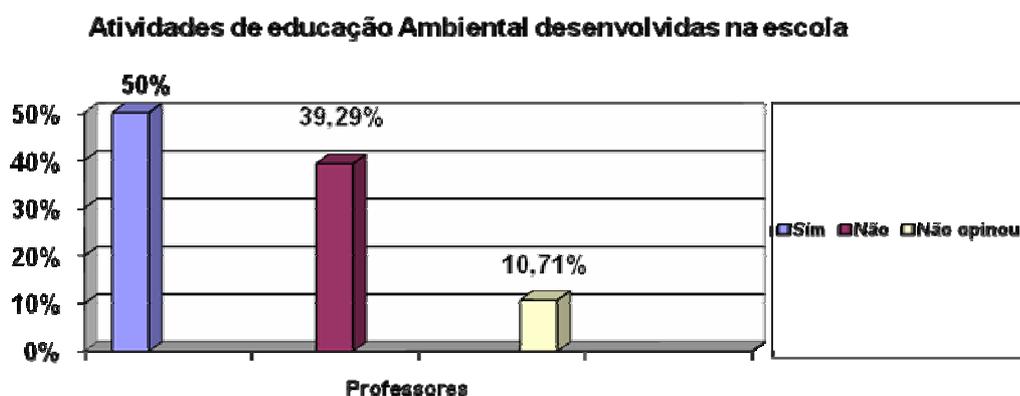


GRÁFICO 4 – Atividades de Educação Ambiental desenvolvidas na escola segundo os professores pesquisados (Maceió, 2006/2007).

Também na questão n.1 do questionário, foi perguntado aos professores (que responderam SIM), quais atividades os mesmos consideravam de Educação Ambiental feitas pela escola. Nesta, apenas 7 (sete) professores justificaram sua resposta contida no GRÁFICO 4.

O resultado (QUADRO 6) mostra que mesmo em escolas diferentes, a maior parte dos professores que responderam à questão, entendem como atividades de Educação Ambiental

“projetos” diversos que abordam questões ambientais e de saúde pública (Escolas 1, 3 e 4), “gincanas e trabalhos em grupos” (escola 3) “cartazes, estudo e produção de textos” (escola 4), mesmo que estes sejam pontuais e restritos ao espaço escolar (devido à pouquíssima inserção da escola nos assuntos da comunidade, segundo os dados seguintes).

Tais atividades mostram-se restritas ao universo imediato da escola ou mesclando-se, em boa parte com as atividades realizadas pelos próprios professores na sala de aula, situando-se numa prática “dominada por uma visão técnica, reduzida ao conservacionismo ou à reciclagem de materiais” (Lobato apud Travassos: 2006, 31), esvaziando seu conteúdo conscientização do espaço coletivo para a transformações sociais e do meio ambiente (Acserald et al: 1993, 55-57), a que estes “projetos e atividades” podem estimular.

QUADRO 6 – Tipos de atividades desenvolvidas pelas escolas em Educação Ambiental. (Maceió 2006/2007).

ESCOLA	(1.) Atividades desenvolvidas pelas escolas em Educação Ambiental	NÃO INFORMOU
ESCOLA 1	“Projetos de pesquisa”	5 professores
ESCOLA 2		1 professor
ESCOLA 3	“Projeto Meio Ambiente.” “Projetos.” “Gincanas.” “Gincanas, trabalhos em grupo.”	1 professor
ESCOLA 4	“Projeto sobre a Dengue, produção de textos, mural com cartazes.” “Estudo de textos, produções de textos e cartazes”	2 professores

4.7. Desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental nas disciplinas dos professores.

A questão n. 2 do questionário correspondeu à pergunta sobre o possível desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental nas disciplinas dos professores pesquisados. Cabe recordar que 5 (cinco) professores lecionam mais de uma disciplina, indicando que exercem (ou não) atividades de Educação Ambiental relacionadas a todas elas. 1 (um) professor de Geografia assinalou não trabalhar com Educação Ambiental em sua

disciplina, embora tenha ressaltado que “*vamos iniciar o projeto lixo. Preservação do meio, reciclagem e destino certo de cada lixo*”, demonstrando o interesse em desenvolver uma atividade, por ela considerada parte da Educação Ambiental, junto aos alunos.

A quantidade significativa de disciplinas diversas, que indicam exercer atividades de Educação Ambiental (85,29%), contra 14,71% que não o fazem, exemplifica bem o alcance da penetração da temática ambiental na escola. O interesse dos professores, em suas diversas disciplinas, de exercer atividades consideradas como de Educação Ambiental demonstra um esforço particular dos mesmos em se adequar às exigências da lei.

Todavia, este mesmo esforço “fragmentado” por parte dos professores, esvazia também a possibilidade de um esforço coletivo, motivado pela escola e pelo interesse dos próprios professores em efetuar um trabalho que se aproxime da prática almejada pela Educação Ambiental e não deste particularismo, disciplinar e conceitual, onde,

[...] o enfoque interdisciplinar, que aparece como intenção na maioria das propostas [de Educação Ambiental], não se realiza na prática, devido à carência de pessoal qualificado, aliado à inexistência de metodologia e material apropriado ao tratamento do tema (Oliveira apud Viana: 2006, 5).

QUADRO 7 – Atividades de Educação Ambiental nas disciplinas (Maceió, 2006/2007)

2. A sua disciplina desenvolve atividade de Educação Ambiental?	Sim	Não
Atividades*	8 disciplinas	3 disciplinas
Ciências	5 disciplinas	
Geografia	3 disciplinas	1** disciplina
História	5 disciplinas	
Informática educativa	1 disciplina	
Língua estrangeira	1 disciplina	
Língua portuguesa	4 disciplinas	1 disciplina
Matemática	1 disciplina	
Não identificou disciplina(s)	1 disciplina	
Total de disciplinas	29 disciplinas	5 disciplinas

Ainda na questão n. 2, foi perguntado aos professores que indicaram exercer atividades de Educação Ambiental, qual o motivo que o leva a estas atividades. Dentre os professores que indicaram não exercer atividade de Educação Ambiental em sua disciplina apenas 1 (um) professor (Geografia), conforme acima mencionado, indicou que vai iniciar um trabalho de Educação Ambiental com os alunos envolvendo “o lixo e a preservação ambiental.” Nas justificativas dos professores para a atividade de Educação Ambiental é

interessante notar a predominância de justificativas voltadas para “*o ensino da preservação do Meio Ambiente*”, sendo esta vista por 1 (um) professor como necessária à própria “*sobrevivência do ser humano*”, havendo também respostas que valorizam a atividade de “*conscientização sobre o tema*”, “*a importância deste no cotidiano*” e mesmo a instrumentalização que esta possibilita no sentido de “*trabalhar gêneros textuais*” sobre o assunto. Apenas 1 (um) professor apontou o trabalho com Educação Ambiental como relacionada à *transversalidade* que deve ser inserida na prática escolar.(QUADRO 8).

QUADRO 8 – Justificativa dos professores para a atividade de Educação Ambiental nas disciplinas. (Maceió, 2006/2007)

DISCILINA	(2.) Por que sua disciplina desenvolve atividades de EA ?
Atividades	“É de fundamental importância trabalhar a Educação Ambiental nas séries iniciais, para que os alunos desde cedo saibam preservar o Meio Ambiente.”
Ciências	“Porque é importante para a preservação do ambiente e a conscientização para uma vida de qualidade.” “Porque Educação Ambiental é um tema transversal que deve ser inserido em todas as disciplinas.” “Devido à relevância do tema para o cotidiano.”* “É importante conhecer e preservar o Meio Ambiente.”
Geografia	“O aluno tem acesso a essa informação através de textos trabalhados em sala.”* “A proporção que enfatizamos elementos da natureza no contexto escolar, desenvolvemos atividades de conscientização a respeito.”**
História	“Porque não se pode desprezar o impacto ambiental ao longo da história.” “É importante para que o aluno reflita sobre o ambiente em que vive e como melhorá-lo.” “O aluno tem acesso a essa informação através de textos trabalhados em sala.”* “A proporção que enfatizamos elementos da natureza no contexto escolar, desenvolvemos atividades de conscientização a respeito.”**
Língua Portuguesa	“Porque abrange diversos gêneros textuais.” “O aluno tem acesso a essa informação através de textos trabalhados em sala.” * “A proporção que enfatizamos elementos da natureza no contexto escolar, desenvolvemos atividades de conscientização a respeito.” **
Matemática	“Devido à relevância do tema para o cotidiano.” *
Não informou disciplina	“É extremamente importante para o mundo de hoje. Deve-se preservar o ambiente para garantir a sobrevivência do homem.”

OBS: Os professores indicados com um ou mais asteriscos (*) lecionam mais de uma disciplina.

4.8. Atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pelos professores

A questão n. 3 do questionário se refere às atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pelos professores em sua(s) respectiva(s) disciplina(s). 7 (sete) professores que indicaram exercer atividades de Educação Ambiental, não opinaram nesta questão e 1 (um) professor informa que ainda está definindo como vai trabalhar o tema na disciplina. A prevalência de atividades ligadas a questionamento sobre as atitudes antrópicas negativas (“lixo, poluição, doenças, destruição da natureza, mudança climática”) se relacionam também com a necessidade de inserir também atitudes positivas no que se refere ao “saneamento, higiene escolar, situação da água” e da “contextualização histórica” dos problemas ambientais e da preservação do Meio Ambiente.

Interessante notar que os professores, mesmo quando trabalham visando estimular *modificações atitudinais* (ressaltadas pela literatura de Educação Ambiental) privilegiam o trabalho prático-informativo feito em sala de aula, utilizando “*produção e interpretação de textos, atividades de pesquisa e debates*” como instrumento de trabalho sobre as questões ambientais. A utilização e elaboração de textos, projetos, atividades organizadas de pesquisa e exposição (seminários, debates, apresentações), entre outros, são instrumentos importantes na prática escolar, sendo também de grande auxílio para a Educação Ambiental em sala.

Em termos práticos, a conquista da inteligibilidade pelos alunos pode advir da proposição, pelo professor de “exercícios operatórios” (no sentido piagetiano). Na leitura de textos, nas redações, nas discussões, na aquisição de uma determinada informação, na elaboração de um conceito, é preciso levar em conta a qualidade do conteúdo e a situação da aprendizagem. [...] Os trabalhos operatórios visam ao desenvolvimento de habilidades em construir e avaliar proposições, em determinar os princípios subjacentes a elas, o que passa pelo sentido das palavras e pela atenção à cadeia sintática, pelo menos. O pensamento crítico não provém, portanto, da simples discussão, ou da confrontação de posições contrárias, ou da doação de soluções pelo professor. [...] A prática, sempre interessante, de instigar os alunos, provocando-os para a dúvida, a produção de inferências e articulação de experiências e teoria é útil, principalmente naquelas situações em que os alunos não têm condições de aplicar imediatamente uma regra pelo exercício de uma retórica já desenvolvida. Explorar os trabalhos operatórios talvez seja o grande caminho do professor [...]. (Favaretto: 1993, 83-84).

QUADRO 9 – Tipos de atividades de Educação Ambiental desenvolvidas na(s) disciplina(s) pelos professores pesquisados. (Maceió 2006/2007).

DISCIPLINAS	3. Quais atividades?
Atividades	<p>“Água, poluição, lixo.”</p> <p>“Água, lixo, poluição do ambiente.”</p> <p>“Poluição, lixo, preservação da natureza.”</p> <p>“Estudos sobre alguns aspectos como lixo, aterro sanitário, saneamento básico.”</p> <p>Produção de textos, interpretação textual</p> <p>Interpretação textual, produções, palestras.</p> <p>Água, lixo, poluição, higiene do ambiente escolar.</p> <p>A definir.</p>
Ciências	<p>Trabalho com a conscientização sobre os problemas ambientais em nível local e global, bem como ações que possam ser desenvolvidas no dia-a-dia.</p> <p>Estudo de textos.</p> <p>Pesquisas, trabalhos em grupo sobre a importância da preservação do ambiente para uma vida sustentável.</p> <p>“Projetos relacionados a poluição e doenças.”*</p>
Geografia	<p>“Trazendo textos e discutindo sobre poluição, destruição da natureza, mudanças do clima etc.”</p> <p>“A conscientização dos alunos sobre a importância de preservar o Meio Ambiente.”*</p> <p>Textos atualizados e informativos, debates em sala de aula.”*</p>
História	<p>“Mostrar como a poluição evoluiu ao longo da História”</p> <p>“Discutindo os danos na natureza feitos pelos homens, lixo, poluição, desmatamento.”</p> <p>“A conscientização dos alunos sobre a importância de preservar o Meio Ambiente.”*</p> <p>“História da questão ambiental.”*</p> <p>Textos atualizados e informativos, debates em sala de aula.”*</p>
Informática	“História da questão ambiental.”*
Língua estrangeira	“Textos”
Língua portuguesa	<p>“Reflexão/ação a partir de textos em discussão.”</p> <p>“Leituras e debates sobre o tema”</p> <p>“Textos atualizados e informativos, debates em sala de aula.”*</p> <p>“A conscientização dos alunos sobre a importância de preservar o Meio Ambiente.”*</p>
Matemática	“Projetos relacionados a poluição e doenças”*

Não informou a(s) disciplina(s)	“Trabalho textos que despertem no aluno a preservação e conservação com o Meio Ambiente.”
---------------------------------	---

OBS: Os professores indicados com um ou mais asteriscos (*) lecionam mais de uma disciplina.

4.9. Materiais utilizados pelos professores para trabalhar Educação Ambiental

No item 4 do questionário distribuído os professores podiam indicar mais de uma fonte de consulta para as suas atividades. Três (3) professores não responderam à questão.

Existe uma predominância da utilização de materiais provenientes de Revistas (23,81%), seguido pelo uso de materiais de Livros Didáticos por (22,62%), PCN (14,29%), Livros (10,71%), Internet (11,90%). Outros materiais são utilizados para embasar as práticas de Educação Ambiental, como os do *Lagoa Viva* e Vídeos, ambos com 1,19% além de outros não especificados. (QUADRO 10).

A utilização destes materiais para o embasamento em Educação Ambiental pode revelar-se problemática se não há um critério profundo de identificação e avaliação dos conteúdos por eles transmitidos. A utilização de Revistas e materiais retirados da Internet, muitas vezes se adequa a uma possibilidade tanto aproximação de uma linguagem mais cotidiana, por seu caráter de divulgação também de temas científicos ligados à Educação Ambiental, acessível à do aluno quanto da atualidade presente nestes temas, sendo, por isso, valorizado pelo PCN (apud Freitas: 2002, 104), todavia, tanto quanto os livros didáticos, podem conter “erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras” (Lajolo apud Freitas: 2002, 104) ou a superficialidade no tratamento de temas ligados à problemática ambiental.

Os materiais citados como retirados do “Lagoa Viva”, correspondem a cartilhas e textos, organizado pelo CREAMB/SEMED, em Alagoas, para o “Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva”, que “em 2001 atuava em 9 escolas (4 estaduais e 5 municipais), atingindo em 2005, mais de 182 escolas” e 18 municípios participantes, em 2006, com oficinas, capacitação e cursos para professores e alunos (Veras: 2006, 5). Os materiais desenvolvidos e o cunho do programa têm uma orientação nitidamente preservacionista

(sendo baseados, principalmente, no PCN: 2001; PCN/Temas Transversais: 1998 e Manual de Consumo Sustentável: IDEC), além do mais, paradoxalmente, o programa termina se tornando uma parceria com a iniciativa privada (em especial, a Braskem) e, segundo professores e coordenadores ouvidos, uma “fonte para assessorias”, inclusive para o pessoal do CREAMB, que termina por afastar tanto o órgão quanto o programa do cotidiano das escolas do município, “respaldando” o desconhecimento do mesmo por parte dos professores, como se verá adiante.

QUADRO 10 – Materiais utilizados para trabalho de Educação Ambiental (Maceió 2006/2007).

Materiais	Professores
Parâmetros Curriculares Nacionais	12
Temas Transversais	10
Livros	9
Livros Didáticos	19
Artigos de Revista	20
Internet	10
Outros (Materiais do Projeto Lagoa Viva)	1
Outros (Vídeo)	1
Outros (não especificados)	2

4.10. Participação nas atividades de Educação Ambiental na comunidade

O item 5 do questionário se relaciona diretamente com o primeiro item, ou seja, questiona tanto o papel da escola quanto do professor na relação com o espaço social em que o educador se insere. Corroborando a marcada ausência de atividades das escolas junto às comunidades (GRÁFICO 4), também as atividades do professor se isolam no espaço profissional da sala de aula, “não conhecendo seu ao redor político enquanto espaço existenciador” (D’Arcais: 1996, 41).

Desta forma a grande maioria dos professores (85,71%) indica não exercer nenhum tipo de atividade, enquanto que apenas 14,29% destes (nas escolas 1 e 4) apontam alguma atividade relacionada a Educação Ambiental dentro da comunidade (QUADRO 11).

As coordenadoras ouvidas, de maneira geral, lamentam “a falta de maior comunicação entre a escola e a comunidade”, ressaltando tanto “a falta de projetos que venham da Secretaria [de Educação]” tanto a “falta de interesse dos professores e dos pais dos alunos”. Por ocasião de nossa última visita à escola 2, os professores estavam em reunião com representante da SEMED no sentido de organizar visitas à comunidade para pesquisar sobre “os interesses da comunidade para com a escola”, não necessariamente na área de Educação Ambiental. A coordenadora da escola 4 ressaltou “estar se organizando para, durante o recesso, ouvir algumas pessoas da comunidade para preparar, na escola, algumas atividades de preservação e limpeza da Lagoa, junto com os alunos e a comunidade”, pois esta é “uma necessidade urgente”.

QUADRO 11 – Participação em atividades de Educação Ambiental na comunidade (Maceió, 2006/2007).

5. Já participou de alguma atividade Educação Ambiental na comunidade de sua escola?	Sim	Não
ESCOLA 1	3 professores	3 professores
ESCOLA 2		5 professores
ESCOLA 3		8 professores
ESCOLA 4	1 professor	8 professores
Total de professores	4 professores	24 professores

Dos professores que responderam à questão n. 5, apenas parte destes professores justificaram sua postura (6 professores). Interessante notar que alguns destes professores vinculam esta ausência em atividades integradoras com a comunidade a um “desconhecimento” ou pelo seu “tempo recente na comunidade”, mantendo uma postura de “transferência de responsabilidades” bastante comum e que não se coaduna com a necessidade de articulação social e política próprias da Educação Ambiental (essencialmente de caráter crítico), enquanto que apenas 1 (um) professor aponta enfaticamente a não existência destas atividades dentro da comunidade em que a escola está inserida (QUADRO 12).

QUADRO 12 – Justificativa dos professores para sua não participação em atividades de Educação Ambiental na comunidade (Maceió 2006/2007).

Escola	Justificativa
ESCOLA 1	“Não conheço atividade que está sendo realizada na comunidade.” “Porque sou novata na comunidade”
ESCOLA 2	“Porque não houve nenhuma atividade deste tipo na comunidade”
ESCOLA 3	“Não há” “Falta de oportunidade”
ESCOLA 4	“Por não conhecer”

4.11. Conhecimento de atividades da SEMED na escola ou comunidade.

Nos itens seguintes (itens 6, 7, 8, 9 e 10) relativos às atuações da SEMED e do CREAMB, tanto nas escolas quanto nas comunidades, uma questão significativa, é a de que a quase total maioria dos entrevistados desconhece as atividades do SEMED na área da Educação Ambiental (QUADRO 13), 85,71% (contra 14,29% que reconhecem algum tipo de atividade desta Secretaria); através do “*Projeto (sic) Lagoa Viva*” e de participação em atividade de “*formação continuada*” (QUADRO 14), embora 39,29% dos professores indiquem conhecer outras atividades ligadas à Educação Ambiental fora das comunidades ou da escola (QUADRO 15) e, curiosamente, justificando seu conhecimento com atividades que foram apontados por outros professores dentro do âmbito da escola ou da comunidade (QUADRO 16), anteriormente. Interessante também notar que a associação do programa “Lagoa Viva” ao trabalho da SEMED, desconsiderando a atuação do CREAMB, enquanto “*órgão de organização e incentivo às atividades de Educação Ambiental*” (Miller:2004, 4) no município, como se verá adiante. O desconhecimento das atividades da Secretaria Municipal de Educação no que se refere às atividades de Educação Ambiental são justificadas tanto pela “*falta de interesse da Secretaria em divulgar estas atividades junto aos professores*”, em especial nas áreas que não estão ligadas diretamente, de forma curricular, como Ciências, à Educação Ambiental, bem como da própria falta de interesse individual do professor (QUADROS 15 e 16).

QUADRO 13 – Conhecimento das atividades da SEMED na escola ou na comunidade (Maceió, 2006/2007).

6. Conhece as atividades de Educação Ambiental da SEMED em sua escola ou comunidade?	Sim	Não
ESCOLA 1	4	2
ESCOLA 2		5
ESCOLA 3		8
ESCOLA 4		9
Total de professores	4	24

QUADRO 14 – Justificativa sobre o conhecimento ou não das atividades da SEMED. (Maceió, 2006/2007).

(6) Por que?	Conhece	Não conhece
ESCOLA 1	“Lagoa viva.” “Formação continuada, projeto <i>Lagoa Viva</i> .”	
ESCOLA 2		“Não existem atividades de educação ambiental em minha escola.”
ESCOLA 3		
ESCOLA 4		

QUADRO 15 – Conhecimento ou não de outras atividades da SEMED (Maceió, 2006/2007).

7. Conhece outras atividades de Educação Ambiental da SEMED?	SIM	NÃO
ESCOLA 1	4	2
ESCOLA 2	1	4
ESCOLA 3	4	4
ESCOLA 4	2	7
Total de professores	11	17

QUADRO 16 – Justificativa do conhecimento ou não das outras atividades da SEMED (Maceió, 2006/2007).

(7) Por que?	Conhece	Não conhece
ESCOLA 1		
ESCOLA 2	“Porque já participei de atividades ligadas à formação continuada.”	“A SEMED não divulga educação ambiental em outras áreas.”
ESCOLA 3	“Participei de atividades da Semana do Meio Ambiente”	“Não fui me informar”
ESCOLA 4	“Projeto Lagoa Viva.” “Sei a respeito do Projeto Lagoa Viva.”	“Por não haver divulgação.”

4.12. Conhecimento do CREAMB pelos professores pesquisados.

Os itens 8, 9 e 10 do questionário respondido pelos professores se refere ao conhecimento ou não das atividades do CREAMB, que, ao menos em tese, desde o ano de 2000, coordenada as atividades relacionadas à Educação Ambiental junto ao município de Maceió.

O que chama a atenção é o total desconhecimento do *Centro de Referência em Educação Ambiental* junto aos professores pesquisados (96, 43%), sendo reconhecido por apenas 1 professor (3,57%) da área de Ciências (QUADRO 17 e 18) e, curiosamente, mesmo professores que indicaram participar de atividades orientadas pelo mesmo (QUADRO 19), não o reconhecem, apontando apenas a SEMED como órgão gestor das atividades de Educação Ambiental.

Ao que parece, tais atividades desenvolvidas pelo CREAMB não repercutem entre os professores que alegam desconhecimento do mesmo por “*falta de informação e divulgação*” por parte do CREAMB e/ou da escola (QUADRO 19).

As coordenadoras das escolas entrevistadas, por sua parte, conheciam o órgão e suas atividades, mas, mesmo ressaltando de maneira unânime “*a boa vontade do seu diretor*” mencionam que “*ainda falta muita coisa para eles [do CREAMB e da SEMED] fazerem para melhorar*”, particularmente nas ações “*junto às escolas de Maceió*”. A coordenadora da escola 1 aponta que apesar desta boa vontade, “*existe um jogo político muito forte que atrapalha o andamento das atividades*”, citando o exemplo (também lamentado, em entrevista, pelo próprio dirigente do CREAMB) sobre o projeto de implantação de uma atividade de Educação Ambiental continuada na região de Fernão Velho, com valorização do patrimônio histórico e natural da região, espaço para esportes e integração das escolas, organização de hortas comunitárias, criação de um “*espaço verde*” com replantio de árvores nativas, e envolvimento da comunidade e das escolas da região. Todo o projeto já estava em pleno andamento, com recuperação inicial do espaço (limpeza do terreno e instalação de portão) e organização de infra-estrutura para o andamento do projeto, todavia o mesmo naufragou por querelas internas “*da Prefeitura, Secretarias, Políticos e de interesses contrários dos líderes locais*”. Tal situação causou extremo constrangimento entre os participantes da comunidade, da escola e do CREAMB.

QUADRO 17 – Conhecimento das atividades do CREAMB (Maceió, 2006/2007).

8. Conhece o CREAMB?	Sim	Não
ESCOLA 1		6
ESCOLA 2	1	4
ESCOLA 3		8
ESCOLA 4		9
Total de professores	1	27

QUADRO 18 – Participação nas atividades do CREAMB (Maceió, 2006/2007).

Escolas	9. Caso conheça, de quais atividades do CREAM você já participou ou acompanhou?
ESCOLA 1	
ESCOLA 2	“Apenas participei de atividades no próprio CREAMB”
ESCOLA 3	
ESCOLA 4	

QUADRO 19 – Justificativa do desconhecimento acerca do CREAMB (Maceió, 2006/2007).

Escolas	10. Caso desconheça, a que motivo você atribuía este desconhecimento?
ESCOLA 1	<p>“Falta de informação da própria SEMED.”</p> <p>“Não fui informada.”</p> <p>“Falta de informação.”</p> <p>“Falta de informação.”</p> <p>“A uma ausência de divulgação na escola e nos meios de comunicação de massa.”</p>
ESCOLA 2	<p>“Falta de informação e divulgação do Centro.”</p> <p>“Estou recente no município.”</p>
ESCOLA 3	<p>“Falta de interesse de minha parte”</p> <p>“Falta de oportunidade e tempo.”</p> <p>“Não informam aos professores.”</p>
ESCOLA 4	<p>“A falta de divulgação.”</p> <p>“Falta divulgação.”</p> <p>“Falta de informações e até incentivo por parte deles.”</p> <p>“Falta de divulgação”</p> <p>“Pelo fato de estar residindo a apenas seis meses em Maceió.”</p>

4.13. COLOCAÇÕES CONCEITUAIS APRESENTADAS PELOS PROFESSORES PESQUISADOS

O item 11 do questionário se refere a questões abertas que buscam apresentar as concepções dos professores sobre os conceitos de Educação Ambiental e de Cidadania, diretamente inter-relacionados com os conceitos de Meio Ambiente e Cidadania Ecológica.

A. Conceitos de Meio Ambiente citados.

Não responderam à pergunta os professores que lecionam as disciplinas Atividades (2 dos professores), Informática educativa e História (1 dos professores). Entre os professores que responderam às perguntas, 2 (dois) professores ensinam as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia e 1 (um) professor ensina Matemática e Ciências. Os professores indicados com um ou mais asteriscos (*) lecionam mais de uma disciplina.

Neste item observa-se que a maior parte dos professores pesquisados desenvolvem uma visão do Meio Ambiente como situação físico-espacial definida como “*espaço, ambiente, lugar ou local*” onde se dá o desenvolvimento, relação e existência biológica dos “*seres e do homem*”. O espaço se dá marcado pela atuação meramente biológica ser humano, equalizado a outros seres vivos, e, quando esta se desenvolve enquanto local de cultura e transformação, é manifestada pela afirmação antrópica negativa onde o ser humano “*aquele que destrói a natureza*” ou que, como contraponto, “*tem o dever de protegê-la*” (QUADRO 22). O Meio Ambiente é também identificado com “*a Terra*” e/ou “*a Natureza*”, assumindo as respostas um caráter essencialmente naturalista e vitalista, também propício à Ecologia (QUADRO 20).

QUADRO 20 – Conceitos de Meio Ambiente citados pelos professores (Maceió, 2006/2007).

Disciplina que leciona	Conceito	Exerce atividade de Educação Ambiental?	
Atividades	“Refere-se ao conjunto de vários fatores biológicos, físicos e também socioeconômicos que atuam sobre o indivíduo.” “Meio no qual todo ser vivo está inserido, assim como tudo relacionado ao mesmo.”	SIM	

	<p>“É o meio em que vivemos e também compartilhamos com outros seres.”</p> <p>“É o meio em que vivemos (A Terra).”</p> <p>“Tudo o que envolve a terra.”</p> <p>“É todo o ambiente da Terra em que os seres vivem, vivendo de acordo com as leis da natureza.”</p> <p>“É o espaço onde estamos inseridos.”</p>		
Atividades	<p>“É a relação do homem com a natureza. Hoje essa relação anda de mal a pior. O homem não consegue viver em paz com a natureza.”</p> <p>“Todo o verde (natureza) que está ao nosso redor.”</p>		NÃO
Ciências	<p>“Interação entre o meio biótico, o meio abiótico e o ambiente modificado pelo homem.”</p> <p>“Ambiente físico com condições do desenvolvimento da vida.”</p> <p>“O espaço de interação entre os seres vivos e o meio abiótico, necessário para a sobrevivência destes seres.”</p> <p>“É o meio em que vivemos.” *</p> <p>“O meio em que vivemos.”</p>	SIM	
Geografia	<p>“É o local onde existe o habitat dos seres vivos e necessita ser preservado em função das inter-relações necessárias à manutenção da vida.”</p> <p>“Lugar onde nós vivemos.” **</p> <p>“O lugar em que todos vivemos.” ***</p>	SIM	
Geografia	<p>“É o conjunto formado pelo ambiente e suas espécies vegetais e animais que formam uma paisagem ou habitat.”</p>		NÃO
História	<p>“O lugar onde vivemos.”</p> <p>“Lugar onde nós vivemos.” **</p> <p>“É o local onde os seres vivos existem e se desenvolvem.”</p> <p>“O lugar em que todos vivemos.” ***</p>	SIM	
Língua estrangeira	<p>“O lugar onde os seres vivem.”</p>	SIM	
Língua portuguesa	<p>“Lugar onde vivemos.”</p> <p>“O local onde os seres vivem.”</p> <p>“O lugar em que todos vivemos.” ***</p> <p>“Lugar onde nós vivemos.” **</p>	SIM	
Língua portuguesa	<p>“O ambiente que nos rodeia.”</p>		NÃO
Matemática	<p>“É o meio em que vivemos.” *</p>	SIM	
Não indicou disciplina	<p>“É um espaço com seus componentes bióticos e abióticos e suas interações em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando.”</p>	SIM	

OBS: Os professores indicados com um ou mais asteriscos (*) lecionam mais de uma disciplina.

B. Conceitos de Cidadania citados pelos professores.

Neste item, não opinaram os professores das disciplinas: 1 (um) professor de Informática e História; 1 (um) professor de Língua estrangeira e 2 (dois) professores de Atividades. 2 (dois) professores que responderam pergunta lecionam as disciplinas Língua Portuguesa, História e Geografia. 1 professor que respondeu à pergunta leciona Matemática e Ciências. Os professores indicados com um ou mais asteriscos (*) lecionam mais de uma disciplina.

Neste item, as respostas em sua grande maioria, refletem a visão da Cidadania como um instamento formal, “*garantido na Constituição*”, relacionado “*ao exercício pleno de direitos e deveres*”, mesmo que realizado “*conscientemente*” como espaço de “*reivindicação de seus direitos*” do indivíduo na sociedade. A Cidadania é assim, parte de um “conhecimento necessário” no usufruto das reivindicações e direitos do indivíduo na sociedade, reproduzindo uma visão liberal de sociedade civil, onde o cidadão consciente de seus direitos (e deveres) pode se realizar em liberdade, desconsiderando os critérios históricos específicos e necessários para esta realização individual. Tal capacidade para exercitar seus direitos está relacionada, ao menos por professor pesquisado, ao exercício da educação (QUADRO 21).

QUADRO 21 – Conceitos de Cidadania citados pelos professores pesquisados (Maceió, 2006/2007).

Conceitos	Disciplina	Trabalha com atividade de Educação Ambiental?	
Atividades	“Qualidade ou condição de ser cidadão.” “É o direito e dever de ser cidadão.” “Ter qualidade ou estado de cidadão.” “É o exercício de ser cidadão, cumprir e cobrar seus direitos e deveres.” “Procurar viver em comunidade (Direitos e deveres de um cidadão).” “Ato consciente que o indivíduo realiza em sua vida enquanto ser humano exercendo seus direitos e deveres.”	SIM	
Atividades	“Quando a pessoa exerce seus direitos e deveres perante a sociedade em que vive.”		NÃO

	<p>“É o exercício dos direitos e deveres que temos garantidos pela constituição.”</p> <p>“Exercício e conscientização dos direitos e deveres do cidadão.”</p>		
Ciências	<p>“Conhecimento teórico e prático dos deveres e ações”</p> <p>“Conhecer direitos e deveres do cidadão para poder exigir e respeitar.”</p> <p>“Situação em que homens e mulheres têm consciência de seus direitos e deveres, podendo reivindicá-los.”</p> <p>“E a capacidade do cidadão de exercer seus direitos e deveres.” *</p> <p>“Os direitos e deveres de cada um sendo exercidos.”</p>	SIM	
Geografia	<p>“É a capacidade de cobrar direitos e exercer direitos dentro de certa sociedade. Sem educação fica difícil este direito.”</p> <p>“Os direitos e os deveres de cada um.” *</p> <p>“Exercício dos direitos e deveres por parte dos indivíduos.” ***</p> <p>“Meio pelo qual há aquisição dos direitos e deveres de um cidadão”.**</p>	SIM	
Geografia	<p>“São atos de cumprimentos dos deveres e direitos legais que devem exercer um cidadão na sociedade da qual faz parte.”</p>		NÃO
História	<p>“Conjunto de direitos indispensáveis ao exercício dos deveres dos habitantes de um país.”</p> <p>“Meio pelo qual há aquisição dos direitos e deveres de um cidadão.”**</p> <p>“Exercício dos direitos e deveres por parte dos indivíduos.” ***</p> <p>“É a forma de se participar na sociedade no pleno exercício de seus direitos e deveres.”</p>	SIM	
Língua portuguesa	<p>“Espaço para exercício dos direitos e deveres do cidadão.”</p> <p>“Exercício dos direitos e deveres por parte dos indivíduos.” ***</p> <p>“Meio pelo qual há aquisição dos direitos e deveres de um cidadão.”**</p> <p>“Reconhecer nossos direitos e deveres.”</p>	SIM	
Língua portuguesa	<p>“Participação efetiva na sociedade.”</p>		NÃO
Matemática	<p>“É a capacidade do cidadão de exercer seus direitos e deveres*”</p>	SIM	
Não indicou disciplina	<p>“É uma qualidade que uma pessoa desfruta de estar em pleno gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”.</p>	SIM	

OBS: Os professores indicados com um ou mais asteriscos (*) lecionam mais de uma disciplina.

C. Conceitos de Educação Ambiental citados pelos professores pesquisados.

Neste item não opinaram os professores: 1 (um) Informática e História (1), Atividades (3), Língua portuguesa (2), Geografia (1). 2 professores que responderam pergunta lecionam as disciplinas Língua Portuguesa, História e Geografia. 1 professor que respondeu a pergunta leciona Matemática e Ciências. Estes professores exercem atividade de Educação Ambiental nas disciplinas. Os professores indicados com um ou mais asteriscos (*) lecionam mais de uma disciplina.

Analisando as respostas dos professores pesquisados neste item, pode-se notar nitidamente a predominância de respostas que reduzem a Educação Ambiental a um enfoque essencialmente naturalista (já observado no QUADRO 20) onde há uma confusão presente entre Educação Ambiental e Ecologia, comum nos manuais e literaturas didáticas, centralizando a discussão sobre as questões ambientais em aspectos físico-biológicos da relação entre os seres e da preocupação exclusiva na preservação do espaço natural, visto como exterior e excludente ao ser humano.

Educação Ambiental é principalmente vista como atividade para com “*o aluno ou a população*” onde “*educar, informar, conscientizar para*”, se apresenta numa relação tradicional, reforçadora do aspecto tanto bancário quanto centralizador no conhecimento proposto pela autoridade do educador ou do discurso por ele apresentado. Atitudes como “*preservar, proteger o meio ambiente, evitar desperdícios*”, mesmo vistas como “*dever*” do indivíduo para com o meio em que se insere, compartilham tem primazia sobre a visão politizadora da educação da qual se aproxima, ao menos em tese, 1 (um) professor que não informou a disciplina “*a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e a sociedade local e global*” (QUADRO 22).

QUADRO 22 – Conceitos de Educação Ambiental citados pelos professores.

Disciplina	Conceito	Trabalha com atividade de Educação Ambiental?	
Atividades	<p>“É procurar viver protegendo o meio ambiente.”</p> <p>“É a prática de respeito e proteção do ambiente.”</p> <p>“É proteger o meio ambiente.”</p> <p>“Processo educacional que visa conscientizar o homem que o mesmo é parte da natureza.”</p> <p>“É todo um processo educativo que visa a melhor convivência e utilização do ambiente.”</p> <p>“É o respeito e a conscientização do dever de cuidar do ambiente em que estamos inseridos.”</p>	SIM	
Atividades	<p>“Formação e aprofundamento de conhecimentos relacionados ao Meio Ambiente.”</p> <p>“É informar-se para conhecer e evitar o desperdício.”</p>		NÃO
Ciências	<p>“Atitudes de consciência ambiental.”</p> <p>“Educação para a preservação do Meio Ambiente.”</p> <p>“São os conhecimentos e práticas necessários para viver em harmonia com o meio.”</p> <p>“Preservar o meio ambiente.”</p> <p>“É o ensino-aprendizagem de aspectos relevantes relacionados aos habitats.”*</p>	SIM	
Geografia	<p>“É o conhecimento e as atitudes em respeitar e colaborar para a preservação do ambiente.”</p> <p>É o conhecimento e as atitudes em respeitar e colaborar para a preservação do ambiente“. É um trabalho de conscientização da população em relação a preservação e uso racional do meio ambiente.” ***</p> <p>“Forma pelo qual um cidadão adquire conhecimentos para a conscientização da preservação ambiental.” **</p>	SIM	
História	<p>“Formas de incentivar a preservação do meio ambiente.”</p> <p>“É a educação voltada para as questões da natureza e dos seres vivos.”</p> <p>“É um trabalho de conscientização da população em relação à preservação e uso racional do meio ambiente.” ***</p> <p>“Forma pelo qual um cidadão adquire conhecimentos para a conscientização da preservação ambiental.” **</p>	SIM	
Língua Portuguesa	<p>“Aprender a preservar a natureza e a terra.”</p> <p>“É um trabalho de conscientização da população em relação a preservação e uso racional do meio ambiente.” ***</p> <p>“Forma pelo qual um cidadão adquire conhecimentos para a conscientização da preservação ambiental.” **</p>	SIM	

Língua portuguesa	“Conscientizar-se da importância do meio ambiente em nosso dia-a-dia.”		NÃO
Matemática	“É o ensino-aprendizagem de aspectos relevantes relacionados aos habitats.” *	SIM	
Não informou a disciplina	“É a formação de cidadãos conscientes ,aptos para decidirem e atuarem na realidade de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e a sociedade local e global.”	SIM	

OBS: Os professores indicados com um ou mais asteriscos (*) lecionam mais de uma disciplina.

D. Conceitos de Cidadania Ecológica citados.

Neste item não opinaram: 1 (um) professor de Matemática e Ciências (1); 1 (um) professor de Língua portuguesa; 1 (um) professor de História; 3 (três) professores de Atividades e 1 (um) de Língua estrangeira. 2 (dois) professores que responderam pergunta lecionam as disciplinas Língua Portuguesa, História e Geografia; 1 (um) professor que respondeu a pergunta leciona Matemática e Ciências. Os professores indicados com um ou mais asteriscos (*) lecionam mais de uma disciplina.

A resposta dos professores pesquisados a este item, mostra-se diretamente relacionados com as respostas obtidas nos QUADROS 21 e 22. Para a maior parte dos professores pesquisados, a Cidadania ecológica se apresenta como atitudes de “*consciência e conhecimento*” relacionados ao exercício de “*conservação, proteção e preservação*” Meio Ambiente e a Natureza, bem como o “*direito e/ou dever*” de ter um Meio Ambiente “*equilibrado, com qualidade*”, adequado a garantir “a qualidade de vida” e os “*bens da terra como patrimônio humano*”. A própria abordagem biologizante do tema leva a uma certa confusão conceitual, exemplificada na resposta de um professor que associa a prática (humana, social e cultural) da Cidadania ecológica ao “*exercício das relações entre os seres vivos no ambiente natural*”. De maneira geral, é possível entender que a concepção (bastante recente) de Cidadania Ecológica está relacionada para estes professores, diretamente a atitudes individuais que se reportam a direitos e a deveres para com o Meio Ambiente (QUADRO 23).

QUADRO 23 – Conceitos de Cidadania Ecológica citados pelos professores (Maceió, 2006/2007).

Disciplina	Conceito	Trabalha com Educação Ambiental ?	
Atividades	<p>“O homem vivendo como parceiro da natureza e como parte da mesma.”</p> <p>“É o exercício consciente da preservação do meio ambiente.”</p> <p>“É o exercício das relações entre os seres vivos no ambiente natural.”</p> <p>“Viver e cobrar os direitos e deveres de preservação e proteção da vida, da natureza.”</p> <p>“É o direito de viver e procurar proteger a terra.”</p>	SIM	
Atividades	<p>“Conscientização e exercício para a preservação do meio ambiente.”</p> <p>“Quando conhecemos e temos a responsabilidade de preservar o Meio Ambiente.”</p> <p>“É o cidadão ter cuidados com a natureza; não jogar lixo na rua, nos rios, nos lagos. Reutilizar, reciclar para que não seja necessário o uso de tanta matéria-prima e, conseqüentemente não explorar tantos recursos naturais, principalmente os não-renováveis.”</p>		NÃO
Ciências	<p>“É o conjunto em que se insere o meio ambiente, o conhecimento dos deveres e ações, a preservação e a conservação do ambiente e dos que nele habitam.”</p> <p>“Direito ao Meio Ambiente equilibrado em suas relações ecológicas, de forma a proporcionar qualidade de vida.”</p> <p>“Conscientização da importância do meio onde vive.”</p> <p>“Exercer seus direitos e deveres em relação à preservação do meio ambiente.”</p>	SIM	
Geografia	<p>“É o exercício dos deveres e direitos relativos à proteção de meio ambiente.”</p> <p>“Prática exercida pelo cidadão ecologicamente consciente.” **</p> <p>“Conscientização dos direitos e deveres de um ser humano em relação ao Meio Ambiente” *</p>	SIM	
Geografia	<p>“É respeitar e cumprir as leis que preservam e cuidam da natureza, da fauna e da flora.”</p>		NÃO
História	<p>“Conservar o planeta.”</p> <p>“Prática exercida pelo cidadão ecologicamente consciente.” **</p> <p>“Conscientização dos direitos e deveres de um ser humano em relação ao Meio Ambiente.” *</p> <p>“É exercer seus direitos e deveres para a melhoria do Meio Ambiente.”</p>	SIM	
Língua portuguesa	<p>“Participação efetiva nas questões relacionadas com o meio ambiente em que se vive.”</p>		NÃO
Língua portuguesa	<p>“O exercício de preocupação com a ecologia.”</p> <p>“É cuidar da natureza para poder viver adequadamente.”</p> <p>“Prática exercida pelo cidadão ecologicamente consciente.”**</p>	SIM	

	“Conscientização dos direitos e deveres de um ser humano em relação ao Meio Ambiente.”*		
Não informou disciplina	“É a consciência de que os bens da terra são um patrimônio de toda a humanidade. Seu uso deve estar sujeito a regras de respeito às condições básicas da vida no mundo.”	SIM	

OBS: Os professores indicados com um ou mais asteriscos (*) lecionam mais de uma disciplina.

CONCLUSÃO

A inserção do debate ambiental no universo da discussão escolar é uma realidade cada dia mais presente, tanto para o educador quanto para o educando. Motivações de toda ordem, inclusive ocasionadas pela introdução da Educação Ambiental nos currículos ou nas atividades de integração interdisciplinares, como atividades para-didáticas e extracurriculares presentes no cenário pedagógico brasileiro, ou ainda da transversalidade, ao menos em tese, estimulada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, obrigam a grande maioria dos professores a se informar sobre temas que estão relacionadas às questões ambientais locais e globais, exigindo um olhar atento a informações e conhecimentos diversos.

Todavia, a multiplicidade conceitual em que a Educação Ambiental e seus temas se inserem, a falta de acesso destes professores a um processo de qualificação adequado sobre este tipo de educação e mesmo a ausência de orientação e materiais mais profundos sobre o tema, no âmbito de disponibilidade da escola e/ou do professor das diversas disciplinas do ensino fundamental, dificultam o trabalho pedagógico dos profissionais que a ele se propõem.

Mesmo que boa parte dos professores de diversas disciplinas, na rede municipal de ensino público, procure trabalhar, de uma forma ou de outra, com temas ligados à Educação Ambiental, tal trabalho não pressupõe uma ação interdisciplinar integrada ou um conhecimento teórico-prático intenso das atividades ambientalistas de educação, se apresentando de maneira desordenada ou manifesta em ações isoladas e pontuais, que partem ou da própria escola ou do interesse particular do professor. As Feiras de Ciências e outras atividades ligadas a datas comemorativas, festivais de cultura, projetos de informação e “conscientização” sobre práticas ambientais e, principalmente atividades isoladas dentro da sala de aula, são, na maioria das vezes, o único contato do professor e do aluno, na escola, com a prática da Educação Ambiental.

As atividades voltadas para uma conscientização ambiental, pretendida como instigadora de novos valores pela Educação Ambiental, são esporádicas e sem envolvimento mais integral da comunidade, alunos e professores. Pratica-se ainda nas escolas, enquanto atividades extracurriculares, uma valorização ambiental motivada por situações eventuais

(datas históricas, visitas de políticos, etc.) ou apenas vistas como parte de atividades festivas, compondo os famosos projetos “para aparecer na TV”.

Tal situação se agrava ainda pelas diversas dificuldades estruturais apontados pelos próprios professores (falta de recursos, má remuneração, alto índice de analfabetismo, “desinteresse” dos alunos e dos professores, entre outros), encontradas nas escolas públicas do país, fruto de uma construção histórica excludente e perversa, e que lentamente buscam ser superadas. Existe também uma citada falta de apoio na formação teórica multidisciplinar, essencial para o desenvolvimento da Educação Ambiental, dos professores por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), através de seu órgão para a educação ligada ao Meio Ambiente, o *Centro de Referência em Educação Ambiental (CREAMB)*, que deve, em tese, estimular e orientar as atividades de Educação Ambiental no município, mas que é na prática completamente desconhecido por parte dos educadores municipais de Maceió. Tal falta de transparência nas atividades do órgão “referenciador”, demonstram as contradições e dificuldades dentro dos próprios órgãos gestores da educação municipal para efetivar uma proposta de Educação Ambiental que alcance efetivamente as escolas, professores e comunidade.

A falta de uma atividade integradora e participante entre escola e órgão de estímulo e qualificação para a Educação Ambiental, contribui para que os professores procurem, de maneira isolada e de acordo com suas possibilidades, materiais informativos diversos, aumentando muitas vezes a confusão sobre conceitos e sobre a real situação da Educação Ambiental no país. Baseando-se em um referencial por vezes superficial e reducionista, não adequado à problematização epistemológica e política sobre a questão ambiental, vários professores repetem em suas disciplinas, o tipo de prática instrumental por eles já conhecidas, no sentido de transmissão de um tipo de educação “bancária” e conteudista tradicional dentro da sala de aula. Tal prática de Educação Ambiental não extrapola os limites da sala de aula nem se aproxima da comunidade, a não ser em momentos pontuais, pouco representando enquanto atividade questionadora e transformadora que, inclusive, aproxime a escola do espaço social em que está inserida, atitude essencial para a participação na formação da cidadania, em todos os níveis, a que deve se propor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSERALD, Henri et al. **Ecologia, direito do cidadão**. Rio de Janeiro: Graf. JB, 1993.

ALMEIDA, Jozimar Paes. **A extinção do arco-íris: ecologia e história**. Campinas, SP: Papyrus, 1988).

ALPHANDÉRY, Pierre, et al. **O equívoco ecológico: riscos políticos da inconseqüência**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ANELISE, Maximila Corrêa, et al (orgs). **Direitos Humanos: documentos básicos**. Pelotas, RS : EDUCAT, 2005.

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores(as)**. 2 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo : Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo : Moderna, 1996.

AZANHA, José Mario Pires. **“Planos e Políticas de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão.”** In MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. 2 ed atual. 3 reimpr. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ARENDT, Hannah, **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARENDT, Hannah. **As origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia as Letras, 1989.

BARBOSA, Manoel (org). **Educação do Cidadão: recontextualização e redefinição**. Braga, Portugal: APPACDM, 2001.

BARCELOS, José Humberto, LANDIM, Paulo Milton Barbosa. **“Formação de recursos humanos em análise ambiental: pioneirismo na UNESP.”** In TAUK, Sâmia Maria (org). Análise Ambiental: uma visão multidisciplinar. 2 ed. São Paulo : UNESP, 1995.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **“Fundamentos da educação.”** In MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. 2 ed atual. 3 reimpr. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

BASTOS FILHO, Jenner B. **Reduccionismo: uma abordagem epistemológica.** Maceió: EDUFAL, 2005.

BASTOS FILHO, Jenner B. **O que se deve exigir, tendo em vista que não há Panacéias para o ensino de Física?** In: Anais do XXIV Encontro de Físicos do Norte e Nordeste, João Pessoa, 2006.

BASTOS FILHO, Jenner B.; AYRES, Fernando G. S. **Princípios Universais e Pluralidade Cultural: É possível esta conciliação?** Revista Religare. João Pessoa : UFPB, 2006 [No Prelo].

BÉAL, Yves. **“À guisa de conclusão”** In: APAP, Georges et al. A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELLO, José Luiz de Paiva, **Educação no Brasil: a História das rupturas,** 2001, Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>

BENTO, Maria Aparecida Silva Bento. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais.** São Paulo : Ática, 2003.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade : a emergência de um novo paradigma.** Rio de Janeiro: Ática,1993.

BRAMWELL, Bill. **“Selecionando instrumentos de Política para o Turismo Sustentado”** In THEOBALD, W. F. (Org). Turismo Global. São Paulo: SENAC, 1998.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos : apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

BURSZTYN, Marcel (org). **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CALLONI, Humberto. “**Diálogos interdisciplinares com Paulo Freire e Michel Serres: contribuições à Educação Ambiental**” in . Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient., FUFGR: Volume 17, julho a dezembro de 2006, pp 127-135, <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>

CARADEL, José Maria. **As Utopias**. Rio de Janeiro: Salvat, 1980.

CARONE, Edgar A **República Velha I. Instituições e classes sociais**. 4 ed. São Paulo : DIFEL, 1978.

CARVALHO, Marcos de. **O que é Natureza**. São Paulo:brasiliense,1991

CEPAL. **Equidade, desenvolvimento e cidadania**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13 ed. São Paulo : Ática, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, Josefina Oliva de. **A resistência indígena: do México à Patagônia, a história da lutas dos índios contra os conquistadores**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

CORRÊA, Anelise Maximila et al (orgs). **Direitos humanos: documentos básicos**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005.

CORREA, Santos Alves et al. “**A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do estado de Goiás – Brasil: A abordagem dos Temas Transversais - com ênfase no tema Meio Ambiente**” in Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient., Volume 17, julho a dezembro de 2006.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1982,

D’ARCAIS, Paolo Flores. **Hannah Arendt, existência y libertad**. Madrid: Tecnos, 1996.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Meio ambiente e município** in PHILLIPI JR, Arlindo, et al (orgs). Meio Ambiente, Direito e Cidadania. São Paulo : USP/ Signus Editora, 2002.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: Princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo : Gaia, 2004

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de papel: A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. Ed reform e atual. São Paulo : Ática, 2002.

FAVARETTO, Celso Fernando. “**Notas sobre o ensino da Filosofia.**” In: ARANTES, Paulo Eduardo, et al. A Filosofia e seu ensino. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1995.

FERNANDES, Marcionila; GUERRA, Lemuel (org). **Contra-discurso do Desenvolvimento Sustentável**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, 2003.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. 6 imp. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1993.

FERRY, Luc. **A nova ordem ecológica: a árvore, o animal e o homem**. São Paulo: Ensaio, 1994.

FLORIANI, Dimas. **Conhecimento, meio ambiente e globalização**. Curitiba: Juruá, 2004.

FORTES, Márcio. **“Desenvolvimento e meio ambiente: a visão empresarial”** In: VELLOSO, João Paulo dos Reis (org). *A ecologia e o novo padrão de desenvolvimento no Brasil*. São Paulo : Nobel, 1992).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 23 ed. Petrópolis : Vozes, 1987.

FRANÇA, Martha San Juan. **“Ecologia à moda da casa”** In Revista Superinteressante, ano 5, n. 3, março 1991, São Paulo : Abril, 42-47.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Consciência e História: A Práxis educativa de Paulo Freire (antologia)**. São Paulo : Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1971.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6 ed. Ver. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Eunice Nunes. **Percepções e práticas da Educação Ambiental dos professores do Ensino Fundamental, zona periférica de Jequié, ano 2000**. Dissertação para o Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), Ilhéus, BA : 2002.

GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

GIRON, Luís Antônio. **Minoridade Crítica: a ópera e o teatro nos folhetins da corte (1826-1861)**. São Paulo : Ediouro/EDUSP, 2004.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na Educação**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. 2 ed. 6 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio et alli. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro : Objetiva, 2004

INEP. **Desenvolvimento e educação ambiental**. Brasília: INEP/MEC, 1992.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3 ed, ver e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KLOETZEL, Kurt. **O que é meio ambiente**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **“A esperança do ser humano é sua consciência – entrevista a Elias Fajardo”**. In Ecologia e desenvolvimento. Rio de Janeiro : Terceiro Mundo, 1995, ano 5, n. 54, p 35-37.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEÓN-PORTILLA, Miguel (org). **A conquista da América vista pelos Índios: relatos astecas, maias e incas**. Petrópolis : Vozes, 1984.

LOUREIRO, Carlos Frederico B et al (orgs). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. Frederico B.(Org). **Cidadania e Meio Ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **“Educação Ambiental e ‘Teorias Críticas’”** In GUIMARÃES, Mauro (org). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006^a.

LUIZETTO, Luís. **As Utopias Anarquistas**. São Paulo ; Brasiliense, 1987.

MARTINAZZO, Celso José. **A Utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. 2 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

MEDEIROS, Mara Glacemir Lemes de; BELLINI, Luzia Marta. **Educação Ambiental como Educação Científica: desafio para compreender ambientes sob impactos**. Londrina: UEL, 2001.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELLO, Guimar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 6 ed. São Paulo : Cortez, 1997.

MILLER, Virgínia Moura. **Relatório das atividades desenvolvidas pelo CREAMB em 2004, metas para 2005 e retrospectiva dos últimos quatro anos**. Relatório encaminhado a SEMED/Prefeitura de Maceió, 2005.

MINC, Carlos. **Ecologia e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1997.

MONTEIRO, José A. de Magalhães; AYRES, Fernando G. S et al. “**Pleonexia enquanto obstáculo ao desenvolvimento.**” In: LAGES, Vinícius Nobre; TONHOLO, Josealdo (orgs). Desafios de competitividade em arranjos produtivos locais: dinâmicas de inovações e papel das incubadoras de empresas e parques tecnológicos. Brasília: ANPROTEC, 2006.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOTA, Luciane da Costa. **Cidadania e poder local**. Rio de Janeiro : Lúmen Júris, 2002.

MOTA, Mauro. **Cajueiro Nordestino**. 3 ed. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1982.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. “**Evolução da instituição escolar**”. In MENESES, João Gualberto de Carvalho. Estrutura e funcionamento da Educação Básica – Leituras. 3 reimpr da 2 ed atual. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2002.

PÁDUA, José Augusto. “**O nascimento da política verde no Brasil: fatores exógenos e endógenos**” In LEIS, Hector R. (org). Ecologia e política mundial. Rio de Janeiro: Vozes/FASE/AIRI/PUC-Rio, 1991.

PÁDUA, José Augusto. “**Entrevista: O desconhecido pensamento ambiental brasileiro**”, in Revista Ecologia e Desenvolvimento, ano 1, n. 98, 2001. Acessada em maio de 2007.

PAVEL, Ernst. **O pesadelo da razão: uma biografia de Franz Kafka**. Rio de Janeiro : Imago, 1986.

PEDROSO, Regina Célia. **Violência e Cidadania no Brasil: 500 anos de exclusão**. São Paulo : Ática, 2000.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1997.

PHILIPPI JR, Arlindo et alli. **Meio Ambiente, Direito e Cidadania**. São Paulo: USP/FSP/FD/FAU/NISA: Signus, 2003.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 2003.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação Brasileira: a organização escolar**. 19 ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, Edgar. **Os Anarquistas: trabalhadores italianos no Brasil**. São Paulo : Global, 1984.

SATO, Michèle. **Identidades da educação ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <http://www.rebea.org.br/vnoticias.php?cod=887>

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Passos. **“Pelo prazer fenomenológico de um não-texto**. In Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação. GUIMARÃES, Mauro (org). Campinas,SP: Papirus, 2006.

SOUZA, Paulo Renato. **Reescrevendo a educação**. Disponível em www.reescrevendoaeducação.com.br .

SODRÉ, Nelson Werneck. **A História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

TEIXEIRA, Eduardo Cardoso. “**Problematizando a Educação Ambiental**” In SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos (org). *Biologia dentro e fora da escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões*. Porto Alegre : Mediação, 2000. Cadernos de Formação Básica, 6.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo : Martins Fontes, 1983.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

TRAVASSOS, Edgar Gomes. **A prática da Educação Ambiental nas escolas**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VELLOSO, João Paulo dos Reis (org). **A ecologia e o novo padrão de desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Nobel, 1992.

VERAS, Fernando Antônio Vieira. **Relatório das atividades desenvolvidas pelo CREAMB em 2005**. Relatório encaminhado a SEMED/Prefeitura de Maceió, 2006.

VIANNA, Aurélio et alli (org). **Educação Ambiental: uma abordagem pedagógica dos temas da atualidade**. 2 ed. 3 reimp. Rio de Janeiro : CEDI : Koinonia; São Paulo: Ação Educativa; Erechim, RS: CRAB, 1994.

VIANA, Pedrina Alves Moreira Oliveira. “**A inclusão do tema Meio Ambiente nos Currículos Escolares**” in *Rev. elet. Mestr. Educ. Ambient.*, v.16, janeiro junho de 2006. Acessado em 27 de março de 2007.

VIEIRA, Maria do Carmo. **Meio ambiente: nova cidadania ou utopia de poucos?** Maceió: EDUFAL, 2003.

WALDMAN, Maurício. **Ecologia e lutas sociais no Brasil**. 6 ed. São Paulo : Contexto, 2002.

YUS, Rafael. **Temas Transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre : Art Med, 1998.

ZIMMERMANN, Roque. **América-Latina: o Não-Ser – uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

APÊNDICE

MODELO DE QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PROFESSORES PESQUISADOS

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

- ESCOLA: _____
- SÉRIE(S) QUE LECIONA: _____
- TEMPO QUE LECIONA NA ESCOLA: _____
- DISCIPLINA (S) QUE LECIONA: _____
- _____
- TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: _____
- FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduação () Especialização () Mestrado ()
Doutorado () Outros (especificar): _____

QUESTÕES

1. A sua escola desenvolve atividade de Educação Ambiental ?
() Sim () Não
Caso desenvolva, quais? _____

2. A sua disciplina desenvolve atividade(s) de Educação Ambiental ?
() Sim () Não
Por quê? _____

3. Caso desenvolva, quais as atividades de Educação Ambiental que você trabalha na(s) sua(s) disciplina(s): _____

4. Caso desenvolva, em que se baseia teoricamente para montar atividades de Educação Ambiental em sua disciplina:
() Os Parâmetros Curriculares () Os Temas Transversais () Livros
() Livros didáticos () Artigos de revistas () Internet () Vídeos
() Outros: (especificar) _____
5. Você já participou de alguma atividade de Educação Ambiental na comunidade onde sua escola está situada?
() Sim () Não
Por quê? _____

6. Você conhece as atividades de Educação Ambiental da SEMED em sua escola ou na sua comunidade?

() Sim () Não

Por quê? _____

7. Você conhece outras atividades de Educação Ambiental ligadas à Secretaria de Educação de Maceió – SEMED ?

() Sim () Não

Quais? _____

8. Você conhece o Centro de Referência em Educação Ambiental – CREAMB?

() Sim () Não

9. Caso conheça, de quais atividades do CREAMB você já participou ou acompanhou em sua escola ou comunidade? _____

10. Caso desconheça as atividades do CREAMB, a que motivo(s) você atribui este desconhecimento? _____

11. Como você define os termos:

▪ MEIO AMBIENTE: _____

▪ CIDADANIA: _____

▪ EDUCAÇÃO AMBIENTAL: _____

▪ CIDADANIA ECOLÓGICA: _____

Maceió, _____