

ROSANA RASERA GARAGORRY

**TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
(1972-2004)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO**

2005

ROSANA RASERA GARAGORRY

**TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
(1972-2004)**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO**

2005

ROSANA RASERA GARAGORRY

**TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
(1972-2004)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Saul.

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

PUC/SP

SÃO PAULO

2005

BANCA EXAMINADORA

Para Jorge, Matheus e Gabi.

AGRADECIMENTOS

Para realizar este trabalho contei com a ajuda de várias pessoas e instituições às quais gostaria de apresentar a minha mais profunda gratidão:

à professora Ana Maria Saul, pela orientação, críticas e dedicação;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, pelo aprendizado proporcionado durante o curso;

à Banca de Qualificação pelas preciosas sugestões e estímulo;

à PUC-SP pela bolsa dissídio e pelo ambiente acadêmico;

aos diretores, coordenadores e educadores das escolas pesquisadas, pela presteza nas entrevistas e pela permissão para que eu tivesse acesso ao trabalho que eles vinham realizando;

à equipe da Coordenadoria do Butantã e da DOT, às bibliotecárias da SVME e da SME do Município de São Paulo e, também, às funcionárias da Memória Técnica Documental da SME, pelo empenho e auxílio;

aos meus amigos do Colégio Albert Sabin pelo interesse e solidariedade demonstrada;

ao Gilmar, Salete e Dulce pelo empréstimo de livros e ao Oswaldo pela ajuda na tradução do Resumo;

aos meus filhos, Matheus e Gabí, pela compreensão; a eles, também, minhas desculpas pelas perguntas sem respostas durante os meus momentos de trabalho e, em especial ao meu querido companheiro, Jorge, pelo incentivo nas horas mais difíceis, paciência e apoio incondicional.

RESUMO

A constatação de que existem diferentes tendências de Educação Ambiental, levou-nos a esta pesquisa que tem como objetivo principal refletir sobre sua prática nas escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo.

A pesquisa, realizada no período 2003-2004, apresentou dois momentos. No primeiro momento, realizamos uma revisão bibliográfica, a fim de obtermos subsídios para a fundamentação do debate sobre Educação Ambiental. No segundo, por meio de uma pesquisa qualitativa em algumas escolas selecionadas e em determinados órgãos responsáveis pela gestão do ensino Municipal, verificamos se a Educação Ambiental praticada se caracteriza como crítica ou conservadora.

A dissertação mostra, inicialmente, a origem e o desenvolvimento da Educação Ambiental. No plano internacional, são destacadas as contribuições das principais conferências internacionais sobre o tema e, no plano nacional, a evolução da sua institucionalização. Em seguida, discutimos diferentes conceitos de Educação Ambiental.

Para entender a Educação Ambiental em São Paulo, resgatamos seu histórico por meio de uma pesquisa documental e estudamos sua prática na atualidade com base em uma pesquisa de campo, o que nos permitiu identificar a tendência de Educação Ambiental dominante.

Apoiados no pensamento do educador Paulo Freire, apresentamos subsídios para uma proposta político-pedagógica de Educação Ambiental Crítica, buscando contribuir com o desenvolvimento de sua prática.

Entre suas conclusões, destaca-se a percepção de que a Educação Ambiental praticada atualmente nas escolas da Rede Municipal de São Paulo se apresenta predominantemente conservadora.

ABSTRACT

Considering there are different Environmental Education (EE) tendencies, this research's purpose relies on the use of the Environmental Education on the Municipal Schools of Sao Paulo from 2003 to 2004 most specifically.

The research was elaborated in two different levels. The first one focused on a bibliographic review to collect enough data to base the discussion about the EE. The second level was based on a qualitative research made on some previous selected schools and some organization responsible for the conduction of the municipal teaching in order to identify whether the EE is critical or conservative.

The dissertation shows at first the EE origin and development. Following it broaches the main contributions of the main international conferences on the subject as well as its institutional evolution it on a national basis and at last some different concepts about the EE.

The EE practice was studied through a documental research so as to rescue the conduction of the EE in the Municipality of Sao Paulo and through a field work based on interviews and observation in order to understand the EE currently experienced in Sao Paulo, which grant us identify the most predominant EE tendency.

In order to contribute to the development of a critical and changing EE practice our proposal is based on the thoughts of the educator Paulo Freire.

We remark from the conclusion topics the perception that the EE currently practiced in most municipal schools of Sao Paulo presents a predominant conservative feature.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AGAPAN** - Associação Gaúcha de Preservação Ambiental
- AMA** - Assessoria de Meio Ambiente
- CDT** - Centro de Documentação Técnica
- CEA** - Centro de Educação Ambiental
- CEI** - Centro de Educação Infantil
- CEI** - Comunidade de Estados Independentes
- CEJA** - Centro Integrado de Educação de Adultos
- CEU** - Centro de Educação Unificado
- DEA** - Divisão Técnica Centro de Educação Ambiental
- DEAPLA** - Departamento de Educação Ambiental e Planejamento
- DOT** - Diretoria de Orientação Técnica
- DREM** - Diretoria Regional de Educação do Município
- EA** - Educação Ambiental
- EMEF** - Escola Municipal de Educação Fundamental
- EMEI** - Escola Municipal de Educação Infantil
- EMPG** - Escola Municipal de Primeiro Grau
- EXPOEX** - Exposição do Exército Brasileiro
- LIMPURB** - Departamento de Limpeza Urbana
- MEC** - Ministério da Educação e Desporto
- MTD** - Memória Técnica Documental
- NAE** - Núcleo de Ação Educativa
- ONGs** - Organizações Não-Governamentais
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIEA** - Programa Internacional de Educação Ambiental
- PMSP** - Prefeitura Municipal de São Paulo
- PNUMA** - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PP - Partido Progressista

PPB - Partido Progressista Brasileiro

PT - Partido dos Trabalhadores

SABESP - Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo

SEA - Setor de Educação Ambiental

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente

SENAC - Serviço Nacional do Comércio

SME - Secretaria Municipal de Educação

SSO - Secretaria Municipal de Serviços e Obras

SUPEME - Superintendência Municipal de Educação

SVMA - Secretaria do Verde e do Meio Ambiente

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	2
O CAMINHO METODOLÓGICO.....	12
CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	20
1.1 Origem e desenvolvimento da Educação Ambiental no cenário internacional.....	20
1.2 As Conferências Internacionais e suas contribuições para a Educação Ambiental.....	23
1.3 Contextos políticos, sociais e econômicos da Educação Ambiental no Brasil.....	39
CAPÍTULO 2 - CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL...	46
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	57
3.1 Resgatando a história: a gestão da Educação Ambiental no Município de São Paulo.....	57
3.1.1 Transformações da Educação Ambiental Hegemônica no Brasil	61
3.1.2 Gestão da Educação Ambiental nos anos 70.....	62
3.1.3 Gestão da Educação Ambiental nos anos 80	64
3.1.4 Gestão da Educação Ambiental na Administração Luiza Erundina (1989 a 1992)	69
3.1.5 Gestão da Educação Ambiental na Administração Paulo Maluf (1993 a 1996)	81
3.1.6 Gestão da Educação Ambiental na Administração Celso Pitta (1997 a 2000)	86
3.1.7 Gestão da Educação Ambiental na Administração Marta Suplicy (2001 a 2004)	90
3.2 A Educação Ambiental praticada nas escolas da Rede Municipal de São Paulo na Gestão Marta Suplicy	96
3.2.1 Escolha das escolas pesquisadas.....	96

3.2.2 Perfil socioambiental dos Distritos onde localizam-se as escolas pesquisadas	99
3.2.3 A prática da Educação Ambiental nas escolas pesquisadas.....	102
CAPÍTULO 4 – SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA.....	125
4.1 Fundamentos políticos e econômicos indispensáveis para uma Educação Ambiental Crítica	127
4.2 Princípios pedagógicos freireanos para uma Educação Ambiental Crítica.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
ANEXO	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa, preocupada em saber como a Educação Ambiental vem sendo praticada no espaço escolar, tem como origem antigas inquietações presentes na minha prática docente.

Como professora de geografia, por diversas vezes vi-me envolvida em “projetos interdisciplinares” de Educação Ambiental, que muito pouco se diferenciavam das tradicionais formas de transmitir aos alunos informações sobre os atuais ou futuros problemas ambientais, como por exemplo: desmatamento da floresta Amazônica, escassez de água potável, aumento do buraco na camada de ozônio, entre outros.

Tais projetos, que ocorriam carentes de fundamentação teórica, de reflexão quanto aos conteúdos e sem clareza quanto aos objetivos, acabavam sendo executados de maneira improvisada e superficial, banalizando e desperdiçando o potencial pedagógico e crítico que, eventualmente, poderiam conter.

Impulsionada, portanto, pela insatisfação e consciente de que conhecia pouco de um tema tão presente no meu cotidiano profissional, passei, com o auxílio de leituras, cursos, debates, observações e reflexões, a estudar o tema, para superar até mesmo um conhecimento até então ingênuo e ir no sentido de apreender de maneira mais plena o objeto em questão.

Algumas dessas descobertas, reflexões e conclusões provisórias são o que gostaria de compartilhar com todos que acreditam e lutam para tornar nosso mundo ambientalmente mais saudável justo e igualitário.

INTRODUÇÃO

Mãos dadas

*Não serei poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus
companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes
esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos
afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos
dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma
história, não direi os suspiros ao anoitecer,
a paisagem vista da janela, não distribuirei
entorpecentes ou cartas de suicida, não
fugirei para as ilhas nem serei raptado por
serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo
presente, os homens presentes, a vida
presente.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Hoje em dia, a Educação Ambiental (EA)¹ é vista como a principal alternativa para se enfrentar e superar a chamada crise do ambiente, e a escola, como o local privilegiado para o desenvolvimento do processo de sua aprendizagem.

¹ A partir de agora, usaremos EA quando nos referirmos à Educação Ambiental.

Nos últimos trinta anos, uma série de encontros internacionais² para discutir o tema, tais como: *Conferência de Belgrado* (1975), *de Tbilisi* (1977), *de Moscou* (1987) e a *Rio-92*, gerou compromissos e documentos que têm contribuído para o estabelecimento de princípios, objetivos e embasamento das ações que envolvem a questão ambiental.

No Brasil, o tema tem recebido cada vez maior atenção por parte da sociedade. Destacamos abaixo alguns indicadores dessa crescente preocupação:

- a presença de um artigo na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, estabelecendo que é da competência do Poder Público “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI);
- a publicação, pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³, que incluem o "meio ambiente" como um dos temas transversais;
- a promulgação da Lei 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, define a EA e estabelece princípios e finalidades, além das tarefas que cabem às organizações governamentais e não-governamentais.

Mediante isso, podemos constatar que a EA vem sendo paulatinamente absorvida pelo sistema de educação formal como compromisso social. No entanto, cabe questionar: que concepção de EA está presente nas escolas? Como se dá sua prática?

² Tais encontros são analisados ao longo do capítulo 1.

A esse respeito, Loureiro nos chama a atenção para o fato de que tem havido um “esvaziamento de sentido” de certos conceitos e categorias teórico-metodológicas usados comumente na fundamentação de projetos e programas de EA, cuja conseqüência “foi a perda de densidade na compreensão do que caracteriza a Educação Ambiental e de capacidade de refletir e se posicionar diante das tendências existentes” (LOUREIRO, 2004, p.19).

Esclarecendo melhor, esse autor afirma:

O dado de realidade é que participação, interdisciplinaridade, respeito à diversidade biológica e cultural, entre outros princípios, viraram lugar-comum, como se tivessem um único significado, e sem que suas implicações no escopo de cada abordagem ou projeto sejam explicitadas, problematizadas, aceitas ou refutadas (LOUREIRO, 2004, p.21).

Na revisão bibliográfica que fizemos, constatamos também que a corrente⁴ de EA que prevalece no Brasil carece de reflexão crítica.

Esta EA hegemônica aposta que é, principalmente, por meio da mudança cultural e comportamental das pessoas que será possível solucionar os problemas ambientais. Tal abordagem promove a desvinculação dos problemas ambientais da questão social, especialmente da dinâmica do próprio sistema capitalista. Trata-se de uma visão unidimensional que, com uma postura idealista, privilegia o individualismo e o moralismo. Diante de tal postura, a intervenção pedagógica resulta ingênua, estéril e conservadora.

É necessário observar que a referida EA pode estar cumprindo uma função ideológica ao mistificar os problemas ambientais e considerar o ser

³ Documento elaborado pelo MEC, que propõe a reorientação curricular do Ensino Fundamental e Médio, visando construir referências nacionais comuns no processo educativo.

humano como passivo, em vez de sujeito histórico. Ela serve para adaptar os indivíduos ao modelo de sociedade responsável pelos principais problemas ambientais.

Por outro lado, encontramos, da mesma forma, uma corrente composta por várias tendências, que vê a EA como um instrumento de transformação social.

A corrente contra-hegemônica, de caráter crítico e transformador, não negando a importância das ações individuais, aposta na ação coletiva, para que a transformação cultural ocorra juntamente com a transformação social.

Atualmente, podemos contar com importantes contribuições de autores brasileiros, como: Genebaldo Dias, Marcos Reigota, Fabio Cascino, Aziz A'Saber, Mauro Guimarães, Carlos Walter P. Gonçalves, Carlos Loureiro, entre outros, que, mesmo partindo de referenciais teóricos distintos, apontam e buscam superar o caráter "asséptico" e espontaneísta presente em muitas práticas de EA.

Loureiro propõe uma EA emancipadora e transformadora das relações sociais. O sentido da palavra emancipadora, como nos explica o próprio autor, é o "de um movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual, existentes em cada fase histórica definida" (LOUREIRO, 2004, p.31-32).

Para o autor, educar é emancipar e:

A Educação Ambiental Emancipatória se conjuga a partir de uma matriz que compreende a educação como elemento de transformação social

⁴ Composta por diferentes tendências ou vertentes.

inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimento de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade (LOUREIRO, 2004, p.15).

Para Guimarães (2000, p. 68-69) a EA deve ser crítica e participativa, visando a um mundo justo e ambientalmente equilibrado, inclusive na dimensão social. Para o autor, essa proposta deve resgatar e estar atrelada à concepção de Educação Popular; Educação Popular esta que consiste num trabalho pedagógico de construção de uma hegemonia popular.

O autor, aqui, refere-se ao embate pela hegemonia, segundo a formulação de Gramsci. O conceito de hegemonia⁵ para Gramsci significa, principalmente, a capacidade de direção intelectual e moral, que permite a uma classe ser aceita como dirigente legítimo, obtendo o consenso ou a passividade da maioria diante da condução por parte dela. Durante o processo de conquista dessa hegemonia, os grupos sociais, contando com o auxílio de seus intelectuais, elaboram concepções universalizantes que traduzem um ponto de vista que é próprio em ponto de vista de todos, dissimulando o particular no universal.

Os diferentes projetos de sociedade e concepção de EA, segundo Guimarães, podem ser resumidos em duas grandes correntes: conservadora e crítica. A corrente conservadora, que

[...] homogeneiza e superficializa o discurso de Educação Ambiental - com perda do caráter crítico - e esta postura serve a – e está a serviço de – uma concepção de sociedade e seu projeto de educação que busca ser hegemônico (GUIMARÃES, 2000, p.20).

⁵ Para maiores esclarecimentos do conceito de hegemonia, ver Carnoy (1986) e Mello (2001).

A corrente crítica, que “aponta a opressão do homem e da natureza, desnudando as relações de poder na sociedade, em um processo de politização das ações humanas” (GUIMARÃES, 2000, p.20), tem um caráter anti-hegemônico, ou seja, busca construir uma hegemonia popular na sociedade.

Ao fazer a ligação entre EA e Educação Popular, Guimarães afirma que terão de estar presentes, na “práxis pedagógica”⁶, categorias como igualdade, solidariedade, participação crítica, as quais se antagonizam com o projeto dominante. Portanto, para o autor acima, essa práxis pedagógica constituir-se-á numa ação criativa sobre as relações de dominação vigentes na sociedade produtora da miséria social e da própria miséria do ambiente, responsável pela crise ecológica do mundo, hoje.

Essa perspectiva de EA, declaradamente crítica, emancipadora e transformadora, pautada no diálogo, na participação, na valorização do indivíduo e vinculada às questões políticas, econômicas, culturais e sociais, é que acreditamos ter o potencial de contribuir para mudar a realidade em que vivemos, no sentido de enfrentar as raízes da crise ecológica.

Podemos perceber que tal educação é incompatível com um pensamento pedagógico cujas bases de sustentação se dêem através da transmissão de conhecimentos, centrada na figura do professor, na escolha de conteúdos alheios à realidade do aluno e de tantas outras características presentes na chamada escola tradicional, ou na concepção "bancária" de educação, a que se refere Freire (1981, p.67-68).

Longe de acreditar que o caminho metodológico para a EA crítica seja único, queremos ressaltar que ela, certamente, não pode ser realizada

⁶ A práxis pedagógica de que nos fala Guimarães, é a de Paulo Freire, em que a transformação só pode ocorrer se teoria e prática/reflexão e ação forem solidárias.

dentro de uma perspectiva educacional conservadora e que necessita de um olhar diferenciado do que seja educação.

Sendo assim, encontramos no pensamento do educador Paulo Freire uma valiosa contribuição para a EA crítica, apesar de ele não ter se ocupado especificamente com esse tema. Por exemplo, já em 1968, tratando do trabalho dos agrônomos extensionistas, no âmbito da reforma agrária que então estava em prática no Chile, o autor, em ensaio intitulado "Extensão ou Comunicação?", apresenta uma proposta de relação entre os técnicos e os camponeses que está em perfeita sintonia com as concepções mais avançadas da atualidade para a EA (FREIRE, 2002b).

Por entender, há muito tempo, que a educação não pode ocorrer fora da dimensão ambiental é que Freire afirmou, em diferentes obras, que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, e a continuidade desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. A citação a seguir, deixa claro essa compreensão:

Nunca pude entender a leitura de textos sem a compreensão do contexto dos textos. Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a 'leitura' do mundo, quer dizer, a sua transformação. E quando falo em mundo não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas, dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte, mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feitura também faço parte" (FREIRE, 2000a, p. 107).

Percebemos, na passagem acima, que o pensamento do autor é compatível com um importante princípio⁷ da EA, estabelecido na *Conferência de Tblisi*, que é o de considerar o ambiente em sua totalidade, isto é, os seus aspectos naturais e os criados pelo homem, incluídas as relações sociais.

⁷ Os objetivos, as finalidades e os princípios estabelecidos para a EA são apresentados mais adiante, no capítulo 1.

Para Freire, não há educação sem esperança. Ora, a EA que queremos, carrega em si a grande esperança de construir um mundo melhor em todos os níveis: social, político, econômico e ambiental. Mas, como ele mesmo explica, a esperança não é um cruzar de braços e esperar: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1981, p.97). Ter esperança de um mundo melhor, porém, não significa já o termos. Devemos lutar dentro de condições historicamente favoráveis (FREIRE, 1995).

A nossa luta é em muitas frentes, inclusive contra a ideologia fatalista e conformista que alimenta o discurso neoliberal⁸ de que não podemos fazer nada contra a realidade imposta, ou, por exemplo, fazer-nos acreditar que a destruição do ambiente é uma consequência natural do progresso e do desenvolvimento.

Freire não admite fatalismo, pelo contrário, propõe um sonho possível, pois, para ele, somos seres da transformação e não da adaptação. Mas esse movimento exige de nós uma determinada postura ética:

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 2002a, p.20-21, grifo do autor).

Portanto, o pensamento político-pedagógico freireano se constitui numa fundamental contribuição para tornar a EA crítica e transformadora.

⁸ Referimo-nos à nova fase do liberalismo, iniciada a partir do começo da Administração Regan nos Estados Unidos, que se caracteriza por um profundo conservadorismo econômico.

Para tanto, é necessário rever e refletir criticamente nossa prática docente, pois, segundo Freire,

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática [...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso. Do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002a, p. 43-44).

Consideramos que, ao realizarmos esta pesquisa, também estaremos avançando no sentido desse salto necessário - do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica de que nos fala o autor.

Por acreditar nas reais possibilidades da EA crítica em contribuir para a transformação social, desenvolvemos este trabalho com o objetivo de verificar e refletir sobre como a temática ambiental vem sendo incorporada nas práticas educacionais das escolas da Rede Municipal de São Paulo e identificar a tendência presente nelas.

A passagem a seguir exprime muito claramente a inserção de nossa pesquisa e serviu como estímulo para a realização deste trabalho:

É absolutamente crucial para a concretização de um novo patamar societário que a produção em Educação Ambiental aprofunde o debate teórico-prático acerca daquilo que pode tornar possível ao educador discernir uma concepção ambientalista e educacional conservadora e tradicional de uma emancipatória e transformadora, as variações e nuances que em ambas se inscrevem, problematizando-as, relacionando-as e superando-as permanentemente (LOUREIRO, 2004, p.139).

A necessidade de aprofundamento do debate teórico-prático nas produções de EA, apontada por Loureiro como absolutamente crucial,

funcionou como um desafio para irmos além do objetivo inicialmente proposto nesta dissertação. Por isso, sentimo-nos estimulados a, também, contribuir com o levantamento de alguns subsídios que possam ser úteis para a construção de uma prosposta político-pedagógica de EA crítica.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, cujos conteúdos descrevemos, brevemente, a seguir.

No *Capítulo 1*, apresentamos um histórico da origem e do desenvolvimento da EA, no qual destacamos as principais Conferências Internacionais, bem como o conteúdo dos documentos gerados a partir desses encontros. Ainda neste capítulo, encontramos um subtema que trata especificamente do contexto político e social que condicionou o desenvolvimento da EA no Brasil, principalmente no que tange ao caráter oficial e institucionalizado que ela ganhou nos últimos anos.

No *Capítulo 2*, relacionamos e analisamos diferentes conceitos de EA, destacando inclusive os que fundamentam o nosso entendimento de EA. Discutimos aqui, também, a natureza do problema ambiental que a humanidade está enfrentando.

No *Capítulo 3*, na tentativa de conhecer a EA que vem sendo praticada nas escolas públicas municipais de São Paulo, preocupação central deste trabalho, encontra-se o resgate histórico da gestão de EA pela Prefeitura de São Paulo a partir do início da década de 1970, os dados coletados da nossa pesquisa de campo, e ainda as considerações sobre a prática da EA nas escolas.

No *Capítulo 4*, apresentamos alguns subsídios básicos para a fundamentação de uma EA crítica, onde discutimos seus fundamentos políticos e econômicos básicos e, também, princípios pedagógicos

freireanos que consideramos indispensáveis para a construção de uma prática de EA crítica.

Por último, resumizamos as principais considerações finais a que chegamos ao longo do trabalho.

A seguir passamos a relatar os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo abordada no Capítulo 3.

O CAMINHO METODOLÓGICO

*“O real não está na saída nem na chegada:
ele se supõe para a gente no meio da
travessia”.*

(Guimarães Rosa)

A epígrafe acima, de certa forma, revela a abordagem adotada nesta pesquisa – a qualitativa – que, entre seus aspectos característicos, pressupõe que o problema de pesquisa vai se definindo e se delimitando ao longo do processo.

Chizzotti⁹, ao tratar da pesquisa qualitativa esclarece que, mesmo ante a existência de diferentes correntes, todas elas se fundamentam em

⁹ Para maiores esclarecimentos, ver Chizzotti (2001).

pressupostos e utilizam métodos e técnicas de pesquisa que as diferenciam dos estudos experimentais.

Um dos fundamentos da pesquisa qualitativa consiste na proposição, segundo a qual, as ciências humanas, por terem sua especificidade, isto é, o estudo do comportamento humano e social, devem fazer uso de uma metodologia própria. No lugar do *método experimental*, usado pelas ciências naturais, propõe-se o *método clínico*, no qual o homem é descrito em um determinado momento e em uma determinada cultura, e o *método histórico-antropológico*, que busca apreender os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que ocorrem (CHIZZOTTI, 2001, p.79).

Um segundo fundamento propõe "que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito" (CHIZZOTTI, 2001, p.79). Assim, o sujeito-observador é visto como parte integrante do processo de apreensão do conhecimento, estando envolvido com o próprio objeto.

Quanto aos aspectos característicos da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2001, p. 81-85) destaca quatro deles:

a) A delimitação e formulação do problema

O problema de pesquisa vai se definindo e se reorientando a partir das informações obtidas junto aos pesquisados, isto é, no próprio campo, num processo de observação reiterada e participante, em que se estabelecem contatos duradouros com informantes ligados ao objeto. O

envolvimento do pesquisador com o contexto do objeto pesquisado permite descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas.

b) O pesquisador

Para alcançar uma compreensão global dos fenômenos, o pesquisador deve despojar-se de preconceitos, ter uma conduta participante, realizar uma efetiva imersão no cotidiano dos sujeitos da pesquisa, de forma a ganhar familiaridade com os acontecimentos e percepções dos informantes em seu contexto.

c) Os pesquisados

As pessoas que participam da pesquisa são vistas como sujeitos que produzem conhecimento e práticas coerentes, mesmo que de senso comum. Todavia, tal conhecimento deve ser potencializado pela reflexão coletiva, de forma a torná-lo um conhecimento crítico.

d) Os dados

Os dados são vistos, em um contexto fluente de relações, como algo que não se restringe às percepções sensíveis e aparentes. Todos os fenômenos são igualmente importantes e considerados preciosos.

e) A coleta de dados

A pesquisa qualitativa mescla um conjunto de instrumentos de coleta de dados, entre eles: a observação participante, a história de vida e a entrevista não diretiva. Independentemente do instrumento adotado, o pesquisador deve esclarecê-lo, demonstrando a cientificidade dos seus dados e do conhecimento produzido.

Tendo como base as orientações da pesquisa qualitativa, buscamos compreender as significações que estão contidas nos atos e nas práticas da educação ambiental, num constante processo de idas e vindas, de pensar e fazer, de repensar e refazer, em que o conhecimento foi sendo construído.

A pesquisa de campo foi realizada junto a dois órgãos administrativos da Secretaria Municipal de Educação - Coordenadoria do Butantã e Diretoria de Orientação Técnica (DOT) - em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental de São Paulo¹⁰.

A escolha do Município de São Paulo deve-se ao fato de que São Paulo é a maior contradição das contradições sociais criadas pelo modo de produção que caracteriza o Brasil, baseado no desenvolvimento industrial retardatário. Assim, trata-se de um exemplo extremo da transformação do espaço pelo homem e portanto, da relação deste com os recursos naturais.

A intenção de verificar como o tema vem sendo inserido na escola faz parte da nossa crença de que é nela que encontramos as condições de excelência para fazer uma leitura crítica da realidade voltada à transformação, confiando que:

A escola não vai organizar a luta dos moradores, mas ela pode se transformar, por intermédio de conteúdos e métodos das disciplinas escolares, no "lugar" privilegiado de leitura crítica dessa realidade, no espaço de ampliação da simples observação e constatação de problemas do cotidiano, em objeto de conhecimento sistematizado, contextualizado pelas ciências de referência que originam o conhecimento escolar (PONTUSCHKA, 1996, p.12).

¹⁰ Os critérios e processo de escolha das escolas pesquisadas estão explicitados na seção 3.2.1 do Capítulo 3.

A opção pelas escolas da rede pública insere-se também dentro de uma perspectiva crítica, já que esse segmento, hoje, concentra a grande parcela da população que mais sente as conseqüências dos problemas ambientais presentes no cotidiano da capital.

As escolas municipais pesquisadas pertencem à Coordenadoria do Butantã, antigo Núcleo de Ação Educativa (NAE) 12. A opção pela Coordenadoria do Butantã deve-se a um conjunto de fatores, que passamos a comentar.

No início dos anos 80, a região foi pioneira no que se refere à EA, já que a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) criou um centro de EA num dos parques da região: o Centro de Educação Ambiental do Parque da Previdência. A criação desse primeiro centro de EA de São Paulo certamente influenciou as escolas do Butantã, pois os primeiros cursos realizados nesse equipamento social foram destinados a professores das escolas da região, durante os anos de 1985 e 1986.

Um outro fator de escolha da Coordenadoria do Butantã para nossa análise foi a prioridade dada à questão ambiental pela Administração Regional do Butantã na Gestão Luiza Erundina. Nesse período, foi criado o "Projeto Butantã". Tal projeto integrava todas as ações da PMSP desta Regional, tendo como base o Ambiente e tinha como apoio um tripé: o caráter intersecretarial, a participação popular e o ambiente (SÃO PAULO, 1992a, p.3). Tratou-se de uma iniciativa pioneira do "Governo Local do Butantã", expressão usada no documento analisado por nós, que relata a rica experiência vivenciada (SÃO PAULO, 1992a).

A seguinte passagem demonstra a concepção do projeto:

Com o passar do tempo foi possível aparar arestas, corrigir falhas e encontrar o caminho melhor. A ausência de um mote, a ausência de uma proposta alternativa globalizante de trabalho foram identificadas como fatores bloqueadores. Assim, o meio ambiente foi eleito como motivo central da proposta, já que todos, desde os mais altos dirigentes e servidores até o mais humilde cidadão, estão diretamente envolvidos com ele. E o trabalho intersecretarial, com a participação do maior número possível de secretarias em cada atividade proposta, foi a forma eleita para o trabalho (SÃO PAULO, 1992a, p.2).

Acreditamos que o referido projeto alertou os habitantes da região para o problema ambiental e deve ter deixado marcas importantes.

Por último, a escolha do Butantã deve-se ao fato de que esta região faz parte da realidade desta pesquisadora, uma vez que é seu local de moradia e de trabalho.

As escolas nas quais desenvolvemos nossa pesquisa foram indicadas pela Coordenadoria do Butantã. O critério para indicação, como trataremos adiante, foi o fato de que essas unidades, reconhecidamente, realizam trabalhos de EA, isto é, são as escolas que se destacam em atividades de EA na percepção do coordenador de projetos de EA da Coordenadoria do Butantã. Maiores detalhes quanto à escolha são descritos no Capítulo 3.

A coleta dos dados

Conforme já nos referimos anteriormente, os dados, na pesquisa qualitativa, por serem acontecimentos que se manifestam de forma complexa, não são apreendidos em um instante de observação. É necessário desvelar sua essência, além da simples aparência. Portanto,

todos os fenômenos são igualmente importantes, assim como todos os sujeitos são dignos de estudo.

Dessa forma, em nosso trabalho de campo, realizado a partir do primeiro semestre de 2003, contamos com a participação de pessoas ligadas diretamente à Secretaria Municipal de Educação (a Coordenadora de Projetos Especiais da Diretoria de Orientação Técnica) e à Coordenadoria do Butantã (Coordenador de Projetos de EA), além de diretores, coordenadores e professores das escolas municipais.

Nas escolas, nosso primeiro contato ocorria com a direção ou com a coordenação, a qual, além de nos dar uma visão geral da instituição, indicava-nos o professor ou professores responsáveis pelos projetos de EA. Esclarecemos que a escolha dos entrevistados tinha como norte o quesito de a pessoa estar diretamente envolvida com atividades de EA. A cada entrevista ou observação, explicávamos os objetivos do trabalho e a importância que cada um teria para o desenvolvimento do processo.

Combinávamos, basicamente, dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista com questões semi-abertas e, eventualmente, a observação participante, esta última num caráter complementar.

Com relação ao nosso principal instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo; as entrevistas com questões semi-abertas, esclarecemos que estas foram gravadas sempre que permitido.

Tanto nas observações quanto nas entrevistas,¹¹ guiamo-nos por um rol de objetivos específicos para auxiliar a nossa análise e interpretação.

São eles:

- identificar o entendimento que as pessoas apresentam de ambiente e de EA ;
- identificar os fatores que levaram aquela determinada escola a desenvolver práticas de EA;
- conhecer a atividade de EA, bem como o critério da escolha do tema pela escola;
- conhecer o material de apoio, quando houvesse, utilizado no desenvolvimento do trabalho;
- identificar as principais dificuldade enfrentadas pela escola para desenvolver o trabalho;
- qual o preparo dos educadores para EA.

Assim, com base nos dados coletados e nos fundamentos teóricos do nosso trabalho, procuramos verificar se a EA praticada está mais próxima de uma educação transformadora ou conservadora.

¹¹ Os roteiros com as questões básicas usadas nas entrevistas encontra-se no Anexo. Tais roteiros serviram apenas para orientar o diálogo entre o entrevistador e os entrevistados, isto é, não foram preenchidos pelos entrevistados.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“[...] ver a Terra de longe nos fez dar o salto de uma visão do solo local para a totalidade planetária, instigando outra percepção de mundo e do meio ambiente.”

(Michel Serres)

1.1 Origem e desenvolvimento da Educação Ambiental no cenário internacional

Vários autores, em seus estudos sobre a temática ambiental, já tiveram a preocupação de elaborar uma revisão da história da EA, entre os quais podemos destacar Cascino (2000), Reigota (1998a), Gonçalves (2002), Dias (2003) e Pelicioni (1998). São em seus escritos, principalmente, que nos apoiaremos para descrever e destacar alguns marcos que consideramos importantes para compreender o surgimento e a evolução da EA.

Não há, por parte dos estudiosos do tema, um consenso quanto ao período da origem dos movimentos ambientalistas, mas a maioria aponta os anos 60 como decisivos para os rumos das lutas de preservação do ambiente¹² e conseqüentemente, para o lançamento das bases da EA.

Segundo Gonçalves (2002, p.11-12), até a década de 60 nos países capitalistas desenvolvidos, os questionamentos da ordem sócio-política e cultural eram comandados por grupos organizados e considerados de esquerda – socialistas, comunistas e anarquistas –, a partir desse período, entretanto, diferentes segmentos sociais passaram a ganhar força e também a questionar a ordem vigente. Vários movimentos, como o dos *hippies*, das mulheres, dos negros e entre eles o ecológico, “ganham a rua” e passaram a criticar, além do modo de produção, as noções de progresso, de industrialização e de consumo, isto é, passaram a questionar o modo de vida e a denunciar também as possíveis conseqüências da manutenção de um modelo de desenvolvimento econômico baseado no “domínio” da natureza e na crescente exploração dos recursos naturais.

Um fato que, de acordo com Cascino (2000, p.36), teve grande importância para a socialização do debate ambiental, principalmente nos países industrializados, foi a publicação, em 1962, do livro *Primavera Silenciosa*, da especialista em biologia marinha e jornalista estadunidense, Raquel Carson. O livro, que aponta os efeitos da contaminação ambiental em decorrência do uso excessivo de pesticidas e inseticidas sintéticos, acabou gerando, além de certa indignação popular, muita controvérsia no Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, nas indústrias químicas, assim como entre médicos e cientistas.

¹² Neste trabalho, usaremos o termo ambiente ou meio, por serem sinônimos e por concordarmos com muitos autores que alertam que, apesar de consagrado, o termo meio ambiente é inadequado, pois trata-se de uma redundância que teria sua origem em um erro de tradução. Porém, a expressão será preservada nas citações.

Seis anos mais tarde, na cidade de Roma, ocorreu uma reunião entre trinta economistas, cientistas, educadores e industriais de países desenvolvidos, para discutir alguns temas que mantinham relação com o ambiente, entre eles: o excesso de consumo; o esgotamento das reservas de recursos naturais não-renováveis e o crescimento da população mundial (REIGOTA, 1998a).

Do encontro acima, que ficou conhecido como *Clube de Roma*, originou-se um polêmico relatório intitulado *Limites do Crescimento*, publicado em 1972. Segundo Reigota (1998a, p.14), o texto gerou severas críticas de intelectuais latino-americanos que acusavam o relatório de sugerir que a manutenção do excessivo consumo dos países industrializados estaria comprometida, se não houvesse um controle do crescimento populacional dos países pobres. O documento serviu por muitos anos como referência internacional para o desenvolvimento de projetos e políticas econômicas e sociais e contribuiu também para difundir, em nível planetário, a discussão ambiental. Pelicioni (1998, p.27), citando Acot, observa que, se as teses contidas no relatório do *Clube de Roma* não geraram um impacto no ato de sua publicação, um ano depois, com a crise do petróleo, ganharam destaque na imprensa européia e passaram a estar presentes em todos os debates econômicos.

Como podemos observar, os dois fatos apontados anteriormente já indicavam que o tema não mais poderia ser ignorado e exigia uma discussão mais profunda que envolvesse tanto instituições governamentais como diferentes setores da sociedade científica e civil.

1.2 As conferências internacionais e suas contribuições para a Educação Ambiental

A expressão “Educação Ambiental” (*Environmental Education*) foi usada pela primeira vez em 1965, na Grã-Bretanha, durante uma Conferência de Educação na Universidade de Keele. A partir desse fato, aceita-se que a EA deveria ser parte integrante da educação de todos os cidadãos. Para tanto, foi criada nesse mesmo país, em 1969, a Sociedade de Educação Ambiental (Dias, 2003).

Em decorrência dos vários encontros internacionais realizados a partir da década de 70, foi se firmando cada vez mais a necessidade de se desenvolver a EA e, conseqüentemente, estabelecendo-se conceitos, princípios, objetivos e metodologias. A relevância do tema fez com que países, tanto do sistema capitalista como socialista, se reunissem, na tentativa de buscar soluções para o impasse ambiental a que todos estavam submetidos.

Conferência de Estocolmo

A *Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano* ocorreu em Estocolmo, na Suécia, em 1972, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Compareceram à Conferência representantes de cento e treze países, inclusive do Brasil, e teve como principal tema a poluição causada pelas indústrias. Para Reigota (1998a, p.15), o importante mérito dessa Conferência foi o reconhecimento da necessidade de se educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais, lançando, portanto, as bases do que se convencionou chamar de EA. Desse encontro resultaram várias iniciativas para a recuperação da saúde ambiental do planeta por meio de incentivos à implementação de políticas públicas, a criação de

órgãos ambientais estatais e disposição para a cooperação internacional (Pelicioni 1998).

Outra importante resolução da *Conferência de Estocolmo* foi a de recomendar a capacitação de professores e o desenvolvimento de métodos e recursos pedagógicos para se desenvolver a EA. A partir daí, a União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organismo da ONU, ficou responsável pelos rumos dessa nova perspectiva educacional. Para tanto, promoveu três conferências a fim de discutir EA, das quais resultaram importantes documentos. A partir de Estocolmo, em 1973 criou-se o *Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA)*; que juntamente com a UNESCO lançou, em 1975, o *Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA)* ou a *International Environmental Education Programme*, cujos objetivos destacamos abaixo:

- a) promover o intercâmbio de idéias, informações e experiências em educação ambiental entre as nações e regiões do mundo;
- b) promover o intercâmbio de idéias, informações e experiências em educação ambiental entre as nações e regiões do mundo;
- c) fomentar o desenvolvimento e a coordenação de atividades de pesquisa, para melhor compreensão dos objetivos, conteúdos e métodos da EA;
- d) favorecer o desenvolvimento e a avaliação de novos materiais, currículos, programas e instrumentos didáticos no campo da EA;
- e) impulsionar o treinamento ou atualização de pessoal-chave para o desenvolvimento da EA, tal como professores, planejadores, pesquisadores e administradores educacionais;
- f) oferecer assistência técnica aos Estados membros no desenvolvimento de programas de EA (SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE, 1994 apud PELICIONI, 1998, p.30).

Continuando o histórico, apresentaremos as três Conferências promovidas pela UNESCO e destacaremos algumas de suas resoluções.

Conferência de Belgrado

O *Seminário Internacional sobre Educação Ambiental*, que aconteceu em 1975 na então Iugoslávia, foi realizado a fim de formular os princípios e orientações para o PIEA e preparar a Conferência Internacional sobre Educação Ambiental prevista para 1977.

Ao final desse encontro, em que sessenta e cinco países enviaram especialistas, entre os quais educadores, biólogos, geógrafos e historiadores, foi elaborado um documento que ficou conhecido como *Carta de Belgrado*. Essencialmente, esse documento chama a atenção para a necessidade de se estabelecer uma nova “ética global” e um novo conceito de desenvolvimento capaz de erradicar as causas básicas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e dominação, além de reduzir os orçamentos militares e a competição na fabricação de armas.

O documento destaca também a importância de se investir em um novo tipo de educação para se combater a crise ambiental do mundo, educação essa que, segundo esse documento, requer “um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre a escola e a comunidade, entre os sistema educacional e a sociedade” (BRASIL, 2003, p. 2).

Conferência de Tbilisi

Considerado o evento mais importante para a definição dos rumos da EA, na maior parte da literatura consultada, a *Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental* organizada pela UNESCO em colaboração com o PNUMA, aconteceu em Tbilisi (Geórgia, CEI), em 1977. Nesse encontro, além da apresentação dos primeiros trabalhos que estavam sendo realizados em vários países, foram elaboradas as recomendações que se converteram na principal referência para os

interessados em EA. Portanto, consideramos importante transcrever algumas delas.

A Recomendação nº1 expõe critérios que expressam muito da concepção de EA vigente nos dias atuais:

Embora se considere que os aspectos biológicos e físicos constituem a base natural do meio humano, as dimensões sócio-culturais e econômicas, e os valores éticos definem, por sua vez, as orientações e os instrumentos com os quais o homem poderá compreender e utilizar melhor os recursos da natureza para atender as suas necessidades.

A educação ambiental é resultado do redirecionamento e articulação das diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, possibilitando uma ação mais racional e capaz de atender às necessidades sociais.

Um dos objetivos fundamentais da educação ambiental é conseguir que os indivíduos e as coletividades compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio criado pelo homem, resultante da interação de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e que adquiram conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades práticas para participarem, com responsabilidade e eficácia, da prevenção e solução dos problemas ambientais e da gestão do problema da qualidade do meio ambiente (IBAMA, 1997, apud PELICIONI, 1998, p.31-32).

As finalidades e as categorias dos objetivos da EA são descritas na Recomendação nº 2.

Finalidades da EA:

- a) ajudar a compreender claramente a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica em zonas urbanas e rurais;
- b) proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, atitudes, interesse ativo e aptidões necessários à proteção e melhoria do meio ambiente;
- c) recomendar novas formas de conduta aos indivíduos, grupos sociais e à sociedade como um todo em relação ao meio ambiente (PELICIONI, 1998, p.32-33).

Categorias dos objetivos da EA:

- a) consciência: ajudar grupos sociais e indivíduos a adquirirem uma consciência do meio ambiente global, sensibilizando-os para essas questões;
- b) conhecimentos: ajudar grupos sociais e indivíduos a adquirirem experiências diversas e uma compreensão fundamental do meio e problemas afins;
- c) comportamento: ajudar grupos sociais e indivíduos a se comportarem de acordo com uma série de valores e a criarem interesse e preocupação em relação ao meio ambiente, motivando-os de tal maneira que possam participar ativamente da sua melhoria e proteção;
- d) habilidades: ajudar grupos sociais e indivíduos a adquirirem as habilidades necessárias para determinar e resolver os problemas ambientais;
- e) participação: proporcionar aos grupos sociais e indivíduos a possibilidade de participarem ativamente de tarefas voltadas para a solução dos problemas ambientais (PELICIONI, 1998, p. 32-33).

A Recomendação nº 2 estabelece também os princípios básicos da EA.

1. Considerar o meio ambiente em sua totalidade, isto é, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (político, social, econômico, científico-tecnológico, histórico-cultural, moral e estéticos).
2. Constituir um processo contínuo e permanente, através de todas as fases de ensino formal e não formal.
3. Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada.
4. Examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educandos se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas.
5. Concentrar-se nas condições ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica.

6. Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional, para prevenir e resolver os problemas ambientais.
7. Considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento.
8. Ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais.
9. Destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas.
10. Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais (DIAS, 2003, p. 112-126).

Pelicioni (1998, p.34) observa que, após a *Conferência de Tbilisi*, as ações de EA não mais poderiam deixar de levar em consideração os aspectos econômicos, históricos e culturais nas relações homem e natureza, diferenciando-se, portanto, das anteriores, muito mais “ligadas aos aspectos físicos e biológicos”.

Como podemos constatar pela citação abaixo, que reproduz o informe final da Recomendação nº 2, essa Conferência contribuiu também para pôr fim à polêmica discussão de transformar a EA em uma disciplina escolar.

La educacion ambiental no debe ser una materia más que se añade a los programas escolares, sino que debe incorporarse a los programas dedicados a todos los educandos, sea cual fuere su edad [...] Esta tarea necesita la aplicación de nuevos conceptos, de nuevos métodos y de nuevas técnicas en el marco de un esfuerzo global que haga hincapié en el papel social que desempeñan las instituciones educativas y la creación de nuevas relaciones entre todos los participantes en el proceso educativo (UNESCO, 1980, p.35, apud LOUREIRO, 2004, p.73).

Com a criação da disciplina Educação Ambiental, segundo Dias (1994, p.XII), “estaríamos anulando o potencial renovador da Educação

Ambiental em proporcionar uma visão global dos problemas ambientais, à base de uma abordagem crítica no trabalho interdisciplinar”.

Conferência de Moscou

A *Segunda Conferência Internacional de Educação Ambiental* ou *Congresso Internacional de Educação e Formação Ambiental* – a terceira promovida pela UNESCO/PNUMA/PIEA –, aconteceu em agosto de 1987, em Moscou. A então União Soviética vivia o início de um período de grandes transformações econômicas e políticas, que ficou conhecido como Glasnost e Perestroika, além de estar também, juntamente com o mundo todo, ainda sob o impacto do acidente nuclear na cidade de Chernobyl, na Ucrânia, ocorrido, então há pouco mais de um ano. Esses fatores propiciaram condições mais que favoráveis, tanto internas como externas, para o debate entre, aproximadamente, trezentos educadores ambientais de cem países.

Após dez anos do lançamento das bases para a EA, esse encontro procurou avaliar suas maiores dificuldades e os seus avanços em diversos países e determinar novas prioridades. O documento resultante deste encontro é intitulado de *International Strategy for Action in the Field Environmental Education and Training for 1990s* (Estratégia Internacional para Ação no campo de EA e Treinamento para os anos 90). O encontro foi um alerta para a necessidade de uma reorientação do processo educacional, a fim de que os objetivos da EA fossem alcançados (PEDRINI, 1998). Resumidamente, o autor destacou algumas ações, dentre as quais consideramos importante transcrever as seguintes:

- a) desenvolvimento de um modelo curricular;
- b) intercâmbio de informações sobre o desenvolvimento de currículo;
- c) desenvolvimento de novos recursos instrucionais;

- d) promoção de avaliações de currículos;
- e) capacitar docentes e licenciados em EA;
- f) melhorar a qualidade das mensagens ambientais veiculadas pela mídia ao grande público;
- g) capacitar especialistas ambientais através de pesquisa (PEDRINI, 1998, p. 29).

A avaliação que vários autores fazem do encontro de Moscou é que ele reforçou as orientações das duas conferências anteriores da UNESCO (Belgrado e Tbilisi).

Relatório de Brundtland e o Seminário Latino-Americano de EA

A década de 80 foi marcada, ainda, por outros dois acontecimentos que tiveram grande importância no processo de construção da EA: a publicação do *Relatório de Brundtland*, pela Comissão Mundial criada pela ONU e o *Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental*.

O *Relatório de Brundtland*, publicado no Brasil com o nome de *O Nosso Futuro Comum*, resume as conclusões de inúmeras reuniões que ocorreram em várias cidades do mundo, inclusive em São Paulo, patrocinadas pela então ministra norueguesa Gro-Brundtland, nas quais discutiram-se problemas e soluções para as questões ambientais (DIAS, 2003).

Segundo Kiouranis, a importância desse relatório se deve ao fato de ele ter como ponto de partida a complexidade dos problemas sócio-econômicos e ecológicos da sociedade global, em que aspectos

econômicos, tecnológicos, sociais e políticos estão interligados e também por destacar o desenvolvimento sustentável¹³. Segundo a autora:

O texto propõe uma visão no modelo de relações comerciais internacionais, no padrão de consumo, visando um estilo de crescimento econômico capaz de proteger os ecossistemas, reciclar a matéria, poupar energia e fundamentalmente garantir o direito dos cidadãos ao futuro (KIOURANIS, 2001, p.23).

Quanto ao *Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental* realizado em Buenos Aires, Argentina (1988), promovido pela UNESCO-PNUMA, sua importância se deve ao fato de ter estabelecido recomendações específicas aos países latino-americanos, cuja realidade econômica e social se diferencia em muito dos países desenvolvidos.

Algumas dessas recomendações, relacionadas por Dias, estabelecem que a EA para os países latino-americanos deve:

- a) fazer parte da política ambiental dos países;
- b) adaptar-se às características culturais específicas das populações envolvidas no processo educativo;
- c) ter presente o papel que a mulher desempenha na família, na sociedade e no desenvolvimento;
- d) promover a reformulação da educação formal e não-formal para uma concepção ambientalista;
- e) considerar o contexto de subdesenvolvimento que vivem os países da América do Sul e se transformar num instrumento idôneo para a integração e o apoio mútuo entre as nações da região;
- f) salientar a necessidade de criação de um novo estilo de desenvolvimento que inclua crescimento econômico, igualdade social e conservação dos recursos naturais, capaz de propiciar relações mais humanas, fraternas e justas entre os homens, e destes com o seu entorno natural, atingindo níveis crescentes de qualidade de vida (DIAS, 1994, p.XIV).

¹³ A Comissão de Brundtland definiu desenvolvimento sustentável como “aquele que atende às necessidades presentes sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (DIAS, 2003, p.120).

Conferência do Rio de Janeiro

De 3 a 14 de junho de 1992, promovida pela ONU, aconteceu na cidade do Rio de Janeiro - Brasil - a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, oficialmente denominada de *Conferência de Cúpula da Terra* (ASSUNÇÃO, 1993 apud PEDRINI, 1998), na qual estiveram reunidos representantes de mais de cento e cinquenta países, entre chefes de Estados e pessoas ligadas a Organizações Não-Governamentais (ONGs), com a intenção de discutir, divulgar e aprovar documentos ligados a questões ambientais. Dentre estes documentos destacam-se: a *Agenda 21*; o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*; a *Carta da Terra*; a *Declaração do Rio de Janeiro*; o *Tratado da Biodiversidade* e a *Convenção sobre o Clima*. Aqui, limitar-nos-emos a comentar apenas os dois primeiros documentos, não por considerá-los mais importantes e sim por estarem mais diretamente ligados ao nosso tema.

A *Agenda 21* foi certamente o documento mais divulgado da Conferência e busca estabelecer, com o auxílio de ações concretas, metas, recursos e responsabilidades definidas a preservação e a melhoria da qualidade ambiental na Terra. É um programa estratégico e universal, que estabelece uma verdadeira parceria entre governos e sociedades para alcançarmos o desenvolvimento sustentável no século XXI. Em quase todos os capítulos, das 800 páginas do documento, a EA está presente (DIAS, 1994).

O *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* foi formulado (e deve estar em permanente construção) pelos representantes das centenas de ONGs presentes ao encontro. Nele, é ratificado o papel central da educação na formação de

novos valores e na ação social para a transformação humana e social e a preservação ecológica.

Esse Tratado estabelece importantes princípios, recomendando que a EA:

1. é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores;
2. deve ter como base o pensamento crítico e inovador, promovendo a transformação e a construção da sociedade;
3. tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações;
4. não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social;
5. deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo, de forma interdisciplinar;
6. deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e de interação entre as culturas;
7. deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico;
8. deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e a cultura local;
9. deve estimular as comunidades para retomar a condução de seus próprios destinos;
10. valorizar as diferentes formas de conhecimento;
11. deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana;
12. deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições;
13. requerer a democratização dos meios de comunicação e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade;

14. deve ajudar a desenvolver a consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta (DIAS, 2003, p.195).

Sem dúvida nenhuma, uma ação reflexiva sobre os princípios recomendados no Tratado se faz fundamental para o desenvolvimento de toda prática de EA, já que eles destacam o seu caráter político, crítico e inovador, valoriza diferentes formas de conhecimento e estimula a solidariedade, a igualdade e a cooperação.

A *Rio 92* foi um evento que marcou definitivamente a história do movimento internacional de EA, não só pelos importantes documentos redigidos mas, também, pela participação ativa de várias organizações da sociedade civil.

Conferência de Thessaloniki

A *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*, realizou-se em Thessaloniki, na Grécia, entre os dias 8 e 12 de dezembro de 1997.

Cascino (2000, p.61) afirma que a *Declaração de Thessaloniki* veio reiterar a necessidade de que as ações de EA devem estar fundadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, na identidade cultural, na diversidade e nas práticas interdisciplinares. O autor também destaca a importância do documento *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, elaborado pela UNESCO para essa mesma Conferência, que propõe um aprofundamento na discussão e até mesmo uma revisão de conteúdos de EA, até hoje tidos como consensuais.

Conferência de Johannesburgo

De 22 de agosto a 04 de setembro de 2002, aconteceu na cidade de Johannesburgo, na África do Sul, a conferência denominada *Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável*.

A *Rio + 10*, como ficou conhecida, ocorreu após uma década da *Rio-92*, período marcado pelo grande avanço da política neoliberal pelo mundo todo, e seu encerramento foi marcado pela frustração.

O balanço de tal encontro, revelou que não houve avanços em relação às resoluções estabelecidas na Rio-92, além de:

- não definir de prazos, nem metas de implementação de acordos;
 - enfraquecimento da participação civil pelo formato do encontro e pelo esquema de segurança da África do Sul;
 - elaboração de declaração final prevendo um vago compromisso dos Estados para com a maioria dos temas;
 - recusa dos EUA em firmar acordos com os demais países
- (CARTA MAIOR, 2003).

A posição dos Estados Unidos, quanto a estabelecer compromissos internacionais que pudessem ferir qualquer um dos seus interesses políticos e/ou econômicos, já era prevista. Segundo Loureiro, o relatório *Estado do Mundo 2003* já denunciava a sistemática oposição desse país, responsável por 25% da degradação ambiental e do consumo de bens naturais (UMA/WORLDWATCH INSTITUTE, 2003 apud LOUREIRO, 2004, p.41).

Um aspecto positivo destacado no encontro foi o aumento da articulação mundial das ONGs e outros movimentos.

Considerações sobre as Conferências

Ao fazermos uma análise dos principais resultados dos eventos realizados para se discutir questões ambientais e, mais especificamente, os que tratavam de EA, podemos destacar importantes transformações e avanços no pensamento ambiental e conseqüentemente na EA.

A participação de um grande número de países nos encontros, cento e treze estiveram representados na *Primeira Conferência de Meio Ambiente Humano*, (Estocolmo, 1972), já demonstrava a consciência de que o enfrentamento dos problemas só poderia ser feito dentro de uma abordagem planetária.

A importância estratégica da EA para a melhoria da qualidade do meio foi uma resolução da *Conferência de Estocolmo*, resultando, a partir daí, três grandes encontros internacionais para se discutir especificamente EA.

A evidência de que soluções meramente técnicas não seriam suficientes para se enfrentar os problemas ambientais fica mais visível a partir da *Conferência de Belgrado* (1975), quando se destaca que é preciso criar um novo conceito de desenvolvimento capaz de erradicar as causas básicas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da exploração e da dominação, responsáveis por sérias conseqüências socioambientais.

A *Carta de Belgrado* reconhece que, sem uma transformação no vigente sistema educacional, bem como nas relações entre estudantes e professores, não é possível o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que possibilitem a melhoria da qualidade ambiental (BRASIL, 2003).

De uma preocupação ambiental essencialmente ecológica, de conservação da natureza e denunciadora da poluição, do desmatamento, do esgotamento dos recursos naturais não-renováveis e da extinção de animais, podemos perceber, mais claramente, a partir da *Conferência de Tbilisi* (1977), o lançamento de bases que nos possibilitam enxergar a maior complexidade da problemática ambiental, já que ela não pode ser vista isolada das questões sociais, econômicas, culturais e políticas. Buscando dar conta dessa complexidade, serão estabelecidos os fundamentos da EA, aceitos internacionalmente.

Se a *Conferência de Estocolmo* apontou a EA como um elemento decisivo para o combate à crise ambiental e, também, à necessidade de se capacitar os professores para desenvolverem esse trabalho, foi em *Tbilisi* que se definiram as recomendações, as finalidades, os objetivos e os princípios básicos para o desenvolvimento das atividades de EA.

Considerada um marco histórico da evolução da EA, a *Conferência de Tbilisi* estabeleceu importantes resoluções; dentre elas, que a EA deve:

- dirigir-se a todas as pessoas, em todos os níveis educacionais, a fim de lhes proporcionar conhecimento, valores e atitudes para protegerem e melhorarem o meio em que vivem;
- pautar-se nas dimensões socioculturais e econômicas e nos valores éticos a fim de definir as orientações e os instrumentos para a compreensão e utilização racional dos recursos da natureza, apesar de reconhecer que os aspectos biológicos e físicos constituem a base natural do meio humano;
- proporcionar o desenvolvimento do senso crítico e das habilidades necessárias para serem resolvidos os problemas ambientais.

A *Conferência de Moscou* (1987) pouco avançou na discussão sobre EA e teve como saldo principal a consagração das resoluções dos dois encontros anteriores, *Belgrado* e *Tbilisi*.

O *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, aprovado durante a *Rio-92*, reafirma o caráter político e o potencial transformador da EA quando estabelece, em um de seus princípios, que a EA "não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social" (DIAS, 2003, p.195).

Importantes fundamentos foram definidos, porém, o problema reside em como serão lidos, interpretados e utilizados pois, tais leituras seguem diferentes interesses. Com base nesses fundamentos, tanto poderá se desenvolver um fazer pedagógico crítico e transformador como o que privilegia a informação e a mudança individual de comportamento, que não questiona as reais causas do problema ambiental.

Não é suficiente incorporar a dimensão social nas questões ambientais, para que possamos realizar uma EA crítica. É necessário que ela venha junto com, no mínimo, um sério questionamento da realidade, para que todos possam ser sujeitos da transformação.

Pedrini, apontando as contradições e os avanços derivados das principais conferências, *Estocolmo*, *Belgrado*, *Tbilisi*, *Moscou* e *Rio 92*, destaca:

Concluindo, as declarações são importante fonte de consulta para a prática da EA, não tanto pelas suas contradições e pressupostos políticos, alguns claramente neoliberais, mas pelos avanços técnicos apresentados nos pressupostos pedagógicos arrolados (PEDRINI, 1998, p.33).

Efetivamente, tais conferências cumpriram um papel fundamental, pois sistematizaram toda uma gama de conhecimento específico da área,

geraram um conjunto de princípios, objetivos e recomendações, divulgaram a EA e avaliaram o andamento dos projetos propostos.

No entanto, tais conferências, ao contemplarem diferentes tendências ideológicas e interesses econômicos, geraram documentos suficientemente genéricos que permitem o desenvolvimento de distintas práticas de EA, a ponto de, algumas delas não questionarem as causas mais profundas dos problemas ambientais com o devido rigor.

1.3 Contextos políticos, sociais e econômicos da Educação Ambiental no Brasil

"[...] Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.

Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro: nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados, como os de Entre Doiro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.

Águas são muitas: infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem [...]"

(Pêro Vaz de Caminha)

Foi fatalmente a grandiosidade do espaço brasileiro, a abundância dos seus recursos naturais e a esperança de encontrar ouro, que despertaram a atenção e a cobiça dos primeiros europeus que aqui chegaram e condicionou todo processo de ocupação do nosso território. As atividades foram muitas: a exploração do pau-brasil, até a sua quase extinção; a monocultura da cana-de-açúcar; a pecuária; a exploração de

ouro e diamante; o cultivo do café e, mais recentemente a indústria. No entanto, tais atividades, ao mesmo tempo que enriqueciam e beneficiavam uma pequena aristocracia, deixavam para trás um rastro de exploração humana e destruição ambiental.

Assim, embora a destruição do ambiente fosse uma prática muito antiga em nossa sociedade, foi somente nas últimas três décadas do século XX que o Brasil começou a estabelecer uma política pública de proteção ambiental.

A década de 1960, em várias partes do mundo, como já citamos anteriormente, foi marcada pela explosão de muitos movimentos sociais que lutavam por diferentes causas. A sociedade brasileira, que inicia essa década sob um clima cultural e político diferente – acreditando e depositando esperanças num projeto mais nacionalista - começa, lentamente, a organizar-se e crescentes movimentos sociais, principalmente sindicais e estudantis, passam a fazer parte do cenário nacional. Contudo, diferentemente do que ocorria no plano internacional, a questão ambiental ainda não era foco dos emergentes movimentos brasileiros, abortados em seguida com o golpe militar de 1964.

Para Gonçalves (2002, p.13), a preocupação ecológica brasileira surge na década de 1970, dentro de um contexto histórico muito específico. Vivíamos sob uma ditadura feroz e, ao mesmo tempo, no período conhecido como “milagre econômico”, cuja meta do desenvolvimento deveria ser alcançada a qualquer custo – não importando se homem e natureza tivessem que ser sacrificados. Porém, a necessidade de atrair capitais estrangeiros para o país, a fim de financiar o “milagre”, obrigou o Estado a criar instituições para “cuidar” do ambiente, já que no plano internacional estavam acontecendo vários encontros nos quais a questão da degradação do mesmo se apresentava como um tema relevante a ser enfrentado com urgência.

Cabe também observar que o regime militar adotava uma determinada visão geopolítica, que se traduzia na chamada Doutrina de Segurança Nacional, que, entre outros aspectos, implicava na integração nacional. Devido a esse aspecto, o regime militar priorizava a ocupação dos “espaços vazios”, o que resultou em grandes projetos, cujos enormes impactos ambientais foram ignorados, como por exemplo a Transamazônica, Carajás e diversos projetos agropecuários no Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Sendo assim, podemos considerar que a preocupação ambiental no Brasil nasce oficial e institucionalizada, sendo fruto de interesses políticos e financeiros do Estado e não de uma exigência dos movimentos sociais. Por isso, as contradições foram inevitáveis: por exemplo, a criação, em 1973, da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), subordinada ao Ministério do Interior. Enquanto a SEMA desenvolvia projetos de conservação do meio, o Ministério dos Transportes se responsabilizava pela construção da Transamazônica, projeto que causou danos irreparáveis ao meio físico e social da região (REIGOTA, 1998a).

Não obstante ao apresentado anteriormente, Gonçalves (2002, p. 16) destaca também que, a partir da década de 1970, o surgimento da Associação Gaúcha de Preservação Ambiental (AGAPAN), as lutas ambientalistas em alguns municípios do norte do Rio de Janeiro (Campos, Macaé e Cabo Frio) e o retorno ao Brasil de exilados políticos, que haviam tido contato com movimentos ecológicos europeus, contribuíram significativamente para o movimento ecológico brasileiro.

É na década de 1980, período que o Brasil começa a viver o processo de redemocratização, que vários movimentos de cunho ambientalista ganham força e destaque na imprensa nacional. Fatos que mostram situações de total descaso com o meio ou alertam para os perigos

de se buscar o desenvolvimento a qualquer custo são noticiados mais livremente, mesmo comprometendo interesses do governo ou de empresas nacionais e estrangeiras. É nessa época que começam a ser produzidos alguns trabalhos, artigos e ensaios sobre EA (GUIMARÃES, 2000).

Iniciava-se, assim, um período de valorização do ambiente. Isso pode ser comprovado através da Lei 6.938 de 31.08.1981, que estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos e institui o Sistema Nacional do Meio Ambiente (DIAS, 2003).

Por sua vez, enfocando já a EA, o Parecer 226/87, do Conselho Federal de Educação (MEC) propõe a sua inclusão nos conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus (DIAS, 2003).

O tema, ganhando cada vez mais espaço na mídia e nos movimentos organizados, tanto aqui como no plano mundial, passou também a estar presente nos discursos dos políticos brasileiros. Certamente, não havia mais como ignorar a questão ambiental, tanto que na Constituição Federal de 1988, foi incluído um capítulo que buscou tratar especialmente do Meio Ambiente e, em outros capítulos, aparecem incisos que destacam a necessidade da proteção ambiental.

Encontra-se no Capítulo VI – do Meio Ambiente, artigo 225, o seguinte texto:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988, artigo 225).

Com especial destaque à EA, lemos no inciso VI do artigo citado que: “Cabe ao Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização para a preservação do meio ambiente”.

Na década de 1990, além de vários simpósios, seminários e encontros nacionais para se discutir as condições do ambiente e EA, vimos que o Brasil sediou, na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, *Rio-92*, quando definitivamente foram dados importantes passos para o estabelecimento de políticas nacionais de EA.

Paralelamente, diversas iniciativas dos legislativos estaduais passaram também a tratar da EA. A Lei Estadual nº 8 951 de 4 de outubro de 1994, por exemplo, promulgada em São Paulo, institui que o Poder Público, com o auxílio, da Secretaria do Estado, promoverá, no prazo de cinco anos, os meios para especializar professores, a fim de que cada unidade escolar tenha um coordenador de programas e atividades de educação ambiental.

Em 1998, ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – proposta de reorientação curricular da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (SEF-MEC) e também dos Temas Transversais.

Segundo o MEC, os PCNs foram criados por se considerar que existe a necessidade de se construir referências nacionais comuns no processo educativo, apesar de reconhecer e respeitar as diversidades existentes entre as regiões brasileiras e propor uma educação comprometida com a cidadania.

Cabe observar que tal iniciativa deu-se no âmbito do MEC, desenvolvido com a ajuda de especialistas de várias áreas da educação. Uma vez concluídos, foram enviados às escolas. Assim, a comunidade escolar tomou conhecimento dos PCNs depois de prontos. Evidentemente, que por não terem sido originados de um processo participativo, sua aceitação, compreensão e utilização tem sido extremamente incipiente. Como veremos adiante, as escolas por nós visitadas, ignoram, na prática, esses documentos, embora tenham conhecimento de sua existência.

Os PCNs relacionaram seis temas para serem trabalhados de forma transversal, a fim de possibilitar a compreensão e a crítica da realidade pelos educandos. Entre eles, destaca-se o *Meio Ambiente*.

Enquanto texto, pelo menos, os PCNs estão de acordo com a atual visão de ambiente, ao destacar que, além dos aspectos físicos, também os sociais devem ser objeto de preocupação dos ambientalistas (NEVES, 2002).

Como corolário do processo de institucionalização da EA no Brasil, tivemos a promulgação da Lei Federal nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Essa lei, proposta pelo deputado federal Fábio Feldmann, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Em seu artigo segundo, reconhece a EA como “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, p.1). A aprovação da Lei 9.795, garantiu ao Brasil a condição de ser o primeiro país da América Latina a possuir uma política nacional de EA.

Apesar do reconhecimento político da necessidade da EA, o tema ainda carece ser discutido tanto entre a sociedade, em todos os seus setores, como, principalmente, entre os educadores (GUIMARÃES, 2000).

Pelo exposto, vimos que a questão ambiental passa a fazer parte das preocupações da sociedade brasileira nos anos 70. Porém, nasce de interesses contraditórios do Estado, assumindo, dessa forma, um caráter oficial. Nas décadas seguintes, sofre importantes avanços institucionais. Como decorrência, a EA, no âmbito da legislação, apresenta-se muito avançada, pois encontra-se atualizada pelas modernas tendências internacionais, embora se identifique um descompasso entre a letra da lei e a prática social.

CAPÍTULO 2

CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Trilhar a vereda da EA num momento em que a modernidade se apresenta tão avançada, frágil e contraditória, tem-nos exigido uma constante revisão de conceitos, bem como a identificação das variadas posturas políticas presentes nos discursos ambientais.

Nossa intenção, neste capítulo, é refletir sobre o conceito de Educação Ambiental, o que se reveste de grande importância, uma vez que o discurso hegemônico procura homogeneizar e banalizá-lo, compatibilizando-o com o discurso neoliberal e pós-moderno, que decreta o fim dos antagonismos, inclusive das classes sociais(GUIMARÃES, 2000).

O conceito de EA foi sofrendo uma evolução à medida que também evoluía o conceito de ambiente e o modo como este era percebido. Enquanto o conceito de ambiente esteve reduzido apenas a seus aspectos naturais, não permitiu enxergarmos as relações e as contribuições das

ciências sociais para se estudar e transformar o ambiente humano¹⁴(DIAS,2003).

Antes de discutirmos o conceito de EA, é preciso retomarmos uma importante questão colocada por Reigota a respeito do conceito de ambiente. Uma vez que a EA tem sido realizada a partir da concepção que se tem de ambiente, o autor pergunta: "meio ambiente é um conceito científico ou uma representação social?" (REIGOTA, 1998b, p.11)

O autor explica-nos que um conceito científico é aquele formulado por um especialista da área e utilizado universalmente como tal, enquanto, a representação social "é o senso comum que se tem sobre um determinado tema, onde se incluem também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas" (REIGOTA, 1998b, p.12). Para ele, nas representações sociais, os conceitos científicos até podem ser encontrados, no entanto, da forma como foram aprendidos e internalizados pelas pessoas.

Fazendo uma observação quanto ao caráter de representação social exposto pelo autor, diríamos que também os conceitos científicos estão carregados de ideologia e até, eventualmente, de preconceitos.

Buscando responder a sua indagação e prosseguir a discussão, o autor apresenta uma série de definições de "meio ambiente" formuladas por especialistas de diferentes ciências, como segue:

O ecólogo Ricklefs (1973:785) o define como: o que circunda um organismo, incluindo as plantas e os animais, com os quais ele interage.

¹⁴ Para uma maior compreensão dessa evolução, ver Dias (2003), já que o autor seleciona vários conceitos elaborados e publicados entre os anos de 1969 a 2000.

Para o ecólogo Duvigneaud (1982:237) é evidente que o meio ambiente se compõe de dois aspectos: a) meio ambiente abiótico físico e químico e b) o meio ambiente biótico.

No dicionário francês de ecologia (Touffet, 1982) encontramos a seguinte definição: o conjunto de fatores bióticos (os seres vivos) ou abióticos (físico-químicos) do hábitat suscetível de terem efeitos diretos ou indiretos sobre os seres vivos e, compreende-se, sobre o homem.

Para o geógrafo Pierre George (in Giollito, 1982:18) o meio ambiente é ao mesmo tempo uma realidade científica, um tema de agitação, o objeto de um grande medo, uma diversão, uma especulação.

Silliamy (1980), no Dicionário Enciclopédico de Psicologia, o define como: o que circunda um indivíduo ou um grupo. A noção de meio ambiente engloba, ao mesmo tempo, o meio cósmico, geográfico, físico 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 os seus interesses e suas capacidades.

Para encerrar essa série de definições, que pode ser exaustiva, vejamos como o termo meio ambiente é definido no Aurélio - dicionário da língua portuguesa. Nele não encontramos a definição de meio ambiente, e o autor nos envia ao termo "ambiente", onde se pode ler: [do latim ambiente] Adj. 1) Que cerca ou envolve os seres vivos ou as coisas por todos os lados: envolvente: meio ambiente; s.m. 2) Aquilo que cerca ou envolve os seres vivos ou as coisas; meio ambiente; 3) Lugar, sítio, espaço, recinto; ambiente mal ventilado; 4) Meio. 5) Ambiência" (REIGOTA, 1998b, p.12-13).

Observando, portanto, que não existe consenso quanto aos conceitos científicos de ambiente, o autor considera o mesmo uma representação social. Sendo assim, conclui-se que é de fundamental importância para a realização da EA a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo.

Considerando restritivas as definições de ambiente expostas, ele propõe que seja definido como:

[...] o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (REIGOTA, 1998b, p.14).

A definição acima considera o ambiente como produto das relações e interações entre meio natural e social, portanto, em constante mutação.

Como vemos, não existe um só conceito para ambiente. Por sua vez, isto também ocorre com o de EA. Apresentamos, abaixo, alguns conceitos de EA que selecionamos através de nossa revisão bibliográfica e que foram objeto de reflexão durante a elaboração deste trabalho.

O conceito institucional de EA está refletido no Artigo 1º da Lei Federal nº 9.795/99, que dispõe sobre EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, com o seguinte teor:

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p.1).

Vemos que o conceito acima trabalha com uma realidade da qual foram extirpados todos os conflitos e contradições sociais. Trata-se de uma definição muito ao gosto da ideologia dominante.

A visão oficial também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfatizam os aspectos relativos a mudanças comportamentais:

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais

do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com ensino e aprendizagem de procedimentos (BRASIL, 1998, p. 187).

Na citação abaixo, Jacobi também enfatiza a EA enquanto instrumento de mudança cultural e comportamental do consumidor, e, ao fazê-lo, mostra-se progressista na metodologia e conservador no objetivo:

O principal eixo de atuação da EA deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença, por meio de formas democráticas de atuação, baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar novas atitudes e comportamentos, face ao consumo na nossa sociedade, e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (JACOBI, 1998, p.12).

O professor Aziz Ab'Saber vê a EA como um processo educativo que envolve ciência, ética e uma nova filosofia de vida associada com a reflexão e a esperança, mantendo a ênfase, porém, no âmbito comportamental.

Educação ambiental é uma coisa mais séria do que geralmente tem sido apresentada em nosso meio. É um apelo à seriedade do conhecimento. É uma busca de propostas corretas de aplicação de ciências. Uma “coisa” que se identifica com um processo que envolve um vigoroso esforço de recuperação de realidades, nada simples. Uma ação, talvez utópica, destinada a reformular comportamentos humanos e recriar valores perdidos ou jamais alcançados. Um esforço permanente de reflexão sobre o destino do homem – de todos os homens – em face da harmonia das condições naturais e o futuro do planeta “vivente” por excelência. Um processo de educação que garante um compromisso com o futuro, envolvendo uma nova filosofia de vida e um novo ideário comportamental, tanto em âmbito individual, quanto em escala coletiva (AB'SABER, 1991, p.35).

Baseado numa visão funcionalista, Dias enfatiza a EA enquanto processo para se conhecer o funcionamento do ambiente e sua relação com o homem:

Acredito que a Educação Ambiental seja um processo por meio do qual as pessoas apreendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade (DIAS, 2003, p.100).

O conceito de Reigota representa um avanço, em relação aos anteriormente apresentados, uma vez que destaca o caráter político da EA:

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 (REIGOTA, 1998a, p.10).

Na mesma direção, mas ampliando e qualificando tal conceito, Loureiro assim define sua visão de EA:

Educação Ambiental transformadora é afirmar a educação enquanto práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne (LOUREIRO, 2004, p.90).

Assim, Loureiro vê a EA não apenas como um instrumento de mudança comportamental e cultural, mas especialmente como um instrumento de transformação social para se atingir a mudança do ambiente.

Da mesma forma que Loureiro, Guimarães também qualifica a EA. Para ele uma EA crítica, em processo de construção, é frontalmente antagônica às tendências educacionais funcionalistas e instrumentalistas ligadas aos interesses do capital (GUIMARÃES, 2000, p. 83).

Como pudemos observar, os conceitos apresentados expressam a grande diversidade de concepções de EA e também de visões de mundo. Identificamos desde concepções conservadoras até as que apontam explicitamente para uma proposta de EA crítica.

Para que possamos aprofundar a discussão conceitual a respeito de EA é necessário que façamos uma reflexão a respeito da natureza da crise ecológico-civilizacional que começa a ser enfrentada pela humanidade.

Segundo Guimarães (2000, p. 22), há na sociedade uma disputa ideológica que antagoniza a racionalidade econômica e a racionalidade ecológica. Para a racionalidade econômica, estamos vivenciando uma crise apenas de caráter ambiental, enquanto que para a racionalidade ecológica, a crise é muito mais abrangente, pois se trata de uma crise civilizacional.

A crise ambiental, vista pela ótica da racionalidade econômica, caracteriza-se pela poluição do ar, pela contaminação da água e do solo, pela destruição das florestas entre outros problemas. No entanto, quando abandonamos essa visão estreita, vemos que a crise ambiental é um reflexo da crise do modelo de sociedade – o capitalismo – e não o simples resultado de processos como a crescente urbanização e industrialização da sociedade, o grande aumento demográfico ou o avanço da agricultura. Portanto, contrariando a visão hegemônica, a crise não vai ser superada através da descoberta de novas tecnologias e com medidas econômicas “reparadoras”.

O limite desse pensamento encontra-se exatamente em não se questionar que a raiz do problema está na racionalidade do atual paradigma civilizatório, baseado em valores individualistas, consumistas, antropocêntricos e em relações de poder que geram cada vez mais dominação e exclusão nas relações sociais e também nas relações sociedade-natureza (GUIMARÃES, 2000).

Lima também contribui para esclarecer esse aspecto, observando que “Pensar a crise socioambiental no contexto paradoxal da irracionalidade da razão moderna obriga-nos admitir que essa crise é resultante do triunfo do capitalismo, e não de suas falhas ou fracassos” (LIMA, 2002, p. 116).

Para Furtado (1992), historicamente a civilização criada pela Revolução Industrial, ao concentrar riquezas em benefício de uma minoria cujo estilo de vida requer um gasto crescente de recursos não-renováveis e que só se mantém porque a grande maioria da humanidade se submete a diversas formas de miséria, principalmente a fome, caminha de forma inexorável para grandes calamidades. Essa minoria, que dispõe dos recursos não-renováveis do planeta, realiza enormes desperdícios, sem se preocupar com as conseqüências para as gerações futuras.

Chesnais e Serfati, ao analisarem a destruição do ambiente e as condições físicas de reprodução social, jogam importantes luzes para a compreensão da natureza do problema ambiental.

[...] hoje em dia, por trás de palavras como “ecologia” e “meio ambiente”, ou ainda nas expressões “questões ecológicas” e “questões ambientais”, encontra-se nada menos do que a perenidade das condições de reprodução social de certas classes, de certos povos, e, até mesmo, de certos países. Como esses estão, mais freqüentemente, situados seja no que se denomina, hoje, de “Sul” ou no antigo “Leste”, a ameaça parece longínqua e, portanto, *abstrata* nos países do centro do capitalismo mundial. O tempo de gestação muito *longo* dos plenos efeitos de mecanismos presentes no capitalismo desde suas origens foi e continua sendo, mais do que nunca, um fator de inércia nos países capitalistas avançados (CHESNAIS e SERFATI, 2003, p.39, grifo dos autores).

Os autores chamam a atenção para os fatores espaciais e temporais que revelam a complexidade do problema ambiental, que se apresenta abstrato e distante no espaço e no tempo:

Esse fato permite difundir a idéia que a degradação das condições físicas da vida social faria parte dos males ‘naturais’ a que alguns povos seriam chamados a submeter-se. Para esses, seria uma ‘infelicidade’ suplementar (2003, p.39).

Para os autores, na apresentação dominante, o problema ambiental exigiria dos países avançados, quando muito, a adoção de pequenas

mudanças tecnológicas e em seu modo de vida cotidiano, e o único modelo de desenvolvimento proposto aos países “atrasados” continuaria sendo o estabelecido pelos grandes grupos industriais e financeiros do centro do capitalismo mundial.

Revelam, ainda, que as condições de reprodução, de funcionamento e de dominação do capital, em nenhum momento são colocadas em perigo por promoverem a destruição do ambiente. O capital pode mesmo destruir certas comunidades ou países, mas os Estados dominantes e as classes sociais a eles ligadas possuem meios para suportarem tais conseqüências e mesmo para “transformar a ‘gestão de recursos que se tornaram raros’ e a ‘reparação das degradações’ em campos de acumulação (em ‘mercados’) subordinados ou subsidiários” (CHESNAIS e SERFATI, 2003, p.62 grifo dos autores).

Assim, para Chesnais e Serfati:

As palavras “ecologia” e “meio ambiente” mantêm um grau elevado de neutralidade diante dessa realidade. Elas tornaram-se impróprias e perigosamente inadequadas de forma que seria necessário substituí-las por outras mais apropriadas. Isso só poderá ser feito no quadro de uma crítica renovada do capitalismo que *vincularia*, de forma indissociável, a *exploração dos dominados* pelos possuidores de riqueza e a *destruição da natureza e da biosfera* (2003, p. 40, grifo dos autores).

Concordamos com a preocupação dos autores acima quanto à necessidade de se fazer um esforço no sentido de substituir a terminologia usada pela EA dominante. Tal esforço de renovação é parte do processo de crítica ao capitalismo, de forma a desnudar a relação entre exploração dos dominados e destruição da natureza pela classe dominante.

Portanto, conforme afirmamos na abertura deste capítulo, a prática da EA exige hoje, mais do que nunca, um esforço tanto na revisão e no

cuidado com os conceitos como na identificação das distintas posições políticas presentes nos discursos ambientais.

Dentre os conceitos de EA que analisamos ao longo desse trabalho, o conceito desenvolvido por Guimarães, transcrito abaixo, é o que consideramos representar com mais precisão e ao mesmo tempo amplitude as preocupações de todos aqueles que, como nós, estão comprometidos com a construção de uma EA crítica; como Loureiro, Reigota, Chesnais, Serfati e o próprio Guimarães, entre outros:

Uma Educação Ambiental crítica aponta para transformações radicais nas relações de produção, nas relações sociais, nas relações homem-natureza, na relação do homem com sua própria subjetividade, num processo de construção coletiva de uma ética, uma nova cultura, novos conhecimentos. Processos esses assumidos por sujeitos individuais e coletivos que desvelam a necessidade da construção de novo paradigma, um novo processo de relacionamento com a natureza e de intervenção na história, [...] (GUIMARÃES, 2000, p. 84).

Como nos lembra Freire, não existe projeto pedagógico neutro, “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 2000a, p. 44-45). Portanto, adjetivar com a palavra ambiental a educação, em hipótese alguma pode prescindir de uma crítica dos valores, dos interesses e das ideologias aí também explícitas ou, implicitamente, presentes.

Se há na sociedade diferentes propostas pedagógicas, que partem de diferentes visões de mundo e que tendem a transformá-lo ou conservá-lo, como não admitir que o mesmo ocorra com a educação ambiental?

Sendo assim, é fundamental tentar identificar nas práticas e concepções de EA se ela se apresenta como uma proposta conservadora – interessada em manter o atual modelo de sociedade, que gera cada vez mais uma multidão de excluídos de toda ordem – ou se está comprometida

com uma visão crítica “que aponta a opressão do homem e da natureza, desnudando as relações de poder na sociedade, em um processo de politização das ações humanas” (GUIMARÃES, 2000, p. 20).

Essa tentativa de compreensão e identificação da EA que vem sendo praticada atualmente nas escolas, é o tema por nós abordado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Nosso propósito, neste capítulo, é verificar qual tem sido a prática da EA no Município de São Paulo. Essa tentativa de entender a EA que vem sendo praticada é composta por dois momentos distintos: no primeiro, fazemos um resgate histórico da gestão da EA em São Paulo, com base numa pesquisa documental; no segundo, fazemos uma verificação das práticas de EA das escolas do Município, por meio de uma pesquisa de campo realizada em quatro escolas da Coordenadoria do Butantã, durante os anos de 2003 e 2004.

3.1 Resgatando a história: a gestão da Educação Ambiental no Município de São Paulo

Para conhecer os antecedentes e eventuais fatores condicionantes da prática da EA na atualidade, bem como para permitir identificar transformações da atuação dos órgãos públicos envolvidos com a condução

da questão ambiental no processo educacional do Município, efetuamos um resgate histórico da gestão da EA na Prefeitura Municipal de São Paulo.

O que verificamos de imediato é que essa função tradicionalmente esteve sob responsabilidade de duas áreas específicas da Administração Municipal: Educação e Meio Ambiente, ou seja, caracterizou-se como uma atividade intersecretarial. Nosso foco de atenção será o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A atual Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA) está estruturada para participar das atividades de EA por meio da Divisão Técnica Centro de Educação Ambiental (DEA), que se encontra subordinada ao Departamento de Educação Ambiental e Planejamento (DEAPLA).

A contribuição da Divisão de Educação Ambiental (como é mais conhecida) para com a EA é subsidiar o trabalho das escolas, sempre que solicitado pela SME, conforme aponta documento da SVMA, que descreve as funções da DEA: "orienta os professores através da elaboração de material didático, dos Encontros e das atividades regionalizadas, inclusive nos CEAs - Centros de Educação Ambiental dos parques municipais (Carmo, Previdência, Guarapiranga e Ibirapuera)" (SÃO PAULO, 2000b, p.63).

Cabe registrar a importante atuação da área de Meio Ambiente da PMSP, pois em diversos momentos nos deparamos com esta, realizando trabalhos de EA nas escolas em conjunto com a SME, como veremos adiante.

Assim, para elaborar essa seção, efetuamos nossa pesquisa junto aos arquivos da Memória Técnica Documental (MTD), órgão pertencente à Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo e junto ao Centro de Documentação Técnica (CDT),

órgão pertencente ao Departamento de Educação Ambiental e Planejamento (DEAPLA) da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente de São Paulo (SVMA). Além da pesquisa documental, apoiamos-nos também em entrevistas realizadas com funcionários da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Nosso ponto de partida é a criação do Setor de Educação Ambiental (SEA) junto à Secretaria Municipal de Educação. O SEA foi criado em 31.03.1972, através da Lei nº 8.694 e do Decreto nº 15.002, então subordinado ao Departamento de Planejamento (DEPLAN) da Secretaria Municipal de Educação. A partir de 1989, com a extinção do DEPLAN e criação da DOT, o SEA passou a ser subordinado a este último órgão.

Na realidade, o SEA foi mais uma transformação do que uma criação, pois originou-se da antiga Escola de Ensino Técnico Agrícola, localizada numa área verde do Bairro do Sumaré. Assim, o Setor já surge com determinadas características herdadas da referida escola que influenciariam sua trajetória futura. Como veremos ao longo desse capítulo, a priorização, pelo SEA, de atividades como horticultura, jardinagem, fruticultura, plantio de árvores e até avicultura é uma decorrência natural da sua antiga origem.

Em 1999, o Setor de Educação Ambiental foi transferido para o 3º andar do prédio da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME), na Vila Clementino. As implicações desta mudança serão discutidas adiante.

Em 2001, no início da gestão Marta Suplicy, o SEA foi extinto e suas funções foram parcialmente transferidas para a Coordenadoria de Projetos Especiais.

Desde sua criação, segundo o histórico contido no Relatório Quadrienal da DOT, correspondente ao período 1997-2000, o Setor teve as seguintes funções:

- a) seguir normas e diretrizes de EA;
 - b) orientar as comemorações escolares alusivas à preservação do equilíbrio ecológico;
 - c) fornecer subsídios para a elaboração de programas de aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente, técnico-pedagógico, administrativo, operacional e corpo discente das escolas municipais;
 - d) orientar e incentivar a formação de mini-bosques, ajardinamento e horticultura nas unidades escolares;
 - e) planejar, acompanhar e avaliar os programas e projetos na área de sua competência;
 - f) dar apoio às unidades escolares em sua área de atuação
- (SÃO PAULO, 2000a, p.181-182).

Segundo o Relatório citado, durante toda sua existência o SEA buscou observar a legislação, seguir as diretrizes traçadas pelas Conferências Internacionais sobre Meio Ambiente e sobre Educação Ambiental, cumprindo um papel necessário à pesquisa, planejamento e difusão da temática ambiental nas escolas municipais.

Tomamos como marco principal e ponto de partida do nosso resgate histórico a criação do Setor de Educação Ambiental, em 1972, por se tratar da institucionalização da EA e do próprio uso do termo "Educação Ambiental". No entanto, através de nossa pesquisa, localizamos alguns documentos anteriores a essa data, mantidos em arquivo na MTD/SME, que já demonstravam a existência dessa atividade. Como exemplo, identificamos a presença do "Programa Flora e Jardinagem", instituído em 1971 pela então Secretaria de Educação e Cultura, que já demonstrava a preocupação com a questão ambiental (SÃO PAULO, 1971, p.1-21). Cabe destacar, também, os projetos de criação de hortas escolares, difundidos durante a década de 1960.

Um aspecto a ser destacado é o fato de que o Setor de Educação Ambiental foi criado pela Prefeitura Municipal de São Paulo no ano em que ocorreu a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano (Estocolmo) e cinco anos antes da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi). Esse fato demonstra um certo pioneirismo no tratamento da questão.

3.1.1 Transformações da Educação Ambiental Hegemônica no Brasil

Antes de passarmos a apresentar o quadro histórico da EA no Município de São Paulo, é necessário discutirmos alguns aspectos das transformações que a EA foi sofrendo, visando entender o sentido lógico das ações desenvolvidas ao longo do tempo.

De um modo geral, no Brasil, as escolas tratavam as questões ambientais nas disciplinas de Ciências, de Biologia e de Geografia durante a década de 1960, apenas “como conteúdos escolares e não com o intuito de despertar a consciência de preservação ou de resgate de vidas existentes ou em vias de extinção e muito menos realizar ações sobre o ambiente” (PONTUSCHKA, 1998, p.19).

Neves (2002, p. 45-46), em sua dissertação que trata do “estado da arte” em EA, citando Mayer, aponta as diferentes posturas pedagógicas que a EA conheceu ao longo das décadas de 70, 80 e 90.

Segundo a autora acima, da postura da “educação sobre o ambiente”, em vigor, na década de 70, quando se acreditava que informando os alunos sobre os problemas ambientais seria suficiente para conscientizá-los e mobilizá-los para as questões ambientais, passamos, na década de 80, para uma crescente tendência da “educação no ambiente”. Neste momento, a metodologia do “estudo do meio” (ações locais) foi muito

aplicada e buscava desenvolver nos alunos uma aproximação concreta com o meio, e assim criar um vínculo emocional entre eles e a natureza.

Na década de 90, encontramos uma “educação para o ambiente”, que procura ser mais totalizante, relacionando emoções, conhecimentos e valores. Passa-se, dessa forma, a entender o meio não só na sua dimensão natural mas também como espaço construído e de relações sociais. Segundo a conclusão da autora, é comum, ainda hoje, as três visões de EA estarem presentes nas escolas (NEVES, 2002).

Kiouranis, que também trata da questão, aponta que os três momentos pelos quais a EA passou são importantes:

[...] pois possibilitam-nos verificar que precisamos da primeira dimensão – “educação sobre o ambiente” – que se exprime pelo conhecimento científico sobre a realidade ambiental; precisamos também ser mobilizados por valores sentimentos de pertença ao meio ambiente para impulsionar nossas ações construtivas – “educação no ambiente” – e finalmente, apreendemos que precisamos dessas duas dimensões conectadas entre si, para dar conta dessa nova concepção – “educação para o ambiente” (KIOURANIS, 2001, p.5).

Como podemos perceber, a EA na escola brasileira foi sofrendo transformações, apresentando o predomínio de determinadas abordagens em cada década.

Passamos, a seguir, a analisar concretamente as características da gestão da EA em São Paulo.

3.1.2 Gestão da Educação Ambiental nos anos 70

Com base no levantamento dos documentos sobre o período mantidos em arquivo da MTD/SME, podemos verificar que a atuação do

SEA, desde sua criação até o ano de 1978, caracterizou-se pela difusão de conhecimentos sobre o ambiente.

Um exemplo disso foi o Curso "Projeto Ecologia", de 1975, proporcionado pelo Centro de Treinamento de Professores de Ciências Exatas e Naturais de São Paulo para professores da Rede Municipal de Ensino, que foi promovido pelo SEA. Como o próprio título mostra, o conteúdo do curso revela a preocupação em desenvolver o ensino de ecologia, pois abordou os seguintes tópicos: o que é meio ambiente e como conhecê-lo; conceito de meio ambiente; por que ecologia no Primeiro Grau e, objetivos gerais do Ensino de Ecologia no Primeiro Grau (SÃO PAULO, 1975, p. 1-117).

Ao longo dos anos 70, temas como adubação, avicultura e jardinagem sucederam-se nas preocupações do SEA (SÃO PAULO, 1973, 1-41). Vemos, portanto, que esse período efetivamente se caracteriza pelo desenvolvimento de uma "educação sobre o ambiente" enfatizando temas ligados à ecologia.

Todavia, já no final da década de 1970, identificamos uma mudança de orientação do SEA no trabalho de EA. Por exemplo, em 1978, embora o SEA tenha desenvolvido o Projeto "Formação de Conceitos Científicos", na linha da "educação sobre o ambiente", teve também como prioridade o desenvolvimento de dois projetos com outra natureza. Trata-se do "Projeto Curupira" e do "Projeto Pindorama". Tais projetos envolviam a ida dos alunos a parques e a logradouros públicos próximos à escola, para terem aulas de ciências naturais ao ar livre. (SÃO PAULO, 1982, p.1-13)

Dessa forma, o SEA de São Paulo estava antecipando uma tendência que predominaria na educação brasileira na década de 1980: a "educação no ambiente". Porém, podemos constatar que as atividades de EA limitavam-se à disciplina de Ciências, sem incorporar ainda qualquer

noção de interdisciplinaridade e tampouco considerava o ambiente em sua totalidade (política, social, econômica, científica e tecnológica, histórico-cultural e estética), conforme recomendações de Tbilisi.

Isso também ocorreu no ano de 1979, quando as atividades do SEA estavam vinculadas ao "Programa Aula de Ciências nos Parques" e concentravam-se em cinco projetos: "Formação de Conceitos Científicos"; "Projeto Curupira"; "Projeto Pindorama"; "Implantação e implementação de Mini-bosques em Escolas Municipais" e o "Projeto Pau-Brasil" (plantio de espécime de pau-brasil durante a semana de educação) (SÃO PAULO, 1982, p.1-13).

3.1.3 Gestão da Educação Ambiental nos anos 80

Em 1980, conforme o Relatório Quadrienal do SEA correspondente aos anos 1979/80/81/82, (SÃO PAULO, 1982, p. 1-13), o "Programa Aula de Ciências nos Parques" foi desativado. As atividades do SEA ficaram incluídas no Sub-programa "Ensino Regular de 1ª a 8ª série", vinculado ao Programa "Ensino de 1º Grau". Como vemos, a EA deixa de ser uma atividade exclusiva do ensino de ciências, para passar a fazer parte do ensino regular em sua totalidade. Notamos, aí, um primeiro passo para termos a EA como atividade transversal. Nesse ano, o trabalho de EA constitui-se em desenvolver atividades ao ar livre, como excursões ao SEA e a parques municipais, com orientação indireta pelo SEA através de apostilas. Os projetos "Mini-bosques" e "Pau-Brasil" foram desativados. O primeiro, por falta de recursos e o segundo, por disfunção administrativa, isto é, por falta de sintonia entre o setor e as unidades escolares.

O problema administrativo persistiu no ano de 1981, levando à desativação de atividade:

Neste ano foi desativada a Atividade ao Ar Livre para alunos de 5ª a 8ª série, em razão de estar a mesma completamente fora do controle do setor, ao qual não foram enviadas informações sobre o seu desenvolvimento, pelas escolas (SÃO PAULO, 1982, p. 7).

Em 1982, as atividades do SEA restringiram-se ao "Projeto Conhecer para Preservar a Natureza", destinado a alunos de 3ª série, e incluía excursões desses alunos à sede do SEA e ao Parque da Previdência, no Butantã. Tais visitas eram supervisionadas pela equipe de professores do SEA e passaram a contar com recursos audiovisuais, cujo conteúdo versava sobre o relacionamento do homem com o meio, o uso racional dos recursos naturais e o significado da vida ao ar livre para a saúde.

O ano de 1982 é marcado pelo avanço da redemocratização do país, com a realização de eleições para governadores de Estados. As vitórias de partidos de oposição em importantes Estados da federação contribuíram para a consolidação da abertura democrática. No caso do Estado de São Paulo, com a eleição de Franco Montoro, tivemos a nomeação de Mário Covas Júnior para prefeito da capital, durante o período de 1983 a 1985 (nessa época os prefeitos de capitais ainda eram nomeados pelo governador). Esse foi um período de intensa mobilização popular, entremeada pela campanha das "Diretas Já" para presidente, com fortes anseios de participação do povo nas decisões governamentais e grande atuação sindical. Cabe ressaltar que a retomada das eleições diretas para prefeitos de capitais se deu em 1985, quando tivemos a eleição de Jânio da Silva Quadros para gerir a Prefeitura Municipal de São Paulo no triênio seguinte, isto é, no período relativo de 1986 a 1988.

Apesar de todo o clima de efervescência política, a gestão da EA em São Paulo não sofreu alterações importantes no período de 1983 a 1988.

A análise dos documentos arquivados no MTD/SME nos mostra uma continuidade da abordagem "educação no ambiente". Um exemplo disso é o material referente ao curso "Projeto para Formação de Monitores de Educação Ambiental". Esse curso destinava-se inicialmente a professores das EMElS da região do Butantã e foi ministrado pelo Departamento de Parques e Áreas Verdes da Secretaria Municipal de Serviços e Obras (SSO), no Parque da Previdência. Posteriormente, o curso foi estendido a professores de outras regiões da cidade (SÃO PAULO, 1985a, p. 1-57).

A equipe que desenvolveu o trabalho era formada basicamente por agrônomos e biólogos, além de uma psicóloga, sendo que a própria coordenação estava a cargo de um engenheiro agrônomo. O curso tinha como objetivo "a aquisição de uma atitude preservacionista através da conscientização e sensibilização pelo contato com a natureza" (SÃO PAULO, 1985a, p.3).

Os temas abordados com os professores foram: ambiente (solo, água, rochas e minerais, clima, atmosfera, som, luz, fogo-calor); energia (solar, eólica, hidráulica, energia química, eletricidade, magnetismo, gravidade); vida (diversidade animal e vegetal, relações entre os seres vivos, formas de reprodução, habitat) e homem (corpo humano, reprodução e sexualidade, desenvolvimento psicológico, trabalho e lazer, interações e relações homem-meio).

Um simples exame da estrutura desse curso, em especial dos temas, permite-nos afirmar que se trata de uma EA com ênfase no conhecimento, especialmente de ciências naturais, sem qualquer vínculo com aspectos sociais, políticos e econômicos.

Na mesma linha, temos a apostila elaborada pela Superintendência Municipal de Educação, do ano de 1985, intitulada "Horta e Jardim", cujo teor é a orientação técnica do plantio e tratos culturais, com a finalidade de orientar as escolas em seu trabalho com hortas e jardins (SÃO PAULO, 1985b, p.1-21).

Pudemos constatar que, no ano seguinte, este curso foi absorvido pela SME e ampliado para outras regiões, sendo ministrado também para crianças, no Parque do Carmo.

Todavia, nos anos de 1986, 1987 e 1988, o curso teve continuidade, passando a se chamar: "Curso Optativo em Formação de Monitores de Educação Ambiental", destinado a professores do 1º Grau da Rede Municipal de Ensino. O seu conteúdo continuou priorizando temas ligados às ciências naturais. É importante observar que, embora esses cursos tenham a participação de funcionários da SUPEME e da DOT, não temos a participação do SEA (SÃO PAULO, 1986, p.1-13).

O SEA, em 1987, realizou um curso para professores da Rede Municipal intitulado "Educação e Ambiente", cujo material é de autoria da Profª Norma Buonacorso, que contém uma introdução na qual são apresentados importantes questionamentos da forma como a EA é tratada nos livros didáticos e na maior parte das práticas. Os principais aspectos apontados pela Professora Buonacorso no documento são que:

- uma EA resumida à Ecologia Biológica não leva à formação de uma ética e uma postura em relação ao ambiente;
- é necessário conhecer outros aspectos que regem o comportamento humano, tais como economia, política, psicologia, religião e filosofia;
- a EA não pode continuar monopolizada pelos professores de biologia e ciências;

- cada disciplina é detentora de uma parcela do conhecimento e pode contribuir para o entendimento do todo (SÃO PAULO, 1987, p.11).

Enfim, a professora considera que a EA tem uma dimensão necessariamente holística.

Apesar de o documento apresentar, em sua introdução, uma abordagem alternativa à prática da EA de então, o conteúdo foge muito pouco dos temas ligados à ecologia.

No entanto, a década de 1980 ainda traria importantes mudanças para os destinos da EA em São Paulo. Em novembro de 1988, a eleição de Luiza Erundina de Souza para prefeita, na época pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT), então um partido de oposição, seria o desaguadouro de todo um conjunto de esperanças e anseios de participação e mudanças que até aquele momento não haviam sido canalizadas apesar da redemocratização, devido às características conservadoras da gestão Jânio Quadros à frente da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Tanto a área de educação como a área ambiental seriam prioridades da nova Administração e sofreriam grandes reformulações. A Secretaria de Educação foi assumida pelo professor Paulo Freire, fato que já anunciou, em si mesmo, uma importante mudança.

O educador Paulo Freire, respeitado internacionalmente por sua proposta de educação libertadora, comprometeu-se, desde o início, com a construção de uma escola pública popular (SAUL, 1998, p.156). Essa autora, que integrou a equipe que dirigiu a SME nessa gestão, afirma:

Desejou-se uma escola voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática; uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade (SAUL, 1998, p.156).

Na área ambiental, a criação da Assessoria de Meio Ambiente - AMA, ligada diretamente ao Gabinete da Prefeita, e a incorporação de pessoas efetivamente envolvidas com a questão ambiental, mostrou que o tema passaria a ganhar importância na gestão.

A escolha das equipes dessas áreas, competentes administrativa, técnica e politicamente, foi um dos acertos da Administração Erundina, assim como uma demonstração de ousadia política.

3.1.4 Gestão da Educação Ambiental na Administração Luiza Erundina (1989 a 1992)

Embora não tenhamos localizado um relatório de atividades do SEA para essa Gestão, de forma a termos uma visão abrangente da atuação desse Setor, ainda assim foi possível localizar documentos que nos permitiram entender a abordagem de EA seguida no período.

Um aspecto a ser observado é que, durante a gestão Luiza Erundina, as ações de EA chegavam às escolas por diversos caminhos, evitando-se uma setorização excessiva. Assim, o SEA continuava sendo a referência, atuando muitas vezes na coordenação de ações, sem ter, contudo, a exclusividade das ações de EA. Por exemplo, constatamos importantes atuações de órgãos da SSO e das Administrações Regionais na EA junto às escolas, mas, o principal foi a constatação da própria escola gerando, endógenamente, novos processos de EA a partir das realidades locais.

A análise de um dos documentos mantidos no arquivo da MTD, o Dossiê referente ao "Projeto-Curso: Relacionamento da Escola Com o Meio Ambiente", mostra-nos que efetivamente tivemos uma importante mudança na gestão da EA durante a Administração Luiza Erundina.

A Introdução do documento, transcrita abaixo, permite verificar a nova abordagem adotada:

Cada vez mais estamos tomando consciência da importância de tratarmos a questão do meio ambiente de forma multi e interdisciplinar, ampliando os conceitos de ecologia e meio ambiente, de modo a ultrapassar a simples visão de Biologia. Envolvendo a escola com o seu meio e sua comunidade, podemos incorporar a esta questão o seu sentido social e crítico (SÃO PAULO, 1990a, p.1).

A citação demonstra a intenção de se trabalhar com uma EA interdisciplinar, crítica, totalizante e que, ao mesmo tempo, procura contar com a participação da comunidade escolar.

O histórico contido no documento, informa-nos que, já nos primeiros meses de 1989, o primeiro ano da Gestão Erundina, quarenta e oito escolas municipais passaram por uma transformação do seu espaço físico, por meio de reformas que visavam, não só recuperar os edifícios, "mas resgatar para este edifício o seu caráter fundamental de ESPAÇO EDUCATIVO" (SÃO PAULO, 1990a, p.13).

Notamos, nessa etapa, um esforço de integração entre a SME e a SSO. A reforma, a cargo do Departamento de Edificações da SSO, envolveu o tratamento das áreas externas das escolas em três níveis: implantação de equipamentos recreativos, paisagismo e uso da cor, visando propiciar melhores condições para o trabalho pedagógico.

Ao final desse processo de reformas, um grupo de técnicos da SME e da SSO estruturaram o curso "O Relacionamento da Escola com o Meio Ambiente".

O objetivo desta equipe foi aproveitar este processo de transformação do ambiente que as escolas viveram para apresentar, levantar e discutir alternativas de uso e conservação do ambiente construído e natural, inclusive para a problemática e possíveis soluções acerca do lixo e da economia de recursos naturais, no sentido de enriquecer o trabalho pedagógico de cada comunidade escolar (SÃO PAULO, 1990a, p.13).

Destacamos, da passagem, o fato de que a equipe aproveitou o processo de reformas, um fato do cotidiano das escolas, para desencadear um novo processo, que resultaria no aporte de subsídios para EA.

Notamos também uma profunda mudança de método: o perfil do Projeto foi definido a partir de diversas reuniões da equipe com as escolas e, também, com base em informações coletadas junto a toda comunidade escolar que iria colocá-lo em prática. Depois de pronto, foi enviado às escolas envolvidas para ser apreciado e discutido pelo Conselho de Escola¹⁵, e, em seguida, indicar duas pessoas, representantes da escola, para que participassem do curso.

Quanto aos objetivos específicos do Projeto, destacam-se os seguintes:

- buscar melhorias diretas na qualidade de vida da comunidade escolar, através da mudança de comportamento em relação às questões ambientais, em particular o verde e o lixo;
- abordar as diferentes concepções de meio ambiente, numa perspectiva de educação ambiental;
- [...]
- proporcionar aos indivíduos da comunidade escolar a oportunidade de discutir amplamente sobre os problemas ambientais vivenciados no seu cotidiano;

¹⁵ Os Conselhos de Escola eram eleitos e tinham um caráter deliberativo. Tratava-se de uma importante mudança estrutural implementada na Gestão Paulo Freire no sentido da democratização da escola.

- instrumentalizar a comunidade escolar com alternativas práticas de trabalhos envolvendo a percepção de meio ambiente (por exemplo: hortas, coleta seletiva do lixo, cultivo de jardins, implantação de área de recreio integrada ao paisagismo etc) (SÃO PAULO,1990a, p.1-3).

Como vemos, nesses objetivos há um esforço de construção de uma EA diferenciada em relação ao que se vinha fazendo nas escolas do município, especialmente porque busca obter uma percepção de ambiente acompanhada de uma reflexão sobre suas diferentes abordagens, além de proporcionar a discussão dos problemas vivenciados no cotidiano da escola e buscar melhorias diretas na qualidade de vida escolar.

O conteúdo foi estruturado visando a valorização do espaço escolar enquanto equipamento público e educativo, sendo que o curso constituiu-se basicamente de quatro aulas (cada uma com duração de quatro horas), uma para cada um dos temas: "Espaço/Arquitetura Escolar", "O Verde", "O Lixo" e "Levantamento de problemas, dificuldades e alternativas de trabalho em cada uma das unidades escolares" (SÃO PAULO, 1990a, p.19).

A partir de Agosto de 1989, a SME deu início ao Movimento de Reorientação Curricular que contou com a participação das Escolas da Rede, dos Núcleos de Ação Educativa, da DOT e de Assessoria de Universidades.¹⁶

A passagem a seguir nos dá a dimensão desse Movimento:

A adesão das escolas educadoras a este projeto traz consigo a marca inconfundível da participação. Para que se tenha uma visão mais ampla do projeto, em 1991, noventa e quatro escolas, 2500 educadores estiveram envolvidos nas discussões, decisões e construção do programa de sua escola (SÃO PAULO, 1991, p. 4).

¹⁶ Para maiores detalhes do Movimento de Reorientação Curricular da Prefeitura do Município de São Paulo, consultar Saul (1998).

Segundo Saul (1998, p. 157), a principal prioridade da Administração Paulo Freire era construir uma escola pública democrática de boa qualidade. Para concretizá-la, foi necessário repensar a proposta pedagógica, que teve como ponto de partida necessário a reorientação do currículo, visto como o instrumento básico de organização da escola.

Rompendo com a tradição educacional brasileira, em que alguns "mais competentes" pensam e elaboram "planos de ação" e "preparam" os "menos qualificados" para executarem a "tarefa pedagógica", o Movimento de Reorientação Curricular, através do trabalho coletivo, veio problematizar a questão curricular.

Saul (1998, p. 154) observa que, tradicionalmente no Brasil, o currículo é compreendido a partir do paradigma técnico-linear e envolve objetivos a serem atingidos, seleção de disciplinas, conteúdos, carga horária, técnicas de ensino etc., chegando às escolas oriundos dos gabinetes estaduais e municipais como "pacotes" para serem postos em prática pelos professores em suas salas de aula. Conseqüentemente, tal currículo é muito distante daquele vivido em sala de aula. Segundo a autora, foi na perspectiva de se construir um novo paradigma curricular que a Prefeitura de São Paulo trabalhou.

A construção coletiva dessa nova proposta pedagógica, buscava garantir os seguintes princípios:

- o respeito à identidade cultural do aluno;
- a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos para o aluno, de modo crítico, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade social;
- a mudança da compreensão do que é ensinar e aprender;
- o estímulo à curiosidade à criatividade do aluno;
- a democratização das relações na escola;
- o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola;
- o resgate da identidade do educador;
- a integração comunidade/escola como espaço de valorização e recriação da cultura popular (SAUL, 1998, p.157).

O processo de reorientação curricular deu-se em três momentos. O primeiro, denominado problematização do currículo, envolvendo professores, alunos, especialistas, os conselhos de escola, bem como pais e representantes dos movimentos sociais, foi desencadeado pela SME, quando as escolas passaram a discutir seus problemas, definir suas prioridades e necessidades. Os debates foram subsidiados por um vídeo, que apresentava uma discussão do professor Paulo Freire com outros educadores, um texto de apoio e um roteiro para a problematização.

O segundo momento consistiu na organização dos dados problematizados. Tal sistematização foi promovida pela equipe coordenadora do processo de reorientação curricular (educadores e especialistas nas diferentes áreas do conhecimento), mediada por aspectos teóricos compatíveis com a escola que se pretendia criar e significou o confronto crítico das áreas do conhecimento com as análises críticas resultantes do primeiro momento do processo.

No terceiro momento ocorreu a devolução, às escolas, de um conjunto de orientações norteadoras dos trabalhos pedagógicos, que foram construídos nos dois momentos anteriores, para que as mesmas pudessem fazer a crítica e encaminhar novas propostas.

Numa trajetória cíclica e inclusiva, o Movimento de Reorientação Curricular convocou os que "fazem educação" no Município de São Paulo para construírem o seu currículo e, conseqüentemente, o seu programa escolar. O processo de participação ampla possibilitou que cada proposta estivesse de acordo com a realidade de cada escola e expressasse seus anseios. Assim sendo, em muitos casos o ambiente, principalmente o ambiente próximo desses alunos, passou também a ser objeto de debate e de investigação.

Para ilustrar a forma como o Movimento de Reorientação Curricular enriqueceu o trabalho de EA tomamos como referência algumas práticas educacionais desse período, que estão descritas no "Documento 6 - Ciências - Relatos de Prática 5/8".

Tal documento (SÃO PAULO, 1992b) é um entre muitos que foram organizados e distribuídos para as Escolas, durante a Gestão Luiza Erundina, remontando todo o processo de reflexão do Movimento de Reorganização Curricular. O documento em questão contém relatos e reflexões sobre algumas experiências pedagógicas e foi produzido para que outros educadores refletissem, pesquisassem e procurassem seus próprios caminhos.

As experiências ocorreram durante os anos 1990, 1991 e 1992, nas seguintes escolas: EMPG "Marina Vieira de Carvalho Mesquita"; EMPG "Coronel Ary Gomes"; EMPG "Comandante Garcia D'ávila"; EMPG "José de Alcântara Machado Filho"; EMPG "Ministro Synésio Rocha"; EMPG "Dr. João Pedro de Carvalho Neto"; EMPG "Laerte Ramos de Carvalho; EMPG "Arthur Alvim"; EMPG "Frei Francisco de Mont'Alverne"; EMPG "Heraldo Barbuy; EMPG "Álvares de Azevedo"; EMPG "Vinicius de Moraes"; EMPG "Dr. Pedro Aleixo" e EMPG "Armando Cridey Righetti".

O procedimento geral consistia, primeiramente, na escolha do "tema gerador" da escola. Este era resultado do estudo da realidade local onde se encontrava a escola, seguindo um processo de discussão coletiva.

Freire, esclarece a expressão "tema gerador", da seguinte forma:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em sí a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (1981, p. 110).

A passagem abaixo demonstra que os educadores envolvidos com o processo de reorientação curricular procuraram compreender concretamente o significado de "tema gerador" para o trabalho em desenvolvimento:

A indagação que agora se apresenta para nós é a seguinte: "o que é, neste momento, nestes anos 90, em uma rede de escolas públicas, o tema gerador, proposto como um dos caminhos para se reorientar interdisciplinarmente o currículo das escolas?"(SÃO PAULO, 1991, p.8).

Respondendo coletivamente a indagação acima, os educadores, e ao mesmo tempo autores do documento em análise, afirmam: "Podemos entender o tema gerador como um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática"(SÃO PAULO, 1991, p.8).

Para eles, o "tema gerador" apresenta três dimensões: pressupostos, eixos e o fato de ser "gerador". Assim, o "tema gerador" tem como pressupostos:

- um estudo da realidade da qual emergirão uma rede de relações entre situações significativas (significativas numa dimensão individual, social e histórica) e uma rede de relações que orientarão a discussão da interpretação e representação dessa realidade;
- [...] uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade e a ruptura do conhecimento no nível do senso comum;
- uma metodologia dialógica, [...] uma metodologia de trabalho que tenha o diálogo como sua essência, e que peça ao educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação (SÃO PAULO, 1991, p.8).

Segundo o documento, o "tema gerador" tem dois eixos:

Um deles é que [...] se constitui no ponto em que as áreas do saber se relacionam interdisciplinarmente. Outro eixo é o de se constituir enquanto um referencial que pode levar à leitura crítica da sociedade e que por isso, permite fazer um recorte teórico político para a compreensão da realidade. O tema gerador constitui-se, portanto, num embrião de uma intervenção na direção da sociedade(SÃO PAULO, 1991, p.9).

A terceira dimensão do "tema gerador" é "exatamente a de ser gerador. Gerando uma problematização constante, indagações, discussões e questionamentos dos conhecimentos e da realidade"(1991, p.9).

Os autores do documento, num esforço de síntese, afirmam:

Resumindo, podemos dizer que o tema gerador: é um caminho para se conhecer, compreender e intervir criticamente na realidade estudada; pressupõe uma metodologia de trabalho que acredita no crescimento do indivíduo no grupo, na discussão, na problematização, na pergunta, no conflito, na participação e na disponibilidade como forma de apropriação, construção e reconstrução do saber; é um ponto de encontro interdisciplinar das áreas do saber(SÃO PAULO, 1991, p.9).

Na prática, o "tema gerador" da escola era desdobrado em "questões geradoras de área" e em questões geradoras do ciclo (antigas séries), as quais originavam os respectivos conteúdos. Um aspecto fundamental que permeava todo o processo era a discussão coletiva dos professores, de forma a articular o conhecimento gerado ao projeto pedagógico da escola.

No que se refere à EA, o próprio Movimento de Reorientação Curricular possibilitava que a questão ambiental aflorasse naturalmente, em toda sua complexidade. Os temas geradores, a seguir, ilustram nossa afirmação: "Moradia"; "Escola e Comunidade: sobrevivência e relação de poder"; "Valores e Urbanização"; "Moradia/Trabalho e Indústria"; "Trabalho"; "Cidadania" e "Baixa Renda".

Como decorrência, as questões problematizadoras dos conteúdos das diferentes áreas geralmente refletiam problemas ambientais. Por exemplo, no caso da área de ciências, nas escolas anteriormente referidas surgiram questões como:

- De onde vem e para onde vai a água utilizada em nossa casa?
- De que formas o lixo produzido em sua comunidade pode ser reaproveitado?
- Como o lixo e a água podem ser utilizados em benefício do homem?
- De que maneira a ausência de planejamento compromete a qualidade de vida?
- Que relação existe entre crescimento populacional da cidade e saneamento?
- Que tipo de problemas a falta de infra-estrutura do bairro traz aos moradores?
- O que as pessoas jogam no lixo?
- Onde as pessoas jogam o lixo?
- Onde eu vejo lixo no meu bairro?
- O que acontece com o lixo do meu bairro?
- O lixo do meu bairro pode me trazer problemas?
- Por que essas indústrias se instalaram aqui?
- Quais são as influências dessas fábricas no bairro e arredores?
- Quais são as relações dos seres vivos com o ambiente físico e entre si para obtenção de alimento?
- Que fatores determinam a distribuição da vida no bairro/planeta?

A organização do programa escolar por "tema gerador", discutido e definido coletivamente a partir do conhecimento da realidade em suas dimensões analítica e vivencial, permitiu a assunção de uma outra postura metodológica de trabalho, bem como frente ao conhecimento.

Devido aos aspectos acima referidos, verificamos que o Movimento de Reorientação Curricular possibilitou condições favoráveis para o desenvolvimento de uma EA crítica e transformadora.

Em 1990, tendo como pretexto a comemoração do Dia da Conservação do Solo e ao mesmo tempo relativizando tal comemoração, o SEA elaborou e distribuiu às escolas um pequeno documento intitulado "Algumas reflexões sobre o Dia da Conservação do Solo", que consideramos o documento mais contundente que encontramos ao longo da história da gestão da EA em São Paulo, enquanto proposta de uma EA como instrumento de reflexão crítica e transformadora.

O SEA afirma que há pouco o que comemorar, já que "a sociedade moderna capitalista adota práticas comemorativas exatamente para os valores que já se perderam ou se degradaram" (SÃO PAULO, 1990b, p.1). Assim, segundo o SEA, o solo arremete para a crise ambiental e a busca de soluções para essa crise passa necessariamente pelo aprofundamento de suas causas, não as imediatas, mas as de fundo estrutural (1990b, p.1-4).

O documento destaca a dissociação entre o homem moderno e a natureza, como também a concentração da propriedade do solo, cujo uso, exploração e ocupação passam a obedecer a uma lógica privada, em contraposição aos interesses do conjunto da sociedade. Ressalta assim, a necessidade de democratização do seu uso.

Para o SEA, em contraste com o que se passa com uma minoria privilegiada, " aos outros, a grande maioria, cabe trabalhar, consumir e, de vez em quando, comemorar, além, é claro, de arcar com a maior parte dos prejuízos causados ao ambiente" (1990b, p.1).

O documento, que ao invés de propor simplesmente o estudo do solo em seus aspectos físicos, abordar as causas e as conseqüências dos processos de erosão, ou ainda ficar na mera denúncia da sua destruição, busca "sair da superficialidade do 'evento' comemorativo e começar a encarar de frente a questão ambiental" sugerindo aos professores que

desenvolvam atividades de forma interdisciplinar, a partir de reflexões, como:

- a) Por que e para quem devemos preservar o solo?
- b) A exploração irracional e predatória é fruto do acaso ou está ligada a um modelo econômico?
- c) A luta das classes trabalhadoras no campo deve estar restrita apenas a uma melhor distribuição da terra ou também inserir uma conscientização de seu melhor uso e exploração?
- d) Nas áreas urbanas, a questão do solo insere-se na questão da moradia? (SÃO PAULO, 1990b, p.2)

Tais reflexões têm o inédito mérito de esclarecer e alertar que a solução para os problemas ambientais, gerados pela sociedade capitalista, passa por uma profunda discussão das suas causas estruturais. O documento traz também uma sugestão de atividade em aula, esclarecendo ser apenas um exemplo e não uma receita ou modelo.

Verificamos que a atividade sugerida caracteriza-se por:

- estimular a participação dos alunos, tendo por base a realidade deles;
- construir o conhecimento a partir de uma relação dialógica;
- procurar despertar a curiosidade;
- superar o conhecimento pautado no "senso comum";
- abordar os tópicos sobre o solo de forma seqüencial, sem excluir conceitos técnicos, para que o aluno possa obter "uma visão global do ambiente nos seus aspectos físicos, vinculando-os aos culturais, sociais, políticos e econômicos" (1990b, p.4, grifo do autor).

Podemos identificar, no documento elaborado pelo SEA, uma orientação diferenciada de EA para as escolas, em que se destacam as seguintes características: é desenvolvida com a participação dos alunos,

leva-se em conta as realidades locais, faz uso do diálogo e da problematização para construir o conhecimento e incorpora, de maneira explícita, aspectos de ordem social e econômica na discussão ambiental.

Como vemos, a forma de se trabalhar a EA, durante a gestão Luiza Erundina, especialmente no âmbito da reorientação curricular, possibilitou que as escolas se constituíssem em "solo fértil" para gerar e colocar em prática experiências pedagógicas ambientais.

3.1.5 Gestão da Educação Ambiental na Administração Paulo Maluf (1993 a 1996)

O Relatório Quadrienal da DOT para o período 1993-1996 nos fornece uma visão abrangente da gestão da EA no período, uma vez que são relacionadas todas as ações desencadeadas pelo SEA no quadriênio.

O referido documento fornece um conjunto de informações detalhadas de cada uma das ações. Número do comunicado, data de publicação no Diário Oficial do Município, temas desenvolvidos, enfoque principal, público-alvo, número de participantes, identificação do documento produzido sobre a ação, região e até número de horas de cada ação de EA (SÃO PAULO, 1996).

As ações apontadas, que muitas vezes aparecem com os nomes de "Programas" ou "Projetos", na realidade consistem em cursos, oficinas, palestras e outra espécies de eventos. No ano de 1993, estão relacionadas 11 ações. Em 1994, aparecem 12 ações. Em 1995, tivemos 8 ações e, em 1996, o desencadeamento de 14 ações de EA. Ocorre que tais "ações"

muitas vezes são a repetição de um mesmo curso, oficina ou palestra. Por outras vezes, são meras solenidades e até concursos de frases sobre o ambiente.

As principais ações do período, destacadas pelo próprio documento, foram:

- 1- Projeto: "Um milhão de árvores" - participação do SEA, juntamente com a SVMA, no projeto de Arborização da Cidade, visando "sensibilizar e orientar os professores, diretores e Coordenadores-Pedagógicos, em relação ao plantio e preservação de espécies, para a manutenção das áreas verdes do interior e/ou arredores das Unidades Escolares" (SÃO PAULO, 1996, p. 182).
- 2- Projeto: "Frutificar" - desenvolvido pelo SEA e pela SVME, visando promover, por meio da escola, "a conscientização da comunidade sobre a preservação do Meio Ambiente. Dessa forma, a sementeira, os cuidados e o plantio de espécies de árvores frutíferas foram o ponto de partida para a análise e reflexão sobre a inter-relação da vida futura para nosso planeta" (1996, p.182).
- 3- Curso: "Primeiros Passos em Educação Ambiental" - teve como propósito a conscientização dos Educadores/Multiplicadores de todos os níveis de Ensino em relação à necessidade de se trabalhar a EA com todos os alunos, desde a Educação Infantil até o ciclo final.
- 4- Curso: " A Problemática do Lixo e a Questão da Reciclagem na Educação Ambiental" - visou sensibilizar os educadores/multiplicadores em relação à problemática do lixo em São Paulo.
- 5- "Oficina de reciclagem e produção de papel artesanal" - a partir da vivência da técnica de reciclagem e produção de papel artesanal, teve

como objetivo fazer com que os Educadores/Multiplicadores tivessem condições de reaproveitar os diversos materiais recicláveis.

6- Projeto: " Plantando o Futuro" - trata-se, mais uma vez, da Horticultura como recurso pedagógico, que contou com o apoio financeiro da PETROBRÁS para a (re) implantação de hortas nas escolas.

7- I e II Ciclo de Palestras: "Questão Ambiental - uma realidade em discussão" - palestras destinadas aos educadores. Contou com palestrantes renomados.

As sete ações acima respondem pela maior parte do conjunto das ações do quadriênio (45 ações), já que todas elas (exceto a sétima) foram repetidas várias vezes. No entanto, relacionamos abaixo as demais levadas a cabo pela gestão Maluf, segundo o Relatório Quadrienal:

8- Curso: "Educação Ambiental nas Escolas Municipais - uma abordagem interdisciplinar". Tratou-se de um curso optativo dirigido a professores e coordenadores pedagógicos de Rede Municipal de Ensino de 1º Grau, cujo objetivo geral foi "promover o debate sobre Educação Ambiental nas escolas Municipais dentro de uma abordagem interdisciplinar" (SÃO PAULO, 1993, p.2).

9- "Oficina de aproveitamento de alimentos" - visando à utilização de sobras de alimentos.

10- Premiação dos alunos no "Concurso de Frases sobre o Meio Ambiente", em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente.

11- Semana da Cidadania: "Oficina de Reciclagem de Papel e Árvore da cidadania".

- 12- Palestra sobre resíduos sólidos e coleta seletiva, visando à implantação da coleta seletiva na Unidade Escolar.
- 13- III - Fórum de Educação Ambiental (simples participação do SEA em ciclo de palestras e debates, que reuniu um grande número de entidades).
- 14- "Concurso Manchester". Tema: Cidade para se Morar. Seleção de trabalhos realizados pelos alunos e enviados a Manchester(Inglaterra).
- 15- Concurso de poesia em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente.
- 16- Mostra do Ensino Municipal: entrega de mudas pelos "Vigilantes do Verde".
- 17- Festa da Primavera: presença dos "Vigilantes do Verde".
- 18- EXPOEX (Exposição do Exército Brasileiro) - participação dos "Vigilantes do Verde", em visita monitorada pelos soldados.
- 19- Plantio Solene de 100 mudas de árvores no Bosque da Poli-USP pelos "Vigilantes do Verde".

Uma vez conhecidas as 19 (dezenove) ações de EA realizadas nos quatro anos do governo Maluf, é possível termos uma avaliação geral da gestão de EA do período. Antes, porém, cabe analisar com maior cuidado uma das ações.

A oitava ação consistiu em um curso de 10 dias ou 40 horas, com a disponibilização de 30 vagas, promovido pelo SEA (SME) e pelo CEA (SVME), cujos objetivos específicos foram:

- garantir o trabalho inter-secretarial de maneira que os conhecimentos produzidos por técnicos de diversas secretarias estejam a serviço da Educação;
- favorecer a compreensão dos ecossistemas e suas relações e dos aspectos referentes à manutenção ou degradação da qualidade ambiental;
- enfatizar os aspectos históricos, culturais, econômicos psicológicos e sociais envolvidos na expansão da cidade e nas decorrentes alterações ambientais;
- discutir com os professores a relação da temática ambiental nas diferentes disciplinas, a partir de uma abordagem científica;
- favorecer a utilização dos Parques Municipais como importantes equipamentos públicos para a Educação Ambiental (SÃO PAULO, 1993, p.2).

O curso teve a participação de profissionais com grande diversidade de formação, tanto no que se refere aos coordenadores, regentes e expositores convidados.

O curso foi ministrado no Centro de Educação Ambiental, localizado no Parque do Ibirapuera, sendo que as estratégias adotadas consistiram, basicamente, de apresentação de palestras seguidas de debates e momentos de sensibilização por meio de músicas, vídeos, caminhadas, trabalhos manuais, visita ao planetário e dramatizações.

Embora o conceito de interdisciplinaridade não tenha sido explicitado no documento, pela estrutura e pelo conteúdo do curso, pudemos inferir que o conceito implicitamente adotado referia-se ao estabelecimento intencional de nexos e vínculos entre duas ou mais disciplinas, objetivando a abordagem da questão ambiental que, pela sua complexidade, não pode ser compreendida ou solucionada dentro de uma única disciplina.

A bibliografia mostrou-se eclética ao reunir textos sobre conservação da natureza, princípios de Educação Ambiental, literatura,

poesia e conhecimento científico. Contudo, não incluiu nenhum dos autores mais destacados da corrente de EA crítica.

Como vimos nos objetivos, trata-se de um curso atualizado e em sintonia com os princípios estabelecidos nas conferências internacionais. Além disso, mostrou uma maior consistência de conteúdo que as demais ações dessa gestão.

Apesar das características dessa ação, a qual demonstra uma determinada diferenciação, a gestão Paulo Maluf trouxe um significativo retrocesso para a gestão da EA no Município de São Paulo. Ocorre que as ações, em sua maioria, apresentam-se como uma caricatura de EA, impregnadas por um civismo piegas, aliadas a um enorme superficialismo, pobres de conteúdo e de criatividade, voltadas muito mais a um adestramento ambiental do que à reflexão crítica.

3.1.6 Gestão da Educação Ambiental na Administração Celso Pitta (1997 a 2000)

O Prefeito Paulo Salim Maluf, em 1992, ao encerrar sua gestão, conseguiu "eleger" seu sucessor. O eleito, Sr. Celso Pitta, era um correligionário político de Maluf e um ex-funcionário de sua empresa particular, além de ter sido Secretário de Finanças durante sua gestão. A continuidade das forças políticas à frente da Prefeitura Municipal de São Paulo significou também a continuidade da gestão da EA.

O Relatório Quadrienal da DOT, correspondente ao período 1997-2000, permite verificar que a maior parte das ações de EA realizadas pelo

SEA, na gestão Pitta, são uma mera extensão das que ocorreram na gestão anterior. Como veremos adiante, somente no último ano da administração é que ocorrerá uma determinada reorientação dessas ações.

Dentre as atividades de EA realizadas nos anos 1997, 1998 e 1999, destacam-se as seguintes: Programa "Um milhão de árvores" ; Oficina de Reciclagem e Produção de Papel Artesanal e "Projeto Frutificar". Como vemos, trata-se da continuidade das mesmas da gestão anterior (SÃO PAULO, 2000a, p. 1-60).

Segundo o mesmo Relatório, em 1999 surge um "novo" projeto: o "Projeto Pomar", cujo conteúdo é o mesmo do "Projeto Frutificar", isto é, plantio de árvores frutíferas nas escolas e em praças do entorno delas.

Dentre as ações efetivamente novas realizadas no triênio 1997/1999, temos:

- 1- Semana da Gestão Ambiental - organização de um evento anual que visava desenvolver com as escolas o tema: "A Valorização Ambiental das Escolas Municipais de São Paulo".
- 2- Festa da Primavera - alunos e professores de 11 escolas tiveram a oportunidade de "vivenciar um espaço público preservado destinado à construção do saber ecológico, através de trilhas no Parque do Ibirapuera" (SÃO PAULO, 2000a, p. 53).
- 3- Curso: Educação Ambiental no Projeto "Entre Serras e Águas". Destinado aos educadores, o curso visava a discussão dos problemas ambientais da Região Norte do Município, desencadeando ações educativas. O principal resultado foi o desenvolvimento de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável para as áreas de impacto direto da duplicação da Rodovia Fernão Dias.

- 4- Encontros Intersecretariais - Secretaria da Saúde, Secretaria da Família e do Bem-Estar Social e a Rede de Ensino, visavam à definição de ações conjuntas voltadas à política do idoso na cidade de São Paulo e à elaboração do ciclo de palestras "Envelhecer na Cidade".
- 5- Trilha Ecológica - visita monitorada à sede do SEA.

Ao analisarmos as atividades do SEA no período 1997-1999, percebemos um certo esvaziamento em relação ao período anterior. Em 1999, a própria sede do SEA acabou sendo transferida para o 3º andar do prédio da SUPEME. Segundo informações¹⁷ da ex-coordenadora do SEA, a mudança física ocorreu às pressas, em maio de 1998, e por seis meses todos os arquivos ficaram guardados em más condições. Por ocasião da instalação no novo local, verificou-se que boa parte do material que continha a memória do SEA perdeu-se (informação verbal)¹⁸.

No final do ano 2000, o documento elaborado pelo SEA, que integra o Relatório Quadrienal da DOT, apresenta a seguinte proposta: "Retorno do SEA ao seu espaço de origem (Praça Lucélia, nº 10 [Sumaré]), uma vez que as dependências lá existentes são adequadas à acomodação do pretendido" (SÃO PAULO, 2000a, p.50).

As ações do SEA, ao longo do ano 2000, indicam uma retomada das atividades do Setor em outras bases, isto é, com um enfoque um tanto diferente do verificado no triênio anterior.

¹⁷ Quando se tratou de dados obtidos por informação oral, sem o respectivo registro gravado, indicamos entre parênteses a expressão "informação verbal", mencionado os dados disponíveis somente em nota de rodapé; em obediência à norma NBR 10.520 da ABNT.

¹⁸ Depoimento de ex-coordenadora do Setor de Educação Ambiental da Prefeitura Municipal de São Paulo para a entrevistadora Rosana Rasesa Garagorry [dez. 2004].

Dentre as ações que indicam uma determinada mudança de enfoque, temos a iniciativa de, no início do ano, reunir um grupo de pessoas que recebeu o nome de "Núcleo Expandido de EA", constituído pelo próprio SEA e por representantes das Diretorias Regionais de Educação do Município (DREMs), perfazendo um total de 20 pessoas. Essas reuniões procuraram organizar e sistematizar as ações a serem executadas no decorrer do ano.

Uma nova ação adotada foi a realização de um ciclo de palestras para 240 educadores de EMEIs, com palestrantes de diversas instituições, ONGs e SVMA, que procurava construir uma proposta de intervenção em EA, com o objetivo de promover a mudança de hábitos, valores e atitudes em relação ao ambiente. O ciclo de palestras recebeu o nome de "Educação Ambiental: conceitos, implicações metodológicas e ações educativas".

Notamos também, nesse ano, uma abertura maior da SME às influências de entidades da sociedade civil, na medida que ela formalizou sua participação nos Núcleos de Educação Ambiental do Município, compostos por todo um conjunto de entidades interessadas no tema, tais como ONGs, Universidades, SENAC e Instituto Paulo Freire.

Um aspecto a ser salientado é a elaboração de propostas de cursos e projetos para o período 2001-2004, resultado de discussões com educadores, demonstrando uma preocupação em planejar suas atividades, a despeito do fato de que haveria uma mudança decorrente do processo eleitoral que estava ocorrendo no ano 2000.

As principais propostas apresentadas, acompanhadas dos respectivos cronogramas, foram:

- 1- Curso - "Educação Ambiental: Conceitos, Implicações Metodológicas e Ações Educativas" (público alvo: coordenadores pedagógicos e professores);
- 2- Curso - "Planejamento Ambiental na Escola" (público alvo: Diretores das DREMs);
- 3- Projeto - "Pomar São Paulo" (público alvo: DREMs);
- 4- "Palestras para as Escolas"(público alvo: alunos e professores);
- 5- "Fórum de Educação Ambiental" (público alvo: supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e professores);
- 6- "Semana de Gestão Ambiental" (público alvo: funcionários da SME) (SÃO PAULO, 2000a).

Apesar da mudança de postura verificada no ano 2000, as atividades do SEA ainda priorizaram e mantiveram as características do triênio anterior. Por exemplo, comemoração da Semana de Gestão Ambiental e Projeto Pomar. Além disso, verificamos a manutenção de propostas que enfatizavam mudanças comportamentais em relação ao ambiente.

A gestão da EA no período 1997 - 2000, vista em conjunto, significou uma continuidade da gestão anterior, e caracterizou-se como uma EA essencialmente conservadora.

3.1.7 Gestão da Educação Ambiental na Administração Marta Suplicy (2001 a 2004)

Conforme já referido anteriormente, uma das primeiras providências adotadas na gestão Marta Suplicy, no que se refere à gestão da EA, foi a extinção do Setor de Educação Ambiental, que completara 29 anos de existência.

O setor, na época, dispunha de apenas cinco funcionários, os quais foram transferidos, dispersando-se por distintos órgãos.

As atribuições do SEA foram transferidas para a Coordenadoria de Projetos Especiais, órgão também subordinado à DOT que, como seu nome diz, coordena "projetos especiais". Estes congregam uma variada gama de atividades: xadrez nas escolas, música (fanfarras), roupeiro (fantasias), atividades culturais (idas ao teatro), teatro de bonecos, ações de saúde e, agora também, Educação Ambiental.

Como vemos, a partir de 2001, a EA tornou-se "mais um projeto especial", entre tantos. Nas palavras de uma ex-coordenadora do SEA: "se o que é explícito já encontra dificuldades para se realizar, que dizer daquilo que está implícito?" (informação verbal)¹⁹

O fato é que o SEA, independentemente da qualidade do seu trabalho, significava uma referência de EA para as escolas. Com a extinção do Setor, essa referência se perdeu, a ponto da SME desconhecer o trabalho de EA que as escolas vinham fazendo.

O episódio a seguir corrobora nossa afirmação: em agosto de 2002 a DOT enviou um questionário para todas as escolas da Rede, a fim de fazer um levantamento das ações que elas estavam realizando e, assim, poder estabelecer algumas estratégias de atuação. No entanto, em abril de 2003, por ocasião de nossa entrevista com a coordenadora de projetos especiais da DOT, aquele órgão ainda continuava sem conhecer as atividades de EA, uma vez que não tinha conseguido tabular as informações

¹⁹ Depoimento de ex-coordenadora do Setor de Educação Ambiental da Prefeitura Municipal de São Paulo para a entrevistadora Rosana Rasera Garagorry [dez. 2004].

do questionário que havia sido enviado às escolas no ano anterior (informação verbal).²⁰

Segundo a funcionária entrevistada por nós, a DOT não tinha, junto às escolas, estabelecido nenhum trabalho, pois " cada escola faz seus projetos e buscam parcerias [...] nós ajudamos no que podemos" (informação verbal).

Naquele momento, o que estavam fazendo era um levantamento das escolas que apresentavam um gasto excessivo de água e energia elétrica e pretendiam fazer uma parceria com a empresa Furnas Centrais Elétricas e com a SABESP (Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo) para trocarem a fiação, as torneiras etc. e, a partir daí, iniciarem um trabalho de conscientização para que não houvesse desperdícios.

Além disso, naquele mês (abril de 2003), três educadoras da DOT estavam fazendo o "Curso de Formação Continuada: Resíduos sólidos no Meio Ambiente", cujo objetivo era "Promover reflexões de maneira a estimular novas atitudes e posturas frente a essa problemática sócio-ambiental" (SÃO PAULO, 2003, s.p.).

Segundo a coordenadora de projetos especiais, a DOT ficava sabendo, eventualmente, de alguns trabalhos interessantes sobre EA, porém, não havia um fluxo sistemático de informações.

Uma das iniciativas da Gestão Marta Suplicy foi a reestruturação administrativa da SME, ao transformar os 13 Núcleos de Ação Educativa (NAEs) em 31 Coordenadorias de Educação de Subprefeituras.

²⁰ Depoimento da coordenadora de projetos especiais da DOT para a entrevistadora Rosana Raserá Garagorry [abr.2003].

Tendo em vista a extinção do SEA e o acúmulo de atividades na Coordenadoria de Projetos Especiais da DOT, algumas Coordenadorias de Educação de Subprefeituras tomaram a iniciativa de contratar um ou mais coordenadores para orientar os projetos de EA nas escolas sob sua jurisdição, de forma a suprir o apoio outrora dado pelo SEA.

Na Coordenadoria do Butantã, um coordenador foi contratado para auxiliar as escolas no desenvolvimento de projetos de EA. No entanto, devido às emergências que surgem no dia-a-dia de uma coordenadoria e à falta de pessoal, ele acabou acumulando outras funções, entre as quais, a de ser responsável pelo projeto sobre dengue e a atuar também na formação de professores. Assim, praticamente não dispunha de tempo hábil para se dedicar à função para a qual foi contratado. Logo, a tentativa de suprir essa falta de orientação ao trabalho com EA nas escolas não apresentou bons resultados, pelo menos no caso da Coordenadoria do Butantã (FUNCIONÁRIO DE COORDENADORIA).

Segundo o coordenador, a principal orientação emanada da Coordenadoria de Projetos Especiais/DOT, enquanto sugestão de atividade de EA para ser trabalhada pelas escolas, foi o desenvolvimento de projetos ligados ao lixo, envolvendo minimização de resíduos sólidos, especialmente a racionalização do uso dos recursos, a coleta seletiva e a reciclagem. Coincidentemente, esta é uma diretriz que foi estabelecida por lei, conforme veremos abaixo (FUNCIONÁRIO DE COORDENADORIA).

A Prefeita Marta Suplicy sancionou a Lei nº 13.148, de 19 de junho de 2001, que dispõe sobre a inclusão de estudos básicos sobre tratamento e destinação final do lixo no currículo das escolas municipais. Esse dispositivo legal é resultado do projeto de Lei nº 686/93, do Vereador Mário Dias, do Partido Progressista Brasileiro (PPB), atual Partido Progressista (PP).

A referida lei foi regulamentada pela prefeita Marta Suplicy por meio do Decreto nº 42.267 de 12 de agosto de 2002. Tal decreto, composto por apenas quatro artigos, sendo os dois mais significativos transcritos abaixo:

Art. 1º - Ficam incluídos, no currículo das escolas municipais, os "Estudos Básicos sobre Tratamento e Destinação do Lixo", como conteúdo do tema transversal "Meio Ambiente".

Parágrafo único - Os estudos mencionados no "Caput" deste artigo deverão abordar temas voltados a minimização de resíduos sólidos, à mudança de hábitos de consumo sem desperdício, à preservação do meio ambiente, à sustentabilidade da limpeza pública, à elevação da qualidade de vida da população.

Art. 2º - Fica a Secretaria de Serviços e Obras - SSO por intermédio do seu Departamento de Limpeza Urbana -LIMPURB, incumbida de manter os Núcleos de Ação Educativa da Secretaria Municipal de Educação informados sobre a Política de Resíduos Sólidos e a coleta seletiva de lixo no Município de São Paulo (SÃO PAULO, 2002, s.p.).

Constatamos que a única diretriz para a EA da Gestão Marta Suplicy, que conseguimos detectar em nossa pesquisa documental e nas entrevistas, foi a que está materializada no decreto acima. Cabe observar que o decreto impõe uma mudança no currículo escolar. Certamente, não é esse o melhor caminho para a reorientação do currículo das escolas e tampouco para a construção de uma EA crítica.

Efetivamente, principalmente para as grandes cidades, o lixo é um grave problema e tem sido objeto freqüente de programas de EA. O que se questiona é a forma como são desenvolvidos esses programas. Segundo Layragues (2002, p. 180) tais programas normalmente são implementados de forma reducionista, pois centram-se na coleta seletiva do lixo, etapa prévia e necessária para a reciclagem do lixo. Tal prioridade se dá em detrimento de uma desejável reflexão crítica sobre os valores culturais presentes na sociedade capitalista, sobre consumismo, sobre o modo de produção capitalista e da dimensão política e econômica da questão do lixo.

Essa EA com ênfase na reciclagem de lixo consiste numa tendência pragmática que não dedica esforços para analisar as significações ideológicas da reciclagem e é chamada por Layragues (2002) de "Pedagogia da Reciclagem".

Essa prática educativa, que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade-fim, em vez de considerá-la um tema-gerador para o questionamento das causas e conseqüências da questão do lixo, remete-nos de forma alienada à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem, evadindo-se da dimensão política (LAYRAGUES, 2002, p. 180).

Por último, observamos que a gestão da EA no governo Marta Suplicy, no que concerne à atuação da Secretaria Municipal de Educação, não dispunha de uma política pedagógica e de instrumentos eficazes para orientar as ações de EA. Ao extinguir o SEA, em vez de reformulá-lo, as escolas perderam uma importante referência para o desenvolvimento de programas de EA. A SME deixou de ter um grupo de educadores dedicados exclusivamente à EA e responsabilizou a Coordenadoria de Projetos Especiais por atender certas demandas relacionadas à EA das escolas. Na prática significou deixar que cada escola adotasse a EA que julgasse mais conveniente.

Considerações adicionais

Além das considerações apresentadas ao longo deste resgate histórico, em que fizemos avaliações pontuais de cada período, cabem aqui duas observações de caráter geral. Em primeiro lugar, observamos que a gestão da EA no Município de São Paulo, desde a criação do SEA, em 1972, até o ano 2004, seguiu, em linhas gerais, a tendência hegemônica vigente em cada época, apresentando características predominantemente conservadoras. Em segundo lugar, consideramos que a exceção a essa

regra geral foi a gestão Luiza Erundina, pois, verificamos que esse foi o único momento que a gestão de EA nas escolas, desenvolveu-se de forma participativa e numa perspectiva mais crítica e ampla da questão ambiental.

3.2 A Educação Ambiental praticada nas escolas da Rede Municipal de São Paulo na Gestão Marta Suplicy

Tendo na bagagem muitas dúvidas, mas com a certeza de que somente conhecendo de perto o trabalho desenvolvido dentro das unidades escolares saberíamos como a educação vem incorporando a dimensão ambiental no seu cotidiano, realizamos nossa pesquisa nas quatro escolas públicas do Município de São Paulo, cuja trajetória, bem como as informações e observações que pudemos colher são aqui apresentadas.

3.2.1 Escolha das escolas pesquisadas

As escolas nas quais desenvolvemos nossa pesquisa pertencem à Coordenadoria do Butantã, antiga NAE12, que atualmente está composta por setenta e três unidades de educação, assim distribuídas: 22 Centros de Educação Infantil – CEI – que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses; 22 Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI, que atendem crianças de 4 a 6 anos e 11 meses; 27 Escolas Municipais de Educação Fundamental – EMEF, 1 Centro de Educação Unificado – CEU – com uma unidade de CEI, EMEI e EMEF e 1 Centro Integrado de Educação de Adultos – CEJA . A Coordenadoria do Butantã encontra-se dividida em 13 pólos, compostos em média por 5 unidades escolares, agrupados por critério de proximidade geográfica.

Sendo nosso objetivo investigar como ocorre a prática da EA nas escolas públicas do município de São Paulo, o primeiro passo foi a escolha das escolas dentro de um universo já pré-determinado: a Coordenadoria do Butantã.

Visando a uma aproximação da realidade das escolas da região e à necessidade de termos uma visão geral das mesmas, nossa primeira iniciativa foi buscar informações na Coordenadoria do Butantã. Nosso intuito foi ter um conhecimento exploratório, valendo-nos da visão de conjunto que esse órgão tem a respeito das escolas da região. Ao mesmo tempo, durante as visitas à Coordenadoria, buscávamos a indicação das unidades escolares mais adequadas para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Na Coordenadoria, soubemos da existência de um funcionário responsável por orientar os projetos de EA do Butantã, isto é, um coordenador de projetos de EA. Trata-se de um biólogo que foi contratado no início de 2001 e que participou de um curso de EA na Faculdade de Saúde Pública da USP. Em Abril de 2003 efetuamos uma entrevista com ele. A partir desse contato, pudemos ir delineando o universo a ser pesquisado e aproximarmo-nos mais da realidade que buscávamos conhecer.

O referido funcionário, relatou-nos ter percebido que muitas escolas têm interesse em desenvolver EA e buscam, para isso, assessorias, parcerias ou procuram a Coordenadoria. Porém, como ele envolveu-se com outros trabalhos emergenciais, como já explicamos anteriormente, quase não lhe sobrava tempo para atendê-las satisfatoriamente.

Questionado sobre a existência de trabalhos de EA e como eles aconteciam nas escolas da região, contou-nos que existiam alguns, mas, na grande maioria, com caráter esporádico e ocorriam por ocasião de datas comemorativas como: Dia da Árvore ou do Índio, ou, então, resumiam-se a

usar a horticultura como recurso didático e realizar campanhas de coleta seletiva de lixo.

Segundo ele, os diferentes entendimentos quanto ao que seja EA é um complicador no desenvolvimento das atividades. Explicou-nos, por exemplo, que estão submetidos à DOT com quem inicialmente (2001) manteve contato e recebeu algumas orientações. O encaminhamento era para que desenvolvessem junto às escolas projetos ligados ao lixo, ou seja, minimização de resíduos sólidos. Ficou claro, observou ele, que existia uma tendência à super-valorização da Coleta Seletiva de Lixo como prática de EA, com o que ele não concordava. Nos anos seguintes não ocorreram contatos entre ele e a DOT para tratar de assuntos relacionados com EA.

Ele tem procurado estudar mais o assunto e acredita que a EA tem um potencial muito maior do que temos visto por aí. Em sua opinião a EA deve fazer parte do Projeto Pedagógico da escola, ser tratada em todas as disciplinas, em todos os níveis de ensino e incorporar também questões sociais.

Solicitamos, então, que nos indicasse as escolas de Ensino Fundamental, da Coordenadoria do Butantã, que realizavam um trabalho de EA numa concepção mais abrangente e até mesmo próxima ao que ele acreditava ser EA. Sem conhecer muito de perto como era o trabalho, indicou-nos quatro escolas que realizavam, há algum tempo, um trabalho de EA que ia além de atividades ocasionais.

Essas escolas para ele, portanto, seriam as que estavam na "vanguarda" da EA, isso é, que realizavam um trabalho mais amplo e continuado de EA.

Optamos por aceitar as escolas sugeridas pelo coordenador de projetos de EA da Coordenadoria do Butantã, mesmo sabendo de antemão

da grande diversidade de compreensão do que é desenvolver um trabalho de EA e mesmo correndo o risco de estarmos sendo induzidos a estudar a "vanguarda", isto é, um conjunto de escolas que desenvolve um trabalho mais avançado do que o que ocorre no conjunto da Rede escolar da região.

Nas escolas, nosso procedimento foi entrevistar, principalmente, (o)s educador(es) que estava mais diretamente envolvido (s) no trabalho com EA.

As escolas por nós observadas serão denominadas por A, B, C, e D, a fim de serem preservadas suas identidades.

3.2.2 Perfil socioambiental dos Distritos onde localizam-se as escolas pesquisadas

As quatro escolas pesquisadas encontram-se localizadas em três Distritos pertencentes à Administração Regional do Butantã. As Escolas A e B localizam-se no Distrito do Butantã, a Escola C no Distrito do Rio Pequeno e a Escola D no Distrito Raposo Tavares.

A tabela abaixo apresenta um conjunto de indicadores socioambientais sobre os Distritos nos quais se localizam as escolas estudadas. Tais indicadores permitem que tenhamos uma certa aproximação da realidade em estudo.

INDICADORES SOCIOAMBIENTAIS

INDICADORES	DISTRITOS		MUNICÍPIOS	
	Butantã	Raposo Tavares	Rio Pequeno	São Paulo
Renda Familiar	2.311	1.296	1.840	1.888
Quota Residencial	50,32	12,74	24,14	30,48
Anos de Estudo	8,40	6,40	6,80	7,10
Idade Mediana	31	23	25	27
Mortalidade Infantil	18,13	14,68	18,70	15,99
Taxa de Crescimento Populacional	(1,60)	1,02	(0,66)	0,04
Mortalidade por Causas Externas	44,73	56,35	68,41	71,09
População Favelada	0,26	10,23	19,67	5,93
Densidade Populacional	42,82	69,21	102,50	99,86
Perfil Socioeconômico	15º	56º	51º	-
Cobertura Vegetal Por Habitante	106,35	60,97	17,60	73,66
Desmatamento 1991-2000 (ha)	10,26	121,41	49,14	-
Perfil Ambiental	14º	34º	74º	-
Perfil Socioambiental	10º	46º	64º	-

Fonte: ATLAS Ambiental do Município de São Paulo. São Paulo: SVMA, 2004.

Apresentamos abaixo algumas explicações,²¹ para facilitar o entendimento da referida tabela:

- *Renda Média Familiar* é representada por valores em reais de outubro de 1997. É um importante indicador de qualidade de vida familiar, pois expressa o poder aquisitivo daquela população.
- *Quota Residencial* é a área construída residencial (m²) por habitante. Trata-se de um indicador das condições de habitação que, por sua vez, é fundamental na definição das condições de vida.
- *Anos de Estudo* é a média de anos de estudo da população de 4 anos ou mais. A escolaridade é um indicador que tradicionalmente está associada ao desenvolvimento social.

²¹ Explicações extraídas do ATLAS Ambiental do Município de São Paulo.

- *Idade Mediana* - representa perfil etário da população em número de anos. É um indicador de desenvolvimento, já que maiores idades medianas estão associadas a um maior desenvolvimento socioeconômico.
- *Mortalidade Infantil* - é a taxa de mortalidade por 1000 nascidos vivos. Esse é uma espécie de indicador-síntese, pois concentra o resultado da ação conjunta de outros fatores da saúde ou a ela relacionados.
- *Taxa de Crescimento Populacional* - trata-se da taxa anual. Indica a velocidade com que se dá a concentração populacional no território considerado, isto é, a velocidade da ocupação do solo.
- *Mortalidade por causas - Externas* é a taxa de mortalidade por causas externas por 100.000 habitantes. Esse indicador reflete as condições de segurança e violência que envolvem a população de cada Distrito.
- *População Favelada* - é a percentagem de população favelada em relação à população total do distrito, considerando apenas as favelas com mais de 50 barracos. É um importante indicador das condições de habitação da população.
- *Densidade Populacional* - trata-se do número de habitantes por hectare. Indica como se dá a concentração da população no território considerado.
- *Cobertura Vegetal Por Habitante* - é a área verde (m²) por habitante.
- *Perfil Socioeconômico e Perfil Ambiental* - são o resultado da agregação de todas as variáveis socioeconômicas e ambientais, respectivamente, que constam da tabela acima, através da soma das pontuações atribuídas a cada um dos 96 Distritos de São Paulo, classificados, em ordem decrescente, de acordo com o valor final obtido.
- *Perfil Socioambiental* - é a agregação de todas as variáveis da tabela descrita.

Os indicadores apresentados na tabela acima nos mostram que os habitantes do Distrito do Butantã gozam de condições socioeconômicas ambientais muito superiores não só às dos outros dois Distritos (Rio

Pequeno e Raposo Tavares) como também à da própria média da cidade (São Paulo).

A precariedade das condições de vida da população dos Distritos Raposo Tavares e Rio Pequeno é evidenciada quase que pela totalidade dos indicadores.

Observamos também que uma marca desses três Distritos é a grande heterogeneidade das condições de vida denunciada pelos seus indicadores socioeconômico ambientais, tanto entre eles como no interior de cada um deles.

3.2.3 A prática da Educação Ambiental nas escolas pesquisadas

Com base em nossas observações e entrevistas não diretivas realizadas a partir do primeiro semestre de 2003, baseadas no "Roteiro 2 - Entrevistas nas escolas" que se encontra no Anexo, buscamos conhecer e analisar o trabalho de EA praticado em instituições da Rede Municipal de São Paulo.

ESCOLA A

A escola localiza-se em um bairro de classe média e apresenta boa infra-estrutura. A maioria dos alunos mora nas proximidades; observa-se uma mescla de condições sociais. Embora prevaleça a presença de alunos de classe média, evidencia-se a presença de crianças moradoras de favelas próximas.

O espaço físico é adequado às funções pedagógicas. A escola possui quadras, espaço jardinado, horta, pátio coberto, as salas são ventiladas e a pintura interna e externa é recente, conta, ainda, com espaços de lazer, como: salas de xadrez, de leitura, de pingue-pongue e videoquê. Nota-se um cuidado especial com os aspectos decorativos: quadros nas paredes, vasos de flores e floreiras distribuídos pela escola.

Durante nossas visitas à Escola A, a principal informante foi a Diretora, cuja entrevista se encontra gravada. Obtivemos, também, informações com o Coordenador Pedagógico e valemo-nos, ainda, de nossas observações sobre o espaço escolar e sobre o trabalho dos alunos realizados fora da sala de aula.

Segundo a Diretora, a EA insere-se no Projeto Político-Pedagógico da Escola, que, desde 1997, tem como título "Escola, Espaço do Saber e do Bem Viver", embora, a cada ano, sejam desenvolvidos novos temas. Em 2002, por exemplo, preocupou-se com a formação de valores (solidariedade, respeito, cordialidade entre outros). Já em 2003, o interesse voltou-se para a conservação da área que circunda a escola; daí a proposta da "adoção da praça".

A proposta de trabalho que a escola considera como "Educação Ambiental" foi, desde 1998, transformar o espaço escolar, tanto o físico como o das relações pessoais. A rigor, a preocupação foi eliminar a "feiura" e construir uma escola "bonita", de tal forma que nela haja "ordem e beleza" (DIRETORA DA ESCOLA A, 2003).

Segundo o Coordenador Pedagógico,²² além da preocupação estética, a escola mantém as seguintes ações permanentes de EA: horta;

²² Depoimento do Coordenador Pedagógico da Escola A à entrevistadora Rosana Rasera Garagorry.[mai.2003]

coleta seletiva de lixo; visitas monitoradas pelos professores à praça localizada próxima à Escola.

A escola não adota materiais didáticos específicos para o desenvolvimento de seu trabalho de EA. Segundo a Diretora, os professores têm liberdade e autonomia para trabalhar o tema EA segundo sua conveniência e criatividade, desde que sigam a preocupação central do Projeto Pedagógico.

Apresentamos três exemplos de trabalhos que definem a proposta de EA da escola.

A professora de português organizou com os alunos um livro de poesias que tinha como tema o Medo. Para a escola, trata-se de um trabalho de EA, já que muitas poesias versam sobre o medo que as crianças sentem em consequência da violência do meio em que vivem.

A professora de matemática envolveu os alunos na produção de cartazes com frases que tratam de aspectos comportamentais. Por exemplo: "Não custa nada ser gentil"; "Não custa nada fechar a torneira"; "Não custa nada pensar antes de falar", e assim por diante. A Diretora mandou emoldurá-los e afixá-los pela escola. Segundo ela, esse é um trabalho de EA, pois visa a mudar o comportamento dos alunos com relação ao meio em que se encontram e também nas suas inter-relações.

A professora de artes desenvolveu com alunos um trabalho de pintura em tela. Os quadros foram afixados nas paredes da escola, tornando o ambiente mais bonito. Trata-se, portanto, segundo a escola, de um trabalho de EA.

Segundo a Diretora, a interdisciplinaridade da EA é decorrência do próprio Projeto Político-Pedagógico da escola, e as três atividades descritas acima são um exemplo disso.

O Projeto Político-Pedagógico, segundo a escola, tem a EA como mola mestra e sua escolha deveu-se à preocupação da própria Diretora com a “feiura” das escolas (pichação, sujeira etc.) o que, para ela, é uma das causas de evasão escolar.

Eu vejo a escola como uma casa. A escola tem que estar todo dia pronta para receber a visita. O que significa isto: com cortinas, as carteiras têm que estar limpas, se há ventilador tem que ter em todas as salas, flores, banheiros limpos. Os nossos banheiros têm flores, tapetes...(DIRETORA DA ESCOLA A, 2003).

Ela comentou que não foi fácil mudar a mentalidade dos funcionários. Alguns ficaram apavorados com a decisão de colocar tapetes nos banheiros, pois achavam que os alunos iriam destruí-los. No entanto, ocorreu o contrário. Eles pararam de molhar o chão para não estragar os tapetes.

Temos aqui pia de granito, espelho de cristal para que eles se vejam bonitos. Eu não queria um espelho que os deformasse. Nós procuramos ver a questão dos jardins; o objetivo era tornar todos os cantos da escola bonito. Hoje você pode andar por toda a escola e não achar um lugar feio, até a sucata é organizada e bonita. Onde você entrar tem uma ordem e uma beleza. Isso é um processo. No início, éramos poucos; hoje, somos todos. Isso é a maior vitória. Hoje é difícil encontrar alguém que queira estragar ou pichar. O conjunto não faz isso (DIRETORA DA ESCOLA A, 2003).

Uma das últimas medidas tomadas relacionava-se ao problema da freqüente pichação do muro da escola. De comum acordo com os pais, decidiu-se plantar bambu para protegê-lo. O resultado foi tão bom que um vizinho tomou a iniciativa de cuidar de um dos lados do bambual.

A diretora explicou-nos que a escola não tem uma visão apenas física do ambiente, mas procura avançar nas inter-relações pessoais. Assim, enquanto a maioria das escolas têm recreio de 15 minutos, o dessa escola foi ampliado para 30 minutos. Nesse tempo, os estudantes, além de lanche, podem jogar xadrez, cantar no videoquê, visitar a sala de leitura, jogar pingue-pongue, ouvir a programação musical da rádio controlada pelo grêmio e dançar.

Segundo ela, graças a uma administração racional dos recursos, o dinheiro tem possibilitado fazer várias melhorias. O resultado do trabalho pode ser comprovado pelos 800 pedidos de transferência para a escola, em 2003, e praticamente nenhuma evasão.

Com relação ao envolvimento da Secretaria Municipal de Educação com o projeto desenvolvido, informou-nos que, apesar de não ter tido participação na concepção, sempre teve seu apoio material, tanto da Gestão anterior (Pitta) como da atual (Marta Suplicy).

O relato acima, resultado de nossa pesquisa na Escola A, permite que façamos algumas constatações, especialmente, a identificação da concepção de EA por ela adotada.

A concepção de EA na Escola A é pouco precisa e extremamente ampla, de forma que quase todas as atividades cotidianas realizadas nas diversas disciplinas acabam sendo vistas como EA. Assim, notamos uma confusão conceitual. É considerada EA qualquer atividade que permita a transformação do espaço escolar, tanto físico como no plano das relações pessoais, no sentido de deixá-lo mais belo, organizado, harmônico ou que conduza à boa convivência, pautada pelo respeito à ordem.

Consideramos que a concepção de EA da escola aproxima-se do conceito oficial de EA proposto tanto nos PCNs, como na Lei Federal nº

9.795/99, apresentado no capítulo dois deste trabalho, já que a preocupação básica da EA praticada nessa escola é desenvolver atitudes e valores voltados para a conservação do ambiente.

Notamos, porém, que o próprio conceito de ambiente adotado pela escola é extremamente restrito, na medida em que contempla apenas o espaço escolar e o seu entorno. Ora, nesse caso, temos uma visão de ambiente local tão extremada que poderíamos chamá-la de ambiente nuclear. Esta visão restritiva, localista, empobrece qualquer trabalho de EA. Sua preocupação em transformar o meio, significa, na realidade, transformar apenas a escola (e quando muito o seu entorno). Tal enfoque encobre as questões mais gerais que afetam o meio, como as relações sociais e de produção, por exemplo, configurando-se, portanto, uma EA conservadora. Assim sendo, a escolha dos conteúdos e as ações vêm a ser uma consequência da concepção de ambiente adotada pela escola.

O trabalho de EA da Escola A tem na sua Diretora não só a maior entusiasta como também a idealizadora, apesar de o tema ter surgido de uma necessidade concreta (o espaço escolar deteriorado) e de ter sido apresentado e discutido com a comunidade (pais, professores e funcionários). Ora, um trabalho de EA (questionável), que surge centrado na pessoa da Diretora, é o oposto do que a EA crítica propõe, pois esta considera fundamental a participação coletiva no processo de escolha dos temas a serem trabalhados, garantindo, assim, um clima verdadeiramente democrático.

A falta de debate, como prática regular que integre o trabalho dos professores, faz com que a EA fique na dependência de iniciativas individuais, resultando em improvisações e toda sorte de equívocos. O projeto pedagógico da escola que, na fala da diretora, seria o fator de integração das ações de EA, por ter como mote a busca da ordem e da beleza da escola, a rigor não cumpre essa função.

Percebemos, também, que certas ações tradicionais de EA, relegadas a segundo plano, como horta, coleta seletiva de lixo e visitas a áreas verdes, subsistem paralelamente ao projeto pedagógico implantado na escola.

Há também uma falta de integração mais geral consubstanciada na ausência da SME no processo de EA, pois, se é verdade que ela presta apoio material, ao mesmo tempo a Secretaria praticamente não fornece orientações e subsídios para o trabalho pedagógico.

ESCOLA B

A escola B localiza-se em um bairro típico de classe média, dotado de boa infra-estrutura. Os alunos, em sua grande maioria, moram nas redondezas. Todavia, há também a presença de crianças oriundas de uma favela distante.

Uma característica dessa escola é a heterogeneidade cultural. Abriga desde filhos de professores universitários de outros estados, que vêm cursar pós-graduação na Universidade de São Paulo, até filhos de pais analfabetos.

As informações coletadas são procedentes de entrevistas gravadas com a professora responsável por desenvolver ações de EA com alunos do Ciclo 1, que, devido a sua longa experiência com o tema, exerce também a função de coordenadora informal de EA da escola, e com a educadora voluntária²³, responsável pelo trabalho com os alunos do 1º ano do Ciclo 2. Pudemos, também, com o auxílio de outros funcionários (Diretora e professores) e por observações de alguns momentos de trabalho com os

²³ Educadores voluntários são indivíduos, geralmente da comunidade próxima à escola, que se oferecem para auxiliar, gratuitamente, o trabalho pedagógico.

alunos, aproximarmos um pouco da realidade do trabalho de EA desenvolvido.

A escola realizou, em 2004, ações de EA segundo o ano e o ciclo que o aluno estava cursando. Para os alunos do 1º ao 4º ano do Ciclo 1 era feito um determinado tipo de trabalho e, para os alunos do 1º ano do Ciclo 2 (antiga 5ª série) era feito outro.

No Ciclo 1, o trabalho era realizado, em conjunto, por três professoras; acontecia durante o período de aula e também fora do horário. Buscava sensibilizar os alunos.

Durante as aulas, o trabalho de EA estava intimamente ligado a atividades de reciclagem. Os alunos faziam flores, mosaico e objetos com garrafas plásticas. Cuidavam também da horta e do jardim. Nas palavras da professora: "nesses momentos eu falo da importância de reciclar, que a gente tem que cuidar do meio ambiente e garantir qualidade de vida" (PROFESSORA DA ESCOLA B).

Na escola, há um grupo de alunos, do 2º ao 4º ano do Ciclo 1, que se reúnem com a professora entrevistada uma vez por semana, fora do período de aula; são os "Vigilantes da Natureza". Além de aproveitarem esse tempo para circularem pela escola, observando as condições do espaço (o lixo, o jardim, a horta, depredações etc.), discutem algumas ações de "cuidados". Segundo a professora:

[...] é um momento para sensibilizá-los em relação à questão ambiental, cuidando do lixo da escola, reciclando material. É um trabalho de sensibilização político-pedagógico. Falamos, também, da importância de cuidar da natureza. Que a natureza começa na alma, consigo, no espaço onde a gente vive. Que é preciso cuidar da minha casa, do meu bairro; aprender a cuidar... Não é só a natureza; é o ser vivo, a coisa do respeito, do amigo, da colaboração (PROFESSORA DA ESCOLA B).

No Ciclo 2, a EA é feita de maneira específica, com os alunos do 1º ano, sob a coordenação de uma educadora voluntária, que vem à escola dois dias por semana.

Formada em Pedagogia e com experiência de atuação no Centro de Educação Ambiental do Parque do Ibirapuera, durante o ano de 2004, realizou o trabalho na escola, auxiliada por dois estudantes de Biologia, também voluntários, que se interessam por EA.

As atividades de EA estão inseridas em um projeto piloto da escola, que começou no início de 2004, realizado apenas com o primeiro ano do Ciclo 1 e o primeiro ano do Ciclo 2, e busca pôr em prática uma metodologia de ensino democrática, inspirada na vivência de uma escola em Portugal conhecida como "Escola da Ponte".

A experiência tem como pressuposto a busca de aprendizado pessoal dentro de um processo e de um espaço coletivos. As medidas de execução, resumidamente, foram: junção de classes, com três professores generalistas que trabalham juntos em sala de aula; participação dos alunos nas decisões quanto aos objetivos de aprendizagem e às formas de avaliação; criação de oficinas de inglês, artes, educação física, teatro, capoeira, leitura, informática e educação ambiental. Observe-se que a criação dessas oficinas significou a introdução das atividades de capoeira, teatro e EA na grade curricular.

A proposta de EA para o primeiro ano do Ciclo 2 é trazer informações e promover discussões sobre problemas ambientais e sociais. Procura-se fazer com que os alunos se sintam responsáveis pela escola e passem a agir responsabilmente nela.

As discussões abordaram diferentes temas, que variaram ao longo do ano. No caso do ano 2004, os temas foram: solo, água e lixo.

A escolha do tema e das ações a serem seguidas resultou de necessidades detectadas pela educadora voluntária, em função do comportamento dos alunos por ela observado. Tomando como exemplo o tema coleta seletiva de lixo, que foi a atividade desenvolvida nos últimos três meses de 2004, pudemos verificar o processo de escolha dos temas trabalhados, bem como sua metodologia.

No primeiro momento, os alunos fizeram um passeio ao Parque da Previdência, onde a SVME mantém um Centro de Educação Ambiental. Nesse local, participaram de uma oficina sobre coleta seletiva. Na ocasião, relacionaram aprendizado com ação, depositaram o lixo nos recipientes corretamente.

No entanto, o aprendizado não foi internalizado a ponto de provocar mudança de comportamento:

[...] parecia que estava tudo certo. Depois de um mês, fomos ao [Instituto] Butantã. Eles jogavam tudo no chão, chutavam o lixo etc. Pensei que essa parte já tinha passado. Então, a gente trabalhou os princípios da escola, com a noção de pertencimento, propusemos a campanha de coleta seletiva (EDUCADORA VOLUNTÁRIA, 2004).

Na fase de concepção do trabalho, a educadora desenvolveu uma ampla discussão com os alunos. Para o encaminhamento da atividade, dividiram-se em três grupos.

Um grupo de comunicação, que teve como objetivo se relacionar com as outras salas, para reforçar o trabalho de coleta seletiva que já existia em cada sala de aula uma caixa de papelão para essa finalidade. Fizeram

vinhetas para colocar na rádio da escola e uma entrevista com o comprador de sucata e com um "catador", para publicação no jornal da escola. Outro grupo elaborou uma história em quadrinhos, e um último grupo responsabilizou-se por criar brincadeiras, promovendo, na última semana, uma gincana como fechamento do trabalho.

Durante a realização das atividades, que aconteciam, por vezes, na biblioteca da escola, a maioria dos alunos (sempre em média de 25) trabalhava com autonomia, enquanto alguns necessitavam constantemente de ajuda ou de "serem lembrados" de que precisavam realizar o que o grupo havia se proposto a fazer. Observamos, ao acompanhar uma atividade dos alunos com professores efetivos, que o comportamento deles era o mesmo tanto com os professores efetivos como com os voluntários.

Os alunos com quem conversamos tinham clareza do que estavam realizando, mas não sabiam se conseguiriam deixar tudo pronto até o dia do fechamento do trabalho.

Para o desenvolvimento do tema Água, foram a um córrego da região, próximo à escola, chamado Riacho Doce, coletaram amostras de água, trabalharam com a questão da poluição e observaram as fábricas que jogam os resíduos no riacho.

A educadora explicou-nos que também trabalhavam na horta:

No início do ano, fizemos um trabalho de recuperação do solo da escola. Plantamos leguminosas, estudamos adubação verde, e todos os assuntos [sic]. Um professor com formação em biologia explicou os efeitos [da adubação], estudamos os microorganismos e a decomposição. Foi na horta. Adubação orgânica, adubação química (EDUCADORA VOLUNTÁRIA, 2004).

Notamos que havia uma preocupação com a busca de integração do trabalho de EA ao conjunto das disciplinas:

Nós nos encontramos com os professores uma vez por semana. Eu sinto falta de realizar um trabalho mais integrado, e também os professores. Falta integração para desenvolver os assuntos. O professor de português poderia ajudar mais do que eu na confecção do jornal. A professora de teatro estava trabalhando democracia, eu também ajudei (EDUCADORA VOLUNTÁRIA, 2004).

Conforme nos foi relatado, o encontro semanal dos professores visava a uma avaliação geral do andamento das atividades e ao estabelecimento de metas para a seguinte; além disso, discutia-se a ficha de organização semanal de cada aluno e o progresso da semana.

Quanto ao material de apoio, a educadora voluntária informou-nos que, conforme a necessidade, selecionava textos específicos para os alunos ou elaborava o material, fazendo o recorte adequado ao tema. No primeiro caso, ela adotou o livro " Poluição das Águas", de Luiz Roberto Magossi e Paulo Henrique Bonacella. No segundo caso, em conjunto com os outros dois voluntários, um texto sobre microorganismos e outro sobre contaminação do solo.

A educadora voluntária fez a seguinte avaliação do seu trabalho:

[...], incentivar o debate, as assembléias, é muito legal, porque [...] EA é educação e o que a gente acredita é que devemos propor uma compreensão de meio ambiente para propor uma nova forma de relação, um novo paradigma, uma nova forma de consumo (EDUCADORA VOLUNTÁRIA, 2004).

A Escola B apóia o trabalho da educadora voluntária e, segundo a coordenadora informal de EA, estão muito satisfeitos com seu trabalho.

Pelo que constatamos, não há nenhuma interferência ou orientação da DOT e tampouco da Coordenadoria de Educação do Butantã no trabalho de EA desenvolvido pela escola.

Diante dos resultados da pesquisa de campo na Escola B, nossa primeira conclusão é que há dois tipos de trabalhos distintos na escola, com concepções e métodos diferentes. Assim, há uma determinada EA para os alunos do Ciclo 1 (1º ao 4º ano) e uma outra para os alunos do 1º ano do Ciclo 2.

A EA para o primeiro grupo de alunos, por um lado, assume características tradicionais e muito semelhantes à EA que vem sendo praticada historicamente nas escolas do Município, como visto na primeira seção deste capítulo. O trabalho intitulado "Vigilantes da Natureza", por exemplo, não passa de uma nova denominação para um antigo projeto de EA, criado na Gestão Paulo Maluf, chamado "Vigilantes do Verde". Por outro, apresenta um caráter preservacionista, buscando sensibilizar o aluno para o tema principal: a reciclagem de lixo.

Assim, a concepção de EA aqui, por ser unicamente conservacionista, assume uma postura romântica e contemplativa ante a natureza. Nesse aspecto, mostra-se ingênua, quando passa a crer que boas ações individuais tornarão o mundo melhor. Trata-se, portanto, de uma concepção muito antiga e ultrapassada, inclusive em relação à abordagem hegemônica da atualidade. As concepções de EA aprovadas nas conferências internacionais contemplam aspectos muito mais amplos e complexos que a adotada no trabalho com os alunos do 1º Ciclo da Escola B. Por exemplo, já em Tbilisi (1977), a EA passou a incorporar aspectos econômicos, históricos, e culturais nas relações homem e natureza.

A EA centrada em reciclagem de lixo, a rigor, obedece à diretriz emanada das autoridades que administram o Município. Como vimos na seção anterior deste capítulo, o tema tratamento e destinação do lixo foi incluído, por decreto, no currículo das escolas municipais, o que, na prática, significou um reforço do trabalho com reciclagem de lixo .

Cabe observar o caráter conservador da EA que se baseia na coleta seletiva e na reciclagem de lixo, uma vez que acaba culpabilizado o consumidor pela qualidade do ambiente, ignorando a racionalidade do processo produtivo e do próprio capital, este sim, o verdadeiro responsável pela destruição do ambiente. Adicionalmente, observamos que, em geral, os programas de reciclagem de lixo, se prestam mais ao adestramento ambiental e acabam transformando o consumidor em mão-de-obra gratuita de um novo setor de acumulação de capital, o das empresas de reciclagem. Na verdade, Layrargues (2002, p.204) considera que, em nome da ecologia, este consumidor está tomando o lugar do catador de lixo, potencializando um problema social. A "Pedagogia da Reciclagem", que sensibiliza o aluno para a conservação da natureza, oculta todo um conjunto de interesses econômicos e políticos que estão envolvidos com a própria reciclagem.

Conforme referimos, a escola realiza também um outro tipo de trabalho de EA, desenvolvido com os alunos do primeiro ano do Ciclo 2, com características distintas do realizado com os alunos do Ciclo 1.

A EA desse segundo grupo de alunos, que participa do projeto piloto já mencionado, ocorre em um determinado momento estabelecido pela organização escolar, isto é, faz parte da grade horária, de forma que acontece praticamente como uma disciplina de EA. Esse procedimento vai no sentido contrário a todas as orientações constantes dos documentos das conferências internacionais, da Lei Federal 9.795/99, dos PCNs e também das recomendações dos especialistas da área, que vêem a EA como atividade interdisciplinar ou como tema transversal.

Consideramos que a proposição da interdisciplinaridade - ainda que esse conceito apareça como uma simples oposição à disciplinaridade -, ao usar o conteúdo de cada disciplina, de modo que se chegue a um

conhecimento mais abrangente, significa um avanço em relação à tradicional compartimentalização do enfoque disciplinar, dada a enorme complexidade envolvida no multifacetado problema ambiental. Como veremos mais adiante, uma interpretação muito mais ampla do conceito de interdisciplinaridade é um dos fundamentos de uma EA crítica.

Um outro aspecto observado é o fato de a EA estar a cargo de uma educadora voluntária, auxiliada por outros dois voluntários, o que dificulta o desenvolvimento de uma cultura de EA na escola, além, é claro, de acarretar descontinuidade no processo educativo.

O método usado para o desenvolvimento do trabalho caracteriza-se pela participação dos alunos no encaminhamento das ações, em um clima democrático, embora a escolha dos conteúdos fique a cargo da educadora voluntária.

Os temas (água, solo e lixo) davam destaque para o conhecimento de aspectos naturais. No entanto, a educadora realizava um esforço no sentido de relacioná-los com as questões sociais.

Um aspecto a ser salientado é a busca de integração dos trabalhos desenvolvidos pelos diversos professores nas reuniões semanais. No entanto, essa integração ainda é muito incipiente, inclusive pela falta de comprometimento da maioria dos professores com o trabalho de EA desenvolvido.

Concluimos que a prática de EA realizada no Ciclo 1 é claramente conservadora. No caso da EA realizada no primeiro ano do Ciclo 2, no âmbito do projeto piloto, também notamos uma prática essencialmente conservadora, ainda que alguns procedimentos metodológicos indiquem a busca da construção de uma EA crítica.

ESCOLA C

A escola localiza-se em um espaço caracterizado por um forte contraste socioeconômico. De um lado, riacho poluído, favelas e casas típicas de pessoas de baixa renda. Do outro lado, um bairro de classe média alta, arborizado, com excelente infra-estrutura, inclusive com uma conceituada escola particular. A Escola C está justamente desse lado, cercada por casas de alto padrão e a um quarteirão de uma bonita escola particular. No entanto, a Escola C, atende a uma população de baixa renda, que mora do outro lado do riacho e seus arredores.

As instalações físicas da escola apresentam-se pouco adequadas à função pedagógica. As salas de aulas são escuras e abafadas, já que suas janelas são pequenas e localizadas no alto. Como consequência, prevalece o mau cheiro no ambiente. As paredes internas e externas das salas de aulas são pichadas. O pátio interno carece de ventilação e cuidados. A escola não dispõe de jardins, tampouco de horta ou pomar. A única área disponível para esse fim é usada como estacionamento para os professores e funcionários. Restam apenas a quadra e o pátio como espaço de lazer.

Cabe recordar que adotamos como premissa entrevistar os educadores que estavam mais diretamente envolvidos com o trabalho de EA de cada escola. Nossa pesquisa na Escola C teve como principais informantes as professoras de Ciências e de Matemática e quatro estudantes universitários bolsistas. Secundariamente, mantivemos contatos com a Diretora e com a Coordenadora Pedagógica. Tivemos também a oportunidade de observar os alunos durante uma atividade extra-classe e comparecer a uma reunião que ocorria semanalmente, chamada "Jornada Especial Integral", com a participação dos professores de ciências, matemática, educação física, geografia e português, além dos estudantes universitários envolvidos com o trabalho de EA.

A EA na Escola C, limitada aos alunos do primeiro e do segundo ano do Ciclo 2, era desenvolvida por um grupo de estudantes universitários de Biologia, os quais recebiam uma bolsa de estudos da instituição que freqüentavam, e pelas professoras de ciências e matemática.

Segundo uma das professoras envolvidas com o trabalho de EA, a professora de ciências²⁴, apesar de o grupo ter “boas idéias”, vontade e conhecimento teórico, não contava com prática de sala de aula, não conhecia os alunos e não cobrava as atitudes que eram necessárias (informação verbal).

No entanto, como as atividades de EA ocupavam períodos da grade horária destinados às disciplinas de Ciências e Matemática, e ocorriam, freqüentemente fora das salas de aulas (no pátio e na quadra), notamos que os alunos "adoravam" EA.

O tema trabalhado naquele momento era "Água"; já haviam trabalhado o tema "Lixo" e, na programação para o segundo semestre, estava previsto o estudo da "Biodiversidade".

O trabalho de EA com o tema Água envolveu o estudo dos aspectos físicos e econômicos, com aulas expositivas, leitura de textos, filmes, debates e jogos. Evidentemente, inclusive pela formação dos estudantes universitários, o viés biológico era muito forte.

O trabalho era reforçado pelas professoras de ciências e de matemática, que buscavam integrar o tema em estudo com seus conteúdos. Na aula de matemática, por exemplo, efetuava-se uma série de cálculos

²⁴ Depoimento da Professora da Escola C à entrevistadora Rosana Rasera Garagorry.[jun.2003]

relativos à água (vazão, peso, volume, participação percentual da água na superfície do planeta etc.).

Cabe observar que a escolha dos temas abordados no trabalho com EA ocorreu previamente, fora da escola, no momento em que os alunos apresentaram seu projeto à instituição que os financiou. A Escola simplesmente "comprou" a idéia do projeto, sem muitos questionamentos.

Uma das professoras que coordenava as atividades de EA informou-nos que a escola pretendia desenvolver trabalhos com EA, mas os professores sentiam-se despreparados para isso.

Pelas declarações dos professores envolvidos e por nossas observações constatamos que as atividades de EA não haviam sido incorporadas, previamente, ao planejamento escolar. Isso significou, por exemplo, que, em certos momentos, o trabalho com EA, "atrapalhava" o desenvolvimento das disciplinas de ciências e matemática, pois ocupava seu tempo na grade horária. Notamos, durante a reunião que comparecemos, que os professores de ciências e matemática cobravam a necessidade de um "rodízio" com as demais disciplinas. Portanto, a EA era uma espécie de corpo estranho na escola.

Nossa experiência nessa escola deixou uma forte convicção de que a paisagem do seu entorno, com seu indisfarçável contraste socioambiental, as próprias condições do prédio escolar e as características socioeconômicas dos alunos eram um convite para o trabalho de EA. O tema quase saltava aos olhos. No entanto, a forma como ocorreu a escolha dos temas (fora da escola), os conteúdos abordados (com forte viés biológico), a condução do trabalho (por estudantes bolsistas), provocaram uma profunda sensação de decepção: a escola terceirizou a EA.

Concluimos que a EA praticada caracteriza-se pelo conservadorismo, especialmente por ignorar a realidade local e dos alunos e desviar sua atenção para questões acríticas, ao enfatizar a transmissão de conhecimentos biológicos.

ESCOLA D

A Escola D localiza-se em um bairro da periferia de São Paulo, com infra-estrutura precária, ruas de terra, córregos poluídos pelo esgoto, favelas e descampados. Nas proximidades da escola, temos um grande conjunto habitacional para pessoas de baixa renda, composto por prédios padronizados que dominam a paisagem. A maioria dos alunos moram nesses "blocos".

O espaço escolar é adequado às funções pedagógicas. As salas de aulas são arejadas. A escola estava bem cuidada, com pintura em bom estado. Possui quadra, gramados, horta e jardim.

Nessa escola, nossos contatos deram-se, basicamente, com a Diretora e com a Coordenadora Pedagógica. No entanto, como a Diretora estava há pouco tempo na função, foi a Coordenadora quem nos deu as maiores contribuições.

Ela manifestou muitas dúvidas em relação ao trabalho de EA que a escola vem realizando, tendo dificuldades para caracterizar as ações desenvolvidas como de EA ou não. Nesse aspecto, disse-nos que, por vezes, tende a considerar que trabalhar a relação entre os alunos, de forma a que se respeitem mutuamente, também faz parte da EA.

Um fato que corroborou nossa impressão de desorientação da escola quanto à prática da EA foi termos sido recebidos com a expectativa de que, de alguma forma, iríamos auxiliá-los no trabalho com EA.

As atividades de EA dessa escola se caracteriza por uma recorrente descontinuidade.

Em 2000, havia lá uma horta muito bem cuidada. Estava a cargo de um professor que deixou a escola no final daquele ano. Com isso, a horta ficou abandonada. Em 2004, o trabalho com horticultura foi retomado com o auxílio de uma Fundação. Professores e alunos receberam palestras e treinamento. A partir daí, eles passaram a cultivar hortaliças como uma atividade pedagógica.

O Projeto Pedagógico da escola contempla a coleta seletiva de lixo como uma das prioridades, considerando que o trabalho com o lixo despertaria nos alunos a consciência de cuidar da escola. Em 2002, iniciaram um projeto de composteira para tratamento de lixo que não foi adiante, por razões operacionais. Inicialmente, era um projeto ambicioso, mas, no final de 2004, estava reduzido apenas à separação de papéis para reciclagem.

Uma outra característica do trabalho com EA é o aproveitamento de fatos do cotidiano da escola e da realidade dos alunos para estudar o ambiente. Um exemplo dessa prática ocorreu em 2002. A professora de ciências tratou da questão do esgoto, aproveitando-se do fato de que vira os alunos brincando no córrego próximo à escola. O trabalho, que envolveu coleta de amostras de água, visitas ao córrego e discussões, permitiu que os alunos descobrissem que o córrego era poluído pelo esgoto das casas que ficavam à montante do local em que eles se banhavam e que isso trazia perigos para a saúde de todos.

Outro exemplo da exploração de fatos do cotidiano para o trabalho com EA se deve à própria localização da escola. Situa-se na encosta de um morro, com uma grande área verde logo acima. Por isso, freqüentemente aparecem animais no pátio da escola, como cobras e gaviões. Essas ocorrências do cotidiano da escola chamam muito a atenção dos alunos; por isso, as professoras aproveitam essas oportunidades para discutirem variados aspectos da questão ambiental, tais como: impacto da urbanização na vida desses animais; o desmatamento; o problema da falta de alimentos para a sobrevivência dos animais; a necessidade de preservação da natureza etc.

Quanto à integração da EA no conjunto das disciplinas, a Coordenadora reconhece que o trabalho é fragmentado, mas que todos os professores estão conscientes da necessidade de se fazer EA de forma interdisciplinar e procuram trabalhar algum aspecto em sua disciplina. Para isso, eles não param o conteúdo para inserir o trabalho de EA, mas buscam inseri-lo no próprio conteúdo de cada disciplina de forma natural ou cotidiana.

Nessa escola, a revelação da falta de clareza sobre o que é EA, chamou-nos a atenção, mas não nos surpreendeu, já que temos ciência da falta de um consenso sobre o conceito de EA, da falta de formação dos educadores para tratar da questão e da falta de orientação por parte da SME. Todavia, a posição de humildade exposta pela Coordenadora não deve ser vista como algo negativo, pois, se recorrermos à seguinte passagem do educador Paulo Freire, veremos que há nessa postura uma grande virtude:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2002b, p. 25).

Aprendemos com essa escola, que pensa saber muito pouco, que sua postura diante da EA é algo muito peculiar. Se por um lado, observamos a manifestação de dúvidas sobre o próprio conceito de EA, a desorientação e a insegurança quanto ao trabalho que vem realizando, a descontinuidade recorrente desse trabalho e a repetição de atividades tradicionais de EA, como horta e coleta seletiva, por outro, observamos, também, que busca integrar a EA nos conteúdos das diversas disciplinas de forma natural, isto é, inserindo-a no cotidiano escolar. Além disso, ao aproveitar fatos do seu cotidiano e da realidade local para praticar EA, a escola está certamente dando um passo na direção de uma EA crítica.

Uma outra peculiaridade que aprendemos é que, se a escola não consegue escapar da "pedagogia da reciclagem", adota, ao mesmo tempo, uma postura que permite que fatos significativos se transformem em temas de EA. Por isso, esses temas despertam nos alunos interesse, curiosidade e possibilitam um verdadeiro aprendizado sobre o ambiente.

Apesar da postura diferenciada, consideramos que a escola pratica uma EA conservadora. Essa conclusão não se deve apenas ao fato de ter escolhido a reciclagem de lixo como tema de EA para seu projeto pedagógico, mas pela forma como a escola trata o tema. Na realidade, limita-se à separação de papéis para reciclagem.

Uma visão de conjunto da prática de EA das escolas pesquisadas

As principais características comuns no trabalho de EA realizado pelas quatro escolas são: não contam com nenhuma orientação, assessoria ou acompanhamento da SME; não existe nenhum mecanismo de troca de experiências entre as escolas; todas consideram muito importante a EA, porém, por não terem uma preocupação teórica com o tema, acabam incorrendo no ativismo e no espontaneísmo; prevalece o tradicionalismo nas

ações de EA (horta, visitas monitoradas a áreas verdes, coleta seletiva e reciclagem de lixo); predomina, ainda, o estudo de conteúdos de ecologia; predomina falta de clareza quanto ao conceito de ambiente e de EA; prevalece uma visão estreita da crise ambiental; de modo geral, a EA é praticada de forma disciplinar ou compartimentada; tem caráter preservacionista; é comportamental; é descontextualizada; beira o superficialismo ao responsabilizar o homem pela crise ecológica; reforça comportamentos individuais para superar os problemas ambientais; é acrítica.

Embora tenhamos apresentado acima um vasto rol de aspectos semelhantes na EA desenvolvida pelas quatro escolas, verificamos, ao mesmo tempo, grande diversidade de concepções de EA, de métodos, de realidades locais; enfim, cada escola possui suas especificidades. Todavia, ao retomarmos nosso foco de pesquisa, concluímos que as escolas, vistas em conjunto, praticam uma EA essencialmente conservadora, ainda que, como vimos, algumas ações, pontualmente, tendam a fugir dessa generalização.

Essa prática é conservadora, no sentido de que realiza uma EA que reproduz uma visão de mundo compatível com a manutenção do modelo atual de sociedade, reafirma a hegemonia política da sociedade capitalista, contribuindo para a reprodução dos mecanismos de dominação globais e locais.

A maior parte das práticas de EA observadas não apontam para um processo coletivo que resulte em transformações efetivas nas relações de produção, nas relações políticas e nas relações homem-natureza, de forma que possibilite a construção de um novo paradigma de sociedade, com justiça social e qualidade ambiental.

CAPÍTULO 4

SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA POLÍTICO - PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A invenção da existência deu-nos a possibilidade de estarmos não apenas no mundo, mas com o mundo. Eu posso mudar o mundo e é fazendo isso que eu me refaço. É mudando o mundo que eu me transformo também.

Agora vejam. De duzentos anos para cá, a experiência da existência humana se transformou devido a uma coisa chamada "tecnologia", que já existia antes, mas não numa escala tão ampla. A tecnologia não é diabólica, é uma invenção das mulheres e dos homens. O que é diabólico é o uso político da tecnologia contra os interesses das massas populares.

Viver implica correr riscos e existe uma diferença entre correr riscos sabendo que se corre e não sabendo. Isso nos diferencia das plantas e dos animais. O risco do avanço na invenção tecnológica é enorme. Por isso, uma das brigas maiores que nós, existentes, temos que ter é a briga de colocar a existência à altura da vida.

Nós temos que colocar a existência decentemente frente à vida, em sua contradição com a vida, em sua dialeticidade, de tal maneira que a existência não mate a vida e que a vida não pretenda acabar com a existência, para se defender dos riscos que a existência lhe impõe.

Isso para mim faz parte dessa briga pelo verde.

Lutar pelo verde, tendo certeza de que sem homem e mulher o verde não tem cor. (Paulo Freire²⁵)

No capítulo anterior, constatamos que, de modo geral, a prática da EA nas escolas do Município de São Paulo é essencialmente conservadora.

²⁵ Extratos de palestra proferida durante a Jornada Pela Vida, Rio-92 (VIEZZER e OVALLES, 1995).

Nosso desafio neste capítulo é apresentar subsídios básicos para a fundamentação de uma EA que conduza à superação do conservadorismo reinante.

A concepção de EA crítica da qual compartilhamos é uma construção em processo. Pensar a EA em uma perspectiva crítica fez-nos, também, recorrer a autores que, embora não tenham se dedicado exclusivamente a esse tema, com suas produções teóricas nos campos da Política, da Economia e da Educação, podem trazer importantes contribuições para a sua consolidação e proporcionar uma visão mais abrangente do problema ambiental, colaborando, inclusive, com a formação de educadores ambientais críticos. Referimo-nos às produções de François Chesnais, Claude Serfati, Michael Löwy, Ellen Wood e Paulo Freire.

Vários autores brasileiros estão diretamente envolvidos com o tema e têm contribuído de forma indiscutível para este processo em construção, entre eles Marcos Reigota, Mauro Guimarães, Gustavo Lima, Philippe Layrargues e Carlos Loureiro.

Cabe esclarecer que o acréscimo do adjetivo "crítica" à EA procura marcar um posicionamento diferenciado diante do que genericamente se intitula EA. Observamos que, nesse caminhar para a (re)invenção, atribui-se a ela o epíteto de emancipatória, popular ou transformadora. Nós optamos pelo qualificativo crítica.

A primeira seção é dedicada à discussão de fundamentos políticos e econômicos essenciais para nortear uma EA crítica. Reservamos a segunda seção para a apresentação de princípios pedagógicos que consideramos imprescindíveis para se praticar uma EA crítica. Tais princípios pautam-se no pensamento do educador Paulo Freire.

4.1 Fundamentos políticos e econômicos indispensáveis para uma Educação Ambiental Crítica

A preocupação com a questão ambiental vem ganhando espaço nos movimentos chamados de antiglobalização e de esquerda (socialistas, comunistas e anarquistas), especialmente entre autores que se filiam a correntes marxistas. Isso pode ser constatado, por exemplo, na seguinte declaração de Michael Löwy:

a questão ecológica é, na minha visão, o grande desafio para uma renovação do pensamento marxista no início do século XXI. Ela exige dos marxistas uma ruptura radical com a ideologia do progresso linear e com o paradigma tecnológico e econômico da civilização industrial moderna (LÖWY, 2004, p. 101).

Pelo teor das contribuições desses autores, acreditamos que essa renovação já está em andamento.

Chesnais e Serfati (2003) mostram-nos que determinados processos econômicos e políticos que conduzem à destruição dos recursos naturais estão presentes desde as origens do capitalismo, mas que foram agravados pelas novas formas de dominação do capital financeiro. Tais processos, com tempos de gestação longos, estão no centro da crise do ambiente, que se tornou mundial, embora afete, de forma distinta, as diversas partes do planeta. Para eles, as "questões ecológicas" são questões de reprodução social e uma poderosa ameaça às condições de existência de determinadas classes sociais e de povos determinados.

Uma das importantes conclusões do trabalho em discussão é "que as agressões do capitalismo contra a 'natureza' estão indissociavelmente ligadas à exploração do trabalho, figurando como agressões contra povos" (CHESNAIS E SERFATI, 2003, p. 74).

Um outro aspecto para o qual esses autores chamam a atenção é a questão da propriedade e dos direitos de propriedade. Destacam, por exemplo, a apropriação privada tanto dos conhecimentos científicos quanto dessa forma particular de patrimônio comum da humanidade que são os mecanismos de produção e de reprodução biológica e da biosfera. As discussões sobre patentes e sobre sementes ilustram essa preocupação. Para os autores, a questão da propriedade social deve ser claramente colocada para qualquer movimento social, de caráter local ou mundial, que pretenda combater conseqüentemente o problema da mercantilização da água e do ar, por exemplo.

Por último, os autores concluem que é nas formas de apropriação social que se encontram muitos dos elementos de solução da complexa crise ecológica com a qual a humanidade se defronta.

Michael Löwy (2004, p. 90-102) apresenta uma importante contribuição para os fundamentos de uma EA crítica, ao resgatar o papel da ecologia no pensamento de Marx e Engels, tendo em vista a construção do que ele chamou de ecossocialismo.

O autor reconhece que os temas ecológicos não desempenham um papel central no pensamento marxiano, e que a produção teórica de Marx e Engels sobre as relações entre sociedades humanas e a natureza apresenta diversas contradições. No entanto, para ele, "a crítica do capitalismo de Marx e Engels é o fundamento indispensável de uma perspectiva ecológica radical" (LÖWY, 2004, p. 90).

Citando alguns fragmentos da obra de Marx, o autor afirma:

Certamente, Marx reivindica para si o humanismo, mas ele define o comunismo como um humanismo que é, ao mesmo tempo, um "naturalismo acabado"; e, sobretudo, ele o concebe como a verdadeira solução para "o antagonismo entre o homem e a natureza". Graças à

abolição positiva da propriedade privada, a sociedade humana se tornará "a realização da unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo completo do homem e o humanismo completo da natureza" (LÖWY, 2004, p. 91).

Löwy destaca a vinculação, identificada por Marx, entre o desenvolvimento do processo de produção capitalista e a destruição simultânea das fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador. Portanto, para ele, essa associação direta entre a exploração do trabalhador e da natureza, é um tema aberto para a reflexão sobre a articulação entre luta de classes e luta pela defesa do ambiente.

Um outro aspecto apontado por Löwy é que a produção teórica de Marx e Engels, em diferentes textos, evidencia a contradição entre a racionalidade imediatista do capital e a possibilidade de uma forma de produção com base numa outra temporalidade e numa perspectiva de solidariedade intergeracional que respeite o ambiente.

Consideramos que essa é uma importante contribuição para a desmistificação do conceito de desenvolvimento sustentável, tão em moda na atualidade.

Dentre as conclusões constantes do texto em análise, destacamos a seguinte passagem:

Não resta dúvida de que falta a Marx e Engels uma perspectiva ecológica de conjunto. Por outro lado, é impossível pensar em uma ecologia crítica à altura dos desafios contemporâneos sem ter em conta a crítica marxiana da economia política, o questionamento da lógica destrutiva induzida pela acumulação ilimitada de capital. Uma ecologia que ignora ou negligencia o Marxismo e sua crítica do fetichismo da mercadoria está condenada a não ser mais do que uma correção dos "excessos" do produtivismo capitalista (LÖWY, 2004, p. 101).

Por último, cabe destacar que, para este autor, a perspectiva socialista implica uma profunda transformação do sistema produtivo:

Em poucas palavras, o ecossocialismo implica uma radicalização da ruptura com a civilização material capitalista. Nesta perspectiva, o projeto socialista visa não apenas uma nova sociedade e um novo modo de produção, mas também um novo paradigma de civilização (2004, p.102).

As abordagens de Chesnais/Serfati e Löwy permitem-nos concluir que uma EA, para ser crítica, entre outros aspectos, tem de ser anticapitalista.

Ellen Wood afirma que a luta por um ambiente sustentável é um dos objetivos da maioria dos movimentos anticapitalistas e que existe uma vasta gama de movimentos "anticapitalistas" e de atitudes diante do capitalismo: "[...] dos socialistas que querem substituir completamente o sistema aos críticos que o vêem como o único 'jogo' disponível e desejam apenas que os capitalistas sejam mais humanos e mais socialmente responsáveis" (WOOD, 2003, 37). A autora observa que estes últimos muitas vezes dirigem suas críticas a tipos particulares de capitalismo (neoliberalismo, globalização etc.) e não ao capitalismo propriamente dito.

Um traço comum entre os autores de filiação marxista é o destaque para a vinculação entre capitalismo e destruição do ambiente. A passagem abaixo deixa claro que, assim como Chesnais, Serfati e Löwy, Ellen Wood também ressalta essa relação:

O capitalismo, com sua ênfase na maximização do lucro e da acumulação de capital, é necessariamente um sistema de produção que destrói e desperdiça. Consome vastas quantidades de recursos, atua segundo as exigências de curto prazo do lucro em vez de agir segundo as necessidades de longo prazo do meio ambiente sustentável, e implica constante destruição e desperdício para criar nova demanda (WOOD, 2003, p.31).

A autora conclui que a dinâmica do capitalismo ameaça a justiça social, a paz, a democracia e a sustentabilidade ambiental, preocupações básicas dos movimentos anticapitalistas.

Reigota, na apreensão do caráter político da EA, esclarece que, por meio dela, deve-se reivindicar e preparar os cidadãos “para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (REIGOTA, 1998a, p.10). O autor ressalta também que ela deve orientar-se para a comunidade, incentivando as pessoas a participarem e a se comprometerem com as questões da qualidade ambiental.

Para Lima, a EA “é política e transformadora da realidade socioambiental ou não é coisa alguma” (2002, p.132). Reconhecer a natureza política das questões ambientais para ele significa:

- admitir o ambiente como base de sustentação e reprodução para toda forma de vida;
- tratar os recursos naturais como bens coletivos cujo acesso deve ser um direito público e universal;
- compreender a importância de se trabalhar pela conquista e garantia de qualidade de vida²⁶ para todos.

Concordamos com o autor em relação à natureza política e transformadora da EA, mas dizer que ela não tem função se não se prestar à transformação da realidade, seria ignorar o caráter funcional da ideologia existente em diversas práticas conservadoras de EA.

²⁶ Ciente da complexidade do conceito qualidade de vida, Lima propõe o usado por Herculano, segundo o qual: “qualidade de vida’ seja definida como a soma das condições econômicas, ambientais, científico-culturais e políticas coletivamente construídas e postas à disposição dos indivíduos para que estes possam realizar suas potencialidades: inclui a acessibilidade à produção e ao consumo, aos meios para produzir cultura, ciência e arte, bem como pressupõe a existência de mecanismos de comunicação, de informação, de participação e de influência nos destinos coletivos, através da gestão territorial que assegure água e ar limpos, higiene ambiental, equipamentos coletivos urbanos, alimentos saudáveis e a disponibilidade de espaços naturais amenos urbanos, bem como da preservação de ecossistemas naturais” (HERCULANO, 2000, apud LIMA, 2002, p. 132).

A EA crítica busca uma ética a favor da afirmação total da vida, fundamentalmente da sobrevivência humana. Nosso entendimento de sobrevivência é o mesmo proposto por Dussel, que vai além da mera sobrevivência ou reprodução material física (comer, beber, ter saúde); engloba, também, um desenvolvimento cultural, científico, estético, místico e ético. Ou seja: "produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de cada sujeito ético" (DUSSEL, 2002, p. 636).

É essa EA, capaz de contribuir para um outro modo de existência no planeta, que queremos construir e praticar. Para isso, é fundamental que os educadores superem o ativismo e aprofundem-se também nas questões teóricas que envolvem a EA.

4.2 Princípios pedagógicos freireanos para uma Educação Ambiental Crítica

Após o resgate histórico da EA em São Paulo e da pesquisa qualitativa da prática da EA nas escolas da rede do Município, relatados no capítulo anterior, consideramos ter chegado o momento de explorar-se explicitamente os valores pedagógicos freireanos como inspiração para uma prática de EA crítica.

Como já observamos, o trabalho de EA desenvolvido nas escolas pesquisadas caracteriza-se por ações acríticas, que não permitem o questionamento da realidade social na qual os alunos estão inseridos e, também, encontra-se distante do debate das reais causas dos problemas ambientais. Vimos, ainda, a reiteração da transmissão de informações sobre as conseqüências da degradação do ambiente e a aposta nas mudanças comportamentais e de atitudes individuais para "salvar o planeta". Ou seja, constatamos a dominância de uma prática conservadora.

Durante nossa revisão bibliográfica, verificamos que alguns autores, ao se ocuparem da questão ambiental, especialmente Guimarães (2000) e Loureiro (2004), recorrem ao educador Paulo Freire para demonstrar o caráter político da EA, para anunciar a práxis pedagógica da EA crítica e para ressaltar a esperança como um componente indispensável dessa EA.

Poderíamos enumerar, de antemão, diversas razões para justificar a escolha desse educador; preferimos apresentá-las ao longo desta seção. Mesmo assim, consideramos importante destacar que Paulo Freire, fazendo e pensando educação, teve uma grande capacidade de ler os "sinais dos tempos" e exerceu, em todos os momentos, a mesma função crítica e profética (STRECK et al., 1999, p.9). Além disso, sua proposta de educação é pensada para a conquista de um novo projeto social a favor da vida, como afirmou no discurso, apresentado na abertura deste capítulo.

Ainda, nas palavras de Giroux:

A história torna-se dialética na obra de P.Freire porque é usada para distinguir o presente enquanto dado e o presente enquanto portador de possibilidades de emancipação. Além disso, P.Freire demonstra mais uma vez que não é apenas homem do presente; é também homem do futuro. Sua fala, ações, calor e visão representam um modelo de reconhecer criticar um mundo que vive perigosamente à beira da destruição. Em certo sentido, a obra e presença de Freire estão aí não apenas para nos lembrar o que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar (STRECK et al., 1999, p.15, apud GIROUX, 1997, p.156).

Sendo assim, reafirmamos que os caminhos para uma educação que ouse questionar e lutar pela transformação social, passam, necessariamente, pelo pensamento de Paulo Freire.

Freire (2002a, p.16) afirma que nós, educadores, não podemos escapar da responsabilidade ética no exercício de nossa função. É pensando nesse compromisso ético que iniciamos nossa discussão com o

objetivo de apresentar alguns pressupostos freireanos para a prática de uma EA crítica e transformadora.

Em quase todo discurso que envolve questões ambientais, principalmente nos documentos produzidos nos grandes encontros internacionais, fala-se genericamente da necessidade de construir-se uma nova ética. Uma EA crítica, porém, não pode contentar-se em alcançar qualquer ética. Além do mais, uma postura ética coerente deve também permear todo o percurso de sua própria construção.

Leis (1998, p.97), com base em Vaz (1993), explica-nos que a palavra ÉTICA origina-se do vocábulo grego *ethos*, que significa morada do homem, no sentido daquilo que é próprio ao ser humano. Sendo assim, a metáfora da morada sugere que é com o *ethos* que o mundo se torna habitável para o homem. E, acrescenta Leis, essa morada, que é construída com base nos costumes, nas normas, nos valores e nas ações humanas, deve, principalmente em épocas de crise, ser construída pelo homem e não oferecida como algo já pronto e definitivo.

Entendemos, portanto, que o momento de crise que enfrentamos exige uma consciência ético-crítica ambiental que só pode ser legítima se for gerada por aqueles que efetivamente estão sofrendo as conseqüências atuais da crise, isto é, as vítimas do processo de globalização excludente (DUSSEL, 2002).

Cabe ao educador responsável por esse processo assumir sua prática docente com rigorosidade ética:

Educadores e educadoras não podemos na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...] Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano [...] (FREIRE, 2002a, p.16-17).

A questão ética permeia toda a obra de Freire e é, na nossa opinião, seu principal pilar.

Para Dussel (2002), Freire define, ao longo de um processo educativo integral, as condições para o surgimento de uma consciência ético-crítica no educando:

[...], o educando não é só a criança, mas também o adulto e, particularmente, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a *ação pedagógica* se efetue no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário, mediante a transformação real das estruturas que oprimem o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como "sujeito histórico". O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo "sujeito social" é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora. [...] Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima (DUSSEL, 2002, p. 435, grifo do autor).

Práticas conservadoras de EA, que difundem "propostas ecológicas", que em nenhum momento questionam a realidade do educando e tampouco visam à superação do capitalismo, que apregoam reiteradamente mudanças de hábitos de consumo, campanhas de coleta seletiva de lixo e um preservacionismo sem fundamento, servem apenas como barreira para o desenvolvimento de uma ética crítica ambiental.

Consideramos que a EA crítica requer uma coerência ética durante todo o seu processo: na seleção dos conteúdos a ser tratados, na relação do educador com os educandos e, fundamentalmente, na escolha do método capaz de realizá-la.

Para Freire, a problematização do próprio conhecimento, a conscientização e a transformação da sociedade opressora só ocorrem por meio do diálogo verdadeiro.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes* a exigir deles novo *pronunciar*.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1981, p.92, grifo do autor).

Para Freire (1981, p.98), "somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação." O autor destaca, ainda, que esse diálogo começa antes mesmo do encontro pedagógico, isto é, já deve ocorrer quando o educador se pergunta qual será o conteúdo do diálogo.

Para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1981, p. 98).

Sendo assim, uma das primeiras questões que se coloca para uma EA crítica é sobre o conteúdo que deve ser abordado. Ele não pode, por exemplo, limitar-se a assuntos de ecologia ou botânica, enquanto o debate sobre questões sociais, políticas e culturais vivenciadas pelos educandos no seu dia-a-dia são ingenuamente ou propositalmente deixadas de lado.

A passagem abaixo expressa, claramente e com muita riqueza, a ênfase dada por Freire à utilização da realidade concreta dos alunos como base para a escolha dos conteúdos, e é, sem dúvida, uma fundamental contribuição sua para a EA crítica:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2002a, p.33-34)

Efetivamente, esse tipo de questionamento proposto por Freire desnuda o conservadorismo presente nas práticas de EA. Durante nossa pesquisa, encontramos escolas municipais próximas a favelas e córregos poluídos, nas quais a EA apresentava conteúdos que ignoravam por completo a realidade do próprio entorno da escola, desprezando, inclusive, os conhecimentos que os alunos tinham do local. Preferiam transmitir conhecimentos de ecologia. Para Freire (2002b, p. 41), esse tipo de educação é uma "invasão cultural".

O que eu proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando [...]. Proponho uma pedagogia crítico-dialógica (2000, p.83).

A busca do conteúdo programático é, para Freire, o momento em que se inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É quando se investiga o que ele chamou de "temas geradores"²⁷, por meio do método dialógico e, portanto, também conscientizador, de forma que permita, ao mesmo tempo, a apreensão dos "temas geradores" e a tomada de

²⁷ "Tema Gerador" é discutido na primeira seção do capítulo 3.

consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1981, p. 102-103).

Freire reafirma que o "tema gerador" está nas relações homens-mundo, na sua práxis:

É importante reenfatar que o "tema gerador" não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o "tema gerador" é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (FREIRE, 1981, 115).

A passagem a seguir esclarece-nos sobre a forma pela qual se dá a dinâmica da articulação cíclica entre método, temas, educador e educandos: "A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu" (FREIRE, 1981, p. 120).

Embora a citação acima se refira a uma equipe interdisciplinar, é oportuno destacarmos o princípio da interdisciplinaridade para Freire. Segundo ele, a percepção da realidade necessariamente é interdisciplinar, pois ele a vê como totalidade. A conscientização leva o conscientizado a descobrir-se em uma totalidade que o condiciona, em uma estrutura, e não ligado apenas a partes dela (FREIRE, 2002b, p.34).

Em contraste com a proposta de Freire, verificamos que, em geral, as escolas pesquisadas escolheram seus conteúdos seguindo uma metodologia anti-dialógica, desrespeitando, assim, os saberes dos alunos.

A prática pedagógica que observamos nessas escolas, claramente, não segue esse princípio, perdendo-se na visão focalista e disciplinar. É verdade que vimos algumas tentativas incipientes de trabalhos transversais.

No entanto, ainda que a transversalidade estivesse sendo praticada, a interdisciplinaridade (ou a transdisciplinaridade), na ótica de Freire, não estaria sendo contemplada.

Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão "focalista" da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela (FREIRE, 2002b, p.34).

Ocorre que a simples transversalidade não significa apreensão da realidade como totalidade. A percepção da realidade como totalidade decorre de um processo que envolve método dialógico, "temas geradores", problematização e conscientização, ou seja, pela retotalização.

Em uma resposta de Paulo Freire a Adriano Nogueira temos uma importante manifestação a respeito do que ele entende por interdisciplinaridade:

Pois veja, meu amigo, além da eficácia reflexiva destas etnias, temos aí mais uma outra evidência de que o Real é, enquanto Real, uma totalidade transdisciplinar. E só é apreendido em retotalizações. A inter (ou trans) disciplinaridade é demanda da Natureza e da Realidade do Mundo. É como se ela dissesse: "você Humanos, podem conhecer-me, mas, para ajudá-los, eu vou logo dizendo que só me conhecerão com a condição de correlacionarem dialogicamente as múltiplas partes ou tendências que são necessárias a vocês; a transdisciplinaridade, então, foi uma descoberta do Ser Humano, descoberta necessária. Necessária para quê? Para lidar com outra necessidade anteriormente descoberta: ela veio para lidar (retotalizando) com a necessidade da análise, que particulariza aspectos do Real (FREIRE, apud NOGUEIRA, 1994, p. 23).

A passagem é muito rica e permite importantes reflexões. Gostaríamos apenas de destacar que: o Real é uma totalidade transdisciplinar, que só é apreendido em retotalizações e na condição de correlacionar dialogicamente as partes que o compõe.

Outro ponto que também não podemos deixar fora dessa discussão, e que possui uma relação direta com o conteúdo, é a forma de abordá-lo

com os educandos, isto é, por meio da problematização e não apenas pela narração.

A educação problematizadora permite ultrapassar o nível da "consciência real" para o da "consciência possível" (FREIRE, 1981, p.131).

Uma EA , para ser crítica, tem de ser uma educação cuja prática se dê pela problematização:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se aprende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas... O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2002a, p.96).

A educação que se baseia na narração tem apenas o educador como sujeito. Resta ao educando a memorização mecânica do conteúdo, transformando-o em objeto de depósito do conhecimento e inibindo a criatividade. Daí Freire denominá-la de "educação bancária" (FREIRE, 1981, p.66).

O método dialógico que, pela problematização, proporciona uma aproximação crítica da realidade, visa principalmente à conscientização. Nas palavras de Freire (1979, p.25), *conscientização* é o conceito central de suas idéias sobre educação.

Para ele, a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento; logo, que passa pela conscientização a qual:

não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão.[...] Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 1979, p.26).

A conscientização, vista como processo contínuo, baseia-se na relação consciência-mundo, e leva à desmistificação: "A conscientização é isso: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização" (FREIRE, 1979, p.29).

Demitologizar e desmistificar significa humanizar. Uma EA crítica busca, justamente, desfazer os mitos e mistificações que cercam a questão ambiental, realizando assim um trabalho humanizante:

O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "des-vela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1979, p.29).

A visão de EA dominante, como parte integrante da ideologia hegemônica, está permeada de mitos. Portanto, uma EA crítica, ao levar à conscientização, constitui-se em um importante instrumento na luta pela construção de uma anti-hegemonia, ou seja, de uma hegemonia popular.

Somente para exemplificar, recordemos algumas mistificações ambientais: o ser humano é a espécie que gera a degradação da natureza; é possível o desenvolvimento capitalista sustentável; a solução para a crise do ambiente está no comportamento de cada um de nós; a solução para a crise ambiental depende de mudanças no comportamento do consumidor, e assim por diante.

A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. Portanto, uma EA restrita ao plano da mera informação das conseqüências dos problemas ambientais não chega a contribuir com a conscientização.

Para Freire (1979, p.27-28), a conscientização convida-nos a assumir uma posição utópica perante o mundo. O utópico para ele não é o irrealizável, mas a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Assim, a utopia também se constitui em um compromisso histórico e requer o conhecimento crítico.

Freire articula conscientização, utopia, profecia e esperança: "Por isso mesmo, somente os utópicos - quem foi Marx se não um utópico? Quem foi Guevara senão utópico? - podem ser proféticos e portadores de esperança" (FREIRE, 1979, p.28).

A passagem seguinte mostra-nos o quanto é necessário estarmos revisitando, explorando, inspirando-nos cotidianamente na obra de Paulo Freire, para realmente podermos construir uma EA crítica. Ousamos afirmar ser impossível praticar uma EA crítica sem levar em conta os princípios anunciados por Paulo Freire ao longo de toda sua vida e obra. Ele lembra-nos de que é urgente denunciar com indignação e anunciar com esperança; conscientizados e, portanto, comprometidos com a transformação.

Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo para que os homens possam ser mais. [...] A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores graças ao compromisso de transformação que assumimos (FREIRE, 1979, p.28).

Uma educação sem esperança não é educação. A EA crítica, em particular, carrega em si a grande esperança na construção de um mundo com justiça social, paz, democracia e ambientalmente sadio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivos maiores a verificação e a reflexão sobre como a temática ambiental vem sendo incorporada às práticas educacionais das escolas da Rede Municipal de São Paulo, constatando se a concepção presente é de uma EA conservadora ou crítica e a identificação de alguns subsídios que possam contribuir para a fundamentação de uma proposta político-pedagógica para a EA crítica.

O presente trabalho tem por base as orientações da pesquisa qualitativa; contou com revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo realizada em dois órgãos administrativos da Secretaria Municipal de Educação - Coordenadoria do Butantã e Diretoria de Orientação Técnica (DOT) - e quatro escolas municipais de Ensino Fundamental de São Paulo. A coleta de dados, em campo, foi realizada por meio de entrevistas, com questões semi-abertas e observação participante.

O *Capítulo 1*, na primeira seção, apresentou um relato histórico da EA, em que destacou as principais conferências internacionais, realizadas com o objetivo de se estabelecerem os fundamentos da EA; na segunda seção, expôs o contexto social e político da EA no Brasil.

Verificamos que a EA, gradativamente, mas de forma não linear, foi deixando de ser puramente ecológica e preservacionista, e incorporando

aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos. A *Conferência de Tbilisi* foi um importante marco para essa mudança.

O caráter político e o potencial crítico da EA estão presentes nos princípios recomendados no *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, divulgado e aprovado durante a *Rio-92*.

Sem dúvida nenhuma as conferências internacionais foram fundamentais para o desenvolvimento e a consolidação da EA, pois sistematizaram conhecimentos da área, geraram princípios, objetivos e recomendações. No entanto, os documentos produzidos, ao acomodarem diferentes interesses econômicos, políticos e tendências ideológicas, resultaram muito genéricos, o que permite distintas interpretações que acabam gerando as mais variadas práticas de EA, ou seja, tanto críticas como conservadoras.

A questão ambiental passa a ocupar espaço nas preocupações da sociedade brasileira somente nos anos 70. Ela surge, contraditoriamente, não como bandeira de movimentos sociais, mas sob as asas do Estado, logo oficializada. Um Estado cujo regime político caracterizava-se pelo autoritarismo e cuja atuação passava distante das preocupações com o ambiente, teve que institucionalizá-las, criando órgãos e legislação específica, em obediência às exigências de agências financiadoras externas.

Os movimentos ambientalistas, que nos anos 70 ainda eram muito incipientes, nos anos 80 passaram a ganhar força. O tema entrou na pauta das preocupações dos brasileiros e nos discursos políticos, a ponto de a Constituição de 1988 reservar um capítulo para o "Meio Ambiente", no qual

inclusive a EA é contemplada como obrigação do Poder Público. Cabe destacar, ainda, o pioneirismo do Brasil na América Latina, ao estabelecer uma política de EA, por meio da Lei Federal 9.795/99.

Como decorrência de todo esse processo contraditório em que se dá o surgimento e o desenvolvimento do ambientalismo no Brasil, a EA irá viver uma contradição específica: uma legislação muito avançada, no sentido de que ela é atualizada pelas modernas tendências internacionais, e uma prática social muito atrasada, em que o próprio debate sobre a EA encontra-se ainda distante de vários setores da sociedade, inclusive dos educadores.

O *Capítulo 2* apresentou e discutiu conceitos de ambiente e de Educação Ambiental.

Nossa discussão sobre ambiente permitiu-nos concluir que não existe apenas um conceito de ambiente, o qual é uma representação social, e que, como produto das relações e interações entre meio natural e social, está em constante mutação.

Vimos que o conceito de EA está intimamente relacionado à representação social que se tem de ambiente. Daí ser de fundamental importância para a realização da EA a identificação das representações dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

Verificamos a existência de uma grande diversidade de conceitos de EA. Desde aqueles mais conservadores, que enfatizam mudanças culturais, comportamentais, atitudinais e de valores individuais, passando por conceitos que destacam aspectos éticos e a funcionalidade da EA, até aqueles conceitos mais críticos que enfatizam seu caráter político e a vêem como instrumento de transformação social.

Vimos também que os conceitos de EA que são assumidamente críticos, por serem mais abrangentes, estão em sintonia com a natureza da crise ecológico-civilizacional com a qual a humanidade começa a defrontar-se.

Concluimos que o conceito de EA desenvolvido por Guimarães é o que representa com mais precisão e, ao mesmo tempo, amplitude as preocupações de todos que, como nós, estão comprometidos com a construção de uma EA crítica.

Nosso propósito no *Capítulo 3*, foi verificar a forma pela qual vinha sendo praticada a EA no Município de São Paulo. Essa tentativa de entender a EA praticada deu-se em dois momentos distintos: no primeiro, fizemos um resgate histórico da gestão da EA em São Paulo, com base em uma pesquisa documental; no segundo, fizemos uma verificação do trabalho com EA nas escolas do Município, com base em uma pesquisa de campo em quatro escolas da Coordenadoria do Butantã, durante os anos de 2003 e 2004.

O ponto de partida do nosso resgate histórico da gestão da EA em São Paulo foi a criação do Setor de Educação Ambiental (SEA), em 1972. Vimos que o SEA foi uma referência de EA para as escolas ao longo de todo o período de sua existência, de forma que a história da gestão de EA se confunde com a história do SEA. A extinção do SEA, no início de 2001, significou uma perda de referência e do principal instrumento de gestão de EA de que a SME dispunha.

Nosso resgate histórico permitiu-nos avaliar a rica experiência da EA em São Paulo, inclusive detectar manifestações de pioneirismo em certos momentos. Muitas lições puderam ser extraídas daí. Para não sermos repetitivos, vamos ater-nos a apenas duas conclusões de caráter geral. A

primeira é que a gestão da EA no Município de São Paulo, ao longo do período 1972-2004, seguiu, em linhas gerais, a tendência hegemônica vigente em cada época, caracterizando-se como uma EA essencialmente conservadora. A segunda é que a exceção a essa regra geral se deu na Gestão Luiza Erundina.

Corroborando a proposição adotada por Neves e Kiouranis, verificamos que, também em São Paulo, nos anos 70, a EA se caracterizou pela educação sobre o ambiente, pois a tônica era a difusão de conhecimentos sobre o funcionamento do ambiente. Da mesma forma, de um modo geral, nos anos 80 a EA caracterizou-se pela educação no ambiente, procurando desenvolver nos educandos o sentimento de pertença ao meio natural. Por isso, grande parte das práticas dava-se em áreas verdes, para sensibilizar pelo contato com a natureza.

A Gestão Luiza Erundina, tendo à frente da SME o educador Paulo Freire, representa o momento em que, efetivamente, foram dados passos muito seguros em direção a uma EA crítica.

Nesse período, o trabalho de EA nas escolas foi enriquecido pelo Movimento de Reorientação Curricular. O instrumento básico da organização escolar - o currículo - passou a ser construído com participação ampla, o que permitiu que cada proposta estivesse de acordo com a realidade da escola e expressasse seus anseios. Assim sendo, o ambiente, principalmente o ambiente próximo desses alunos, muitas vezes passou também a ser objeto de debate e de investigação.

O Movimento de Reorientação Curricular buscava integrar ao currículo todas as ações que chegavam à escola. Assim, a EA e demais projetos que, em geral, atuavam de forma lateral e desconexa integravam-se em uma orientação político pedagógica. Vimos, também, que o próprio

SEA passou a atuar em sintonia com a nova orientação político-pedagógica que estava presente naquela gestão.

Verificamos, também, durante essa gestão, uma mudança radical nas orientações do SEA para o trabalho de EA nas escolas. As principais sugestões ou recomendações eram as seguintes: estimular a participação dos alunos, tendo por base a realidade deles; construir o conhecimento a partir de uma relação dialógica; procurar despertar a curiosidade; e superar o conhecimento pautado no "senso comum" e abordar os tópicos de forma seqüencial, sem excluir conceitos técnicos, para que o aluno pudesse obter uma visão global do ambiente nos seus aspectos físicos, vinculando-os aos culturais, sociais, políticos e econômicos.

A gestão da EA no período 1993 a 2004, que compreende os Governos Paulo Maluf, Celso Pitta e Marta Suplicy, apresentou características predominantemente conservadoras. No caso do Governo Maluf, vivemos um claro retrocesso em relação ao trabalho que estava em andamento. A EA que passou a ser desenvolvida estava muito mais próxima de um adestramento ambiental do que voltada a uma reflexão crítica.

O Governo Pitta, por um lado, significou uma mera continuidade das ações pobres de conteúdo vividas na Gestão anterior. Por outro, vimos a ocorrência de um determinado esvaziamento das atividades do SEA. O próprio SEA foi desalojado de sua antiga sede e transferido para um local inadequado para a continuidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido.

No Governo Marta Suplicy, praticamente não existiu gestão de EA, uma vez que o SEA foi extinto logo no início desse governo. Verificamos que a EA não foi uma das suas prioridades. Com base na nossa pesquisa documental e de campo, a única diretriz da Administração Municipal, que

pudemos identificar, foi a inclusão do tema tratamento e destinação final do lixo no currículo das escolas municipais, como tema transversal.

A prática da EA na Gestão Marta Suplicy foi estudada por meio de uma pesquisa de campo, com o objetivo de identificar a tendência de EA predominante, em quatro escolas da Coordenadoria do Butantã, realizada durante os anos 2003 e 2004.

As principais características, comuns às quatro escolas, no trabalho de EA são: não contam, praticamente, com orientação da SME; consideram a EA muito importante, porém, por não terem uma preocupação teórica com o tema, incorrem em ativismo e em espontaneísmo; prevalece o tradicionalismo nas ações de EA (horta, visitas monitoradas a áreas verdes, coleta seletiva e reciclagem de lixo); predomina o estudo de temas de ecologia; falta clareza quanto ao conceito de ambiente e de EA; prevalece uma visão estreita da crise ambiental; a EA é praticada de forma disciplinar ou compartimentada e descontextualizada; tem caráter preservacionista e comportamental; enfatiza comportamentos individuais para superar os problemas ambientais.

Embora os aspectos mencionados sejam semelhantes no trabalho de EA desenvolvido pelas quatro escolas, verificamos, ao mesmo tempo, grande diversidade de concepções de EA, de métodos, de realidades locais, enfim, cada escola com suas especificidades.

Um caso extremo é a Escola C, onde a EA foi terceirizada: era realizada de forma completamente descontextualizada, centrada na "educação bancária" e com forte viés biológico. Vimos, no entanto, o esforço das professoras de ciências e matemática que tentavam integrar o conteúdo de EA aos seus.

A Escola A, cujo projeto político-pedagógico intitulava-se: "Escola, Espaço do Saber e do Bem Viver", teve o mérito de transformar o espaço escolar que encontrava-se deteriorado, tornando-o bonito e organizado; conseguindo inclusive mudar o comportamento dos alunos que passaram a colaborar com sua preservação. Todavia, reduziu a EA à transformação do espaço escolar (físico e de inter-relações), o que significa uma prática de EA muito limitada.

A prática de EA da Escola B caracteriza-se por um dualismo. Por um lado, o trabalho com os alunos do Ciclo 1 é claramente conservador, pautado na sensibilização para o conservacionismo. Por outro lado, o trabalho com alunos do Ciclo 2, cuja proposta é trazer informações e promover discussões sobre problemas ambientais e sociais, procurando fazer com que os alunos se sintam responsáveis pela escola e passem a agir responsabilmente nela, está inserido em um projeto piloto com características democráticas. Vemos, aqui, importantes esforços para a construção de uma EA que busca superar o conservadorismo dominante.

A postura da Escola D diante da EA é algo muito peculiar. Se por um lado, observamos a manifestação de dúvidas sobre o próprio conceito de EA, a desorientação e a insegurança quanto ao trabalho que vem realizando, a descontinuidade recorrente desse trabalho e a repetição de atividades tradicionais de EA, como horta e coleta seletiva. Por outro lado, observamos, também, que busca integrar a EA nos conteúdos das diversas disciplinas de forma natural, isto é, inserindo-a no cotidiano escolar, de modo que não existe um momento especial para EA. Além disso, ao aproveitar fatos do seu cotidiano e da realidade local para identificar temas de EA, a escola está certamente dando um passo muito importante em direção de uma EA crítica.

A existência dessas particularidades, contudo, não nos impede de concluir que tais escolas, quando vistas em conjunto, praticam uma EA cuja tendência é predominantemente conservadora.

A EA praticada, que se aproxima muito da tendência hegemônica, ao insistir nos aspectos comportamentais das pessoas como forma de solucionar os problemas ambientais promove a sua desvinculação da questão social, especialmente, da dinâmica do próprio sistema capitalista. A EA hegemônica é uma visão unidimensional que, com uma postura idealista, privilegia o individualismo e o moralismo. Diante de tal postura, a intervenção pedagógica resulta ingênua, estéril e conservadora.

Afirmamos que as práticas são conservadoras, pois reproduzem uma visão de mundo compatível com a manutenção do modelo atual de sociedade e reafirmam a hegemonia política da sociedade capitalista, contribuindo para a reprodução dos mecanismos de dominação locais e globais.

As práticas de EA observadas não questionam as relações de produção e não apontam para um processo coletivo que resulte em transformações efetivas nas relações políticas e nas relações homem-natureza; além disso não anunciam a esperança na construção de um novo paradigma de sociedade, com justiça social e qualidade ambiental.

No Capítulo 4 apresentamos um conjunto de subsídios para fundamentação de uma proposta político-pedagógica de EA crítica. Na primeira seção, buscamos alguns fundamentos políticos e econômicos que consideramos indispensáveis para nortear a construção de uma EA crítica.

Identificamos produções recentes de autores críticos do capitalismo, como reflexo do fato de que a preocupação com a questão ambiental vem ganhando espaço nos movimentos chamados de antiglobalização e na

esquerda em geral, especialmente, entre autores que se filiam a correntes marxistas. Esses autores trazem uma espécie de renovação do pensamento marxista, sentem-se desafiados pela questão ecológica e voltam-se, inclusive, para o resgate do papel da ecologia segundo o pensamento de Marx e Engels.

O resgate efetuado por eles faz-nos reconhecer que a crítica marxista ao capitalismo tem de estar entre os fundamentos de uma EA crítica.

Um traço comum entre os autores de filiação marxista é o destaque para a relação entre capitalismo e destruição do ambiente. Mais do que isso, eles destacam a vinculação, identificada por Marx, entre o desenvolvimento do processo de produção capitalista e a destruição simultânea das fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador. A associação direta entre a exploração do trabalhador e da natureza, é um vasto campo aberto para a reflexão sobre a articulação entre luta de classes e luta pela defesa do ambiente, que poderá contribuir para a convergência de diversos movimentos sociais.

Uma contribuição muito importante desses autores, que estão resgatando a produção teórica de Marx para a análise do problema ambiental, é o fato de ela evidenciar a contradição entre a racionalidade imediatista do capital e a possibilidade de uma forma de produção com base em uma outra temporalidade e em uma perspectiva de solidariedade intergeracional que respeite o ambiente.

As exigências impostas pela maximização do lucro, pela minimização dos custos empresariais, pela acumulação e concentração de capital, fazem do capitalismo um sistema de produção que, necessariamente, atua segundo a racionalidade do curto prazo, a qual é incompatível com a idéia de desenvolvimento sustentável, pois esta requer a

solidariedade, a racionalidade a longo prazo, para atender às necessidades das gerações futuras.

Portanto, o capitalismo é um sistema de produção que consome grandes quantidades de recursos naturais, destrói e desperdiça, e cuja dinâmica ameaça a justiça social, a paz, a democracia e a sustentabilidade ambiental, preocupações básicas dos movimentos anticapitalistas.

A leitura desses autores marxistas permite-nos concluir que a EA, para ser crítica, entre outros aspectos, tem de ser anticapitalista.

Na segunda seção do *Capítulo 4* são apresentados os princípios pedagógicos propostos por Paulo Freire que consideramos indispensáveis para a construção de uma prática de EA crítica. Reafirmamos que os caminhos para uma educação que ouse questionar e lutar pela transformação social passam, necessariamente, pelo pensamento de Paulo Freire.

Freire convida-nos a assumir a prática de educadores com rigorosidade ética. Uma ética universal do ser humano. Aliás, a questão ética permeia toda a obra de Freire e é, na nossa opinião, seu principal pilar.

A crise que vivemos exige uma consciência ético-crítica ambiental que só pode ser legítima se for gerada por aqueles que, efetivamente, sofrem suas conseqüências. Portanto, consideramos que a EA crítica requer uma coerência ética durante todo o seu processo, na seleção dos conteúdos a ser tratados, na relação do educador com os educandos e, fundamentalmente, na escolha do método capaz de realizá-la.

A busca do conteúdo programático é, para Freire, o momento que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É quando se investiga o que ele chamou de "temas geradores", por meio do método dialógico e, portanto, também conscientizador, de forma que, ao mesmo

tempo, permita a apreensão dos "temas geradores" e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

O trabalho com os "temas geradores" dá-se de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade é também um importante princípio que queremos destacar. Segundo Freire, a percepção da realidade é, necessariamente, interdisciplinar, pois a vê como totalidade. A conscientização leva o conscientizado a descobrir-se em uma totalidade que o condiciona, em uma estrutura, e não ligado apenas a partes dela.

O método dialógico que, pela problematização, proporciona uma aproximação crítica da realidade, visa principalmente à conscientização, a qual constitui-se em um importante instrumento na luta pela construção de uma anti-hegemonia, ou seja, de uma hegemonia popular.

A conscientização conduz-nos a assumir uma posição utópica diante do mundo. O utópico, para Freire, não é o irrealizável, mas a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Assim, a utopia também se constitui em um compromisso histórico e requer o conhecimento crítico.

Uma EA crítica não pode prescindir dos princípios freireanos da rigorosidade ética, do método dialógico, da problematização, dos "temas geradores", da conscientização, da interdisciplinaridade, da utopia e da esperança, ou seja, uma EA crítica não pode ser praticada sem levar em conta os princípios anunciados por Freire.

Embora a prática da EA nas escolas do Município de São Paulo seja conservadora, no resgate histórico constatamos que, durante a Gestão Luiza Erundina, muitos educadores e educadoras procuraram seguir os princípios freireanos e isso nos permitiu vislumbrar a possibilidade concreta de uma EA crítica.

Esperamos com este trabalho ter contribuído para o aprofundamento do debate teórico-prático sobre EA; que ajude os educadores que, eventualmente, venham a tomar contato com esta dissertação a discernir as concepções de EA presentes em suas práticas; que os subsídios apresentados como contribuição para fundamentar a EA crítica possam ser levados em conta por todos aqueles que compartilham dessa preocupação e que, antes de tudo, este trabalho não sirva como desalento, mas contribua com a construção da esperança.

ANEXO

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Roteiro 1- Entrevista com o Coordenador de Educação Ambiental da Coordenadoria do Butantã

1. Solicitar a apresentação do entrevistado: cargo, função, formação e seu trabalho na prática.
2. Como tem sido trabalhada a questão da EA nesta gestão?
3. Como vem sendo a sua experiência especificamente no trabalho com EA junto às escolas?
4. Como a Coordenadoria atua e orienta as escolas nos projetos de EA?
5. Existe na Secretaria de Educação algum órgão ou pessoa responsável pela coordenação das questões ligadas à EA?
6. Existe uma boa aceitação, por parte das escolas, do trabalho com EA?
7. Quais escolas têm desenvolvido trabalhos relevantes de EA?
8. Que critério você usou para indicar essas escolas?

9. Quais são as maiores dificuldades que você tem enfrentado para desenvolver o trabalho de EA?

Roteiro 2 - Entrevistas nas escolas

1. Solicitar a apresentação do entrevistado: cargo, função, formação e tempo de atuação.
2. Você pode fazer uma descrição geral da escola?
3. Há quanto tempo vocês (a escola) vêm desenvolvendo um trabalho de EA?
4. O que motivou o desenvolvimento de práticas de EA?
5. Você poderia descrever os projetos ou as atividades de EA que a escola vêm desenvolvendo?
6. Como a escola escolheu os temas para serem trabalhados?
7. Que tipo de material didático vocês utilizam para o desenvolvimento do trabalho com EA?
8. Que tipo de formação específica você recebeu para trabalhar a temática ambiental?
9. Quais as principais dificuldades que você encontra para trabalhar a temática?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB'SABER, Aziz Nacib. **(Re) Conceituando Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: CNPq / MAST, 1991.

ATLAS Ambiental do Município de São Paulo. São Paulo: SVMA, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: http://www.geocities.com/cream_br/lei1.htm. Acesso em: 06 ago. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta de Belgrado**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/ambiental/belgrado.shtm>. Acesso em : 10 jul. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Campinas: Papyrus, 1986.

CARTA MAIOR. **Direto de Johannesburgo**. Disponível em: <http://www.agenciartamaior.uol.com.br/riomaisdez>. Acesso em: 13 mai. 2003.

CASCINO, Fábio. **Educação ambiental**: princípios, história, formação de professores. 2. ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

CHESNAIS, François. SERFATI, Claude. “Ecologia” e condições físicas da reprodução social: alguns fios condutores marxistas. **Crítica Marxista**, São Paulo: Boitempo Editorial, nº 16, p. 38-75, mar. 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, Genebaldo F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.

DIAS, Genebaldo F. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental**. Manual do Professor. São Paulo: Global/Gaia, 1994.

DIRETORA DA ESCOLA A. **Escola - Espaço do Saber e do Bem Viver**: depoimento [maio. 2003]. Entrevistadora: Rosana Rasera Garagorry. São Paulo, 2003. 1 fita cassete (60 min.).

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCADORA VOLUNTÁRIA. **Educação Ambiental no Ciclo 2**: depoimento [nov. 2004]. Entrevistadora: Rosana Rasera Garagorry. São Paulo, 2004. 1 fita cassete (60 min.).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

FUNCIONÁRIO DE COORDENADORIA. **Coordenadoria do Butantã**: depoimento [abr. 2003]. Entrevistadora: Rosana Rasera Garagorry. São Paulo: Coordenadoria do Butantã, 2003. 1 fita cassete (60 min.).

FURTADO, Celso. **Brasil: a construção interrompida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES, Carlos W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental**: no consenso um embate? Campinas: Papirus, 2000.

- JACOBI, Pedro. Educação Ambiental e Cidadania. CASCINO, Fabio et al. (Orgs.). **Educação Meio Ambiente e Cidadania** – reflexões e experiências. São Paulo: SMA/CEAM, 1998, p. 11-14.
- KIOURANIS, Neide M.M. **Educação e Percepção Ambiental**: estudo com alunos do Ensino Médio. 2001. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Física, USP, São Paulo.
- LAYRARGUES, Philipp P. O Cinismo da Reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos F.B., LAYRARGUES, Phillippe P., CASTRO, Ronaldo S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEIS, Héctor R. Meio Ambiente, Ética e Religião na Sociedade Contemporânea. In: CASCINO, Fabio et al. (Orgs.). **Educação Meio Ambiente e Cidadania** – reflexões e experiências. São Paulo: SMA/CEAM, 1998, p. 97-102.
- LIMA, Gustavo F. da C. Crise Ambiental, Educação e Cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos F.B., LAYRARGUES, Phillippe P., CASTRO, Ronaldo S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOUREIRO, Carlos F.B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÖWY, Michael. Marx, Engels e a ecologia. **Margem Esquerda** - ensaios marxistas, São Paulo: Boitempo Editorial, nº 3, p. 90 -102, 2004.

MELLO, Alex F. de. **Mundialização e política em Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Denise A. de F. **O “Estado da Arte” em E.A.:** a produção científica do período de 1989 a 2000 - uma análise das concepções sobre meio ambiente, educação e educação ambiental em dissertações de 3 universidades paulistas. 2002. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Física, USP, São Paulo.

NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Contribuições da Interdisciplinaridade para a Ciência, para a Educação e para o Trabalho Sindical**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PEDRINI, Alexandre de G. (Org.) **Educação Ambiental:** reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 1998.

PELICIONI, Andréa F. **Educação Ambiental na escola:** um levantamento de percepções e práticas de estudantes de primeiro grau a respeito de meio ambiente e problemas ambientais. 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

PONTUSCHKA, Nídia N. (Org.). **Um projeto...tantas visões:** educação ambiental na escola pública. São Paulo: AGB/LAPECH-FEUSP, 1996.

PONTUSCHKA, Nídia N. O Olhar sobre o Ambiente. **Formação de Agentes Ambientais**, São Paulo, ano 3, nº 10, p. 18-20, jul./out. 1998.

PROFESSORA DA ESCOLA B. **Educação Ambiental no Ciclo 1:** depoimento [agosto. 2004]. Entrevistadora: Rosana Rasera Garagorry. São Paulo, 2004. 1 fita cassete (60 min.).

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2. reimpressão, Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1998a.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Flora e Jardinagem**: cuidados e conservação. São Paulo, 1971.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Apostila: Adubação e Avicultura**. São Paulo, 1973.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Curso Projeto Ecologia**. São Paulo, 1975.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Quadrienal da Divisão de Programas e Atividades Especiais: 1979-1982**. São Paulo, 1982.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente. **Projeto para Formação de Monitores de Educação Ambiental - Módulo I**. São Paulo, 1985a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Horta e Jardim**. São Paulo, 1985b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação e Bem Estar Social/Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente. **Projeto para Implantação do Curso para Formação de Monitores em Educação Ambiental, destinado a Professores de 1º Grau**. São Paulo, 1986.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação e Ambiente** - Norma Buonacorso. São Paulo, 1987.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação/Secretaria de Serviços e Obras. **Dossiê - Curso**: relacionamento da escola com o meio ambiente. São Paulo, 1990a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Algumas considerações sobre o Dia da Conservação do Solo**. São Paulo, 1990b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Tema Gerador e a Construção do Programa: uma nova relação entre currículo e realidade. **Cadernos de Formação** - CO DOT-EIA/P1 003/91. São Paulo, 1991.

SÃO PAULO (Município). Administração Regional do Butantã. **Projeto Butantã**. São Paulo, 1992a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Ciências - Relatos de Prática** - 5/8. Documento 6. São Paulo, 1992b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação/Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. **Educação Ambiental nas Escolas Municipais**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo, 1993.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Quadrienal da Diretoria de Orientação Técnica**: 1993- 1996. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Quadrienal da Diretoria de Orientação Técnica: 1997- 2000**. São Paulo, 2000a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente. **São Paulo Pomar: educação ambiental**. São Paulo, 2000b.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 42.267, de 12 de agosto de 2002. Dispõe sobre a inclusão de "Estudos Básicos sobre Tratamento e Destinação do Lixo" no currículo das escolas municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. São Paulo, 13 ago. 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. **Curso de Formação Continuada: resíduos sólidos no meio ambiente**. São Paulo, 2003.

SAUL, Ana M. A construção do currículo na teoria e na prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NOVOA, António (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998, p. 151-164.

STRECK, Danilo R. et al. Introdução. In: STRECK, Danilo R. (Org). **Paulo Freire: ética utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 7 - 16.

VIEZZER, Moema L. e OVALLES, Omar (Orgs.). **Manual Latino-Americano de Educ-Ação Ambiental**. São Paulo: Gaia, 1995.

WOOD, Ellen. O que é (anti)capitalismo? **Crítica Marxista**, São Paulo: Editora Revan, nº 17, p. 37-50, nov. 2003.