

## **Educação Ambiental no Contexto Escolar: Questões levantadas no GDP**

Antonio Fernando S. Guerra  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Universidade do Vale do Itajaí  
Mauro Guimarães  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**Resumo:** As discussões sobre a Educação Ambiental formal levantaram várias questões de estudo pertinentes que entrelaçam e vivificam a pesquisa na Universidade e o cotidiano da Escola. A explicitação dessas questões neste artigo tem a finalidade de contribuir no balizamento de uma Educação Ambiental crítica nos diferentes ambientes educativos: Universidade e Escola.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Formal. Pesquisa em Educação Ambiental. Cotidiano Escolar.

**Abstract:** The quarrels over the formal Environmental Education have raised some pertinent questions of study that interlace and vivify the research in the University and School everyday. The visibility of these questions in this article has the purpose to contribute on the demarcation of a critical Environmental Education in several educative ambients: University and School.

**Keywords:** Formal Environmental Education. Research in Environmental Education. School Quotidian.

A transformação das práticas pedagógicas no ambiente escolar, no sentido de serem reflexivas, é ainda um processo que desafia a grande maioria dos professores. Como já apontado por Guimarães (2004a), entre outros autores, o modelo tradicional de ensino de transmissão de conteúdos ainda é muito forte e certamente mais profundamente inserido no ideário e nas atividades pedagógicas dos professores que se debruçam sobre a Educação Ambiental. Com isso, transformar a teoria e os discursos em ações pedagógicas crítico-reflexivas ainda é um grande obstáculo.

É nesse sentido que um grupo cada vez maior de pesquisadores e estudantes de Pós-Graduação do país vem contribuindo com a construção de referenciais para a fundamentação de práticas para a transformação das ações pedagógicas nas escolas das redes pública e privada de ensino e nas universidades.

Este artigo apresenta um relato crítico das discussões realizadas no Grupo de Discussão e Pesquisa (GDP) do III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), realizado em 2005, na cidade de Ribeirão Preto/SP, com o tema: Educação Ambiental no Contexto Escolar.

Consideramos relevante apresentar e discutir os resultados de dois dias de trabalho, por se tratar de um interessante mosaico, em um recorte temporal, apresentado por um grupo de em média 50 pessoas formado por pesquisadores já titulados (Doutores e Mestres), alunos de Pós-Graduação (mestrandos e doutorandos) e professores de escolas envolvidos com a temática em questão, representando diferentes regiões do Brasil.

Mais do que conclusões, a relevância desse trabalho está em levantar questões pertinentes que podem se configurar como objetos de pesquisa futuros e fornecer subsídios para estudos em andamento nessa temática, ou mesmo para as políticas públicas para a Educação Ambiental (EA). Acreditamos que as propostas desse GDP apresentam algumas contribuições significativas para ajudar a pensar e refletir nas limitações e potencialidades da EA no contexto escolar e acadêmico.

## Das limitações às superações

As discussões no GDP começaram bastante acaloradas a partir da apresentação dos resultados da pesquisa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos INEP (2004), que revela que praticamente 95% das escolas brasileiras reconhecem como “Educação Ambiental” alguma das ações pedagógicas que elas realizam.

Em um primeiro momento, discutiu-se a metodologia da obtenção dos dados. Levantou-se a questão de que, na maioria das vezes, quem responde a esse tipo de pesquisa são pessoas responsáveis pela gestão escolar. Assim, os gestores muitas vezes estão afastados da realidade do cotidiano pedagógico, ou seja, das ações que acontecem na escola, principalmente quando essas ações normalmente se colocam como atividades extra-curriculares, fugindo a uma rotina mais sistematizada do ambiente escolar.

Uma outra questão apresentada sobre esse aspecto se referiu a uma tendência de o gestor procurar apresentar uma imagem externa positiva da escola e de sua gestão. Sendo assim, pode responder o que julga parecer mais positivo. Além disso, como hoje a Educação Ambiental é consensualmente considerada uma atividade importante para a sociedade e seu *locus* mais visível é a escola, é de bom tom para um gestor escolar que essa atividade seja desenvolvida em sua unidade escolar.

No entanto, essa visão da EA foi também questionada pelo grupo, uma vez que “a aceitação da EA como consensual é algo que ainda não incomoda por predominar na mesma uma visão conservadora” (relatório do GDP).

Essas colocações discutidas suscitaram a necessidade de uma maior qualificação dos dados deste resultado do INEP. O Grupo questionou: Que tipo de prática a escola desenvolve? As intervenções pedagógicas se caracterizaram por ações pontuais ou comportamentais? Ou são práticas efetivas?

É preciso ficar claro então a questão da complexidade da discussão sobre o que é EA e de que modo a mesma envolve diferentes formações, conhecimentos, representações sociais e visões de mundo e, também, vivências de diferentes grupos sociais.

Diversos trabalhos no campo ambiental (REIGOTA, 1995; SATO, 1997, 2002; GUERRA, 2001) indicam essas contradições nas práticas de que as atividades de EA, na maioria das escolas, seguem uma “pedagogia tradicional” ou comportamental (GUIMARÃES, 2004a), uma vez que são realizadas de modo pontual (datas ecológicas, palestras, etc) e de forma fragmentada, conteudista, com pequeno envolvimento comunitário.

Essa questão nos leva a consensos e conflitos em torno da definição da EA como uma questão de pesquisa. Procurar entender como as intervenções se caracterizam – neste caso, se por ações pontuais e/ou comportamentais ou por meio de práticas efetivas incorporadas às práticas pedagógicas no cotidiano da escola. Será que a dimensão política está presente nessas práticas? Demonstrem avanços ou reproduções no tema? Os professores que têm realizado projetos e ações tiveram formação adequada para isso? Todas essas questões levantadas pelo GDP remeteram à necessidade de aperfeiçoar esse instrumento de pesquisa do INEP.

A demanda por qualificação dessa pesquisa parece ter sido mais ampla do que a que surgiu nesse fórum, já que o INEP, em sua pesquisa seguinte, em 2006, incluiu a questão: “O que estão fazendo as escolas que dizem estar fazendo Educação Ambiental?”. Assim, como seus resultados estão sendo divulgados, merecem um olhar atento como objeto de estudo para essa área temática. Da mesma forma, a inclusão dessas questões na avaliação do INEP demonstra que a EA começa a ser uma preocupação efetiva para a formulação de políticas públicas.

O que provocou a discussão no grupo foi se as ações governamentais e as políticas públicas existentes estão respondendo a uma pressão social, o que nos remete a uma interessante questão de pesquisa: qual é a influência das políticas públicas no cotidiano escolar? Essa questão é pertinente, uma vez que no período de 2002 a 2005 houve um incremento substancial das políticas públicas em Educação Ambiental, com a implementação do “*Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola*”<sup>1</sup> (BRASIL, MEC, 2002) e a discussão pública do Programa Nacional de Educação Ambiental –

---

<sup>1</sup> Conforme Mendonça (2003), em menos de um ano de implementação, esse programa atingiu 358 municípios de quase todos os estados brasileiros, envolvendo 700 escolas e mais de 10.000 professores (BRASIL, MEC, 2002).

ProNEA (BRASIL, MMA, 2005), o que merece também uma investigação.

Nos dois dias de trabalho, verificou-se também no GDP como colocação recorrente o problema da falta ou má formação dos educadores que irão atuar e/ou atuam nas escolas, e suas conseqüências sobre as práticas pedagógicas. “A Formação em EA ainda é muito incipiente, o que gera uma falta de discussão conceitual do campo” (relatório do GDP).

Na verdade, o problema da formação não é específico da EA, uma vez que a formação não se reduz ao treinamento e capacitação (NÓVOA, 1995; SHÖN, 1995). Para esses autores, a transformação das práticas educativas implica muita análise e reflexão dos professores sobre suas próprias ações pedagógicas a fim de (re)construir conhecimentos, atitudes e estratégias de ensino (MONTEIRO & SPELLER, 2004). Para alguns professores, esse processo de reflexão sobre a práxis exige uma transformação pessoal e uma reflexão sobre a própria imagem e auto-imagem profissional (ARROYO, 2000).

A problemática da formação nos remete à participação ativa das universidades nesse processo, por ser um potencial lugar de formação por onde passam esses educadores. No entanto, argumentou-se que as Universidades foram um dos últimos espaços instituídos da sociedade em que a Educação Ambiental se inseriu.

É importante destacar que diferentes abordagens são utilizadas quando se trata da formação inicial e continuada de professores, especialmente no contexto da EA. Sempre que se fala em formação docente, o enfoque dado é ao processo de formação para o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e competência. Mas, no caso da EA, destaca-se também o desenvolvimento de valores e da práxis, com ações efetivas para a inserção da dimensão ambiental nos currículos das escolas e também nas universidades, como uma das dimensões do processo educacional.

Assim, a universidade não poderia ficar de fora desse debate, especialmente pela sua co-responsabilidade na formação de profissionais e na produção científica, por excelência. Tristão (2007) considera-a co-responsável pelas políticas de formação, compreendendo, de modo distinto e, ao mesmo tempo, articulado, a

educação, a formação e uma atuação profissional. Segundo ela, a mesma pode ser entendida como uma relação entre contextos formativos, uma articulação entre formação inicial e formação continuada, pois já não se pode pensá-las de modo terminal ou isolado.

Considerando também que as primeiras dissertações de Mestrado, especificamente sobre Educação Ambiental, foram defendidas em meados da década de 80 e que os primeiros cursos de pós-graduação na área datam dos anos 90 – o Programa de Mestrado em Educação Ambiental da FURG de Rio Grande foi instituído em 1996 –, tem-se um indicador que demonstra que realmente a EA começa a ser tratada como temática na universidade muito tardiamente.

Esse fato foi considerado pelo grupo como tendo reflexos que fragilizam a sistemática de formação de profissionais na universidade como um todo, sobretudo com a EA ainda pouco enraizada institucionalmente no espaço acadêmico. A própria relevância da temática é ainda bastante questionada em várias áreas acadêmicas, fato relatado e admitido por muitos presentes no grupo, o que leva à necessidade de uma espécie de “militância intra-institucional” de ocupação de espaço por professores, pesquisadores e estudantes envolvidos com a EA. Nessa questão, ressalva-se a pertinência de iniciativas que venham a reforçar politicamente essas posições de ocupação de espaços acadêmicos não só intra-institucionais, como a formação de núcleos e centros de estudos, mas também entre instituições e pessoas.

Como exemplos, temos a constituição de fóruns como o próprio EPEA, os GTs de EA da ANPPAS (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Ambiente e Sociedade) e ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), ou a organização de coletivos como a RUPEA (Rede Universitária de Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental), além dos debates desenvolvidos nos Grupos de Trabalhos (GTs) sobre Formação em Educação Ambiental e sobre Educação Ambiental na formação de professores/as, ocorridos durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (3 a 6-11-2004) e o V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental (5 a 8-04-2006).

A universidade foi um dos últimos *loci* para difusão da EA na sociedade. Essa chegada tardia e as dificuldades de enraizamento da Educação Ambiental no espaço acadêmico são importantes objetos de estudo, que auxiliariam a compreender e potencializar a inserção da EA nesse ambiente, o que certamente também produziria reflexos no cotidiano escolar e outros ambientes educativos.

Portanto, muitas questões se colocaram para esse grupo frente aos limites e possibilidades da EA na prática escolar; questões estas vistas a partir da possível contribuição do conhecimento produzido nas universidades sobre essa temática. Formulamos aqui algumas das questões surgidas nesse fórum e que suscitam inquietações e problematizações que se colocam como significativas questões de estudo dentro desse universo temático, entre elas:

- A difusão da EA no ensino superior vem contribuindo com o desenvolvimento de práticas diferenciadas nas escolas?
- Como se dá a formação em EA nas licenciaturas, e como isso pode ocorrer com as novas diretrizes para a formação docente?
- Como será que essa frágil institucionalização da EA no espaço acadêmico representa uma resistência e um obstáculo para a aproximação da universidade da escola?
- Essa realidade condiciona um olhar desvirtuado sobre a escola?
- Se as escolas fazem, majoritariamente, uma EA não reflexiva, não crítica, como afirmado pelo grupo, o que caracteriza na realidade escolar a inserção da EA nessa perspectiva?

Entendemos que é papel da universidade nos processos de formação inicial e continuada promover condições e possibilidades para que a ação docente na escola se dê com a organização coletiva dos próprios professores no desenvolvimento curricular e inserção da EA nos projetos político-pedagógicos das escolas. Além disso, a participação nas Associações de Pais e Mestres e na organização comunitária é um indicador importante do envolvimento no processo educativo, da eficiência da ação pedagógica, não só para a Educação Ambiental, mas como processo de transform + AÇÃO da educação geral. Fortalece também a idéia de que a educação é um processo-projeto coletivo de todas as pessoas envolvidas no

trabalho de inclusão das novas gerações no exercício da cidadania plena.

O GDP também discutiu que as iniciativas de formação de professores para EA muitas vezes vêm sendo realizadas por incentivos externos (ONGs, livros didáticos, empresas, entre outros). Dessa forma, o professor é “indiretamente formado” por referenciais externos à escola, fato que pode contribuir com a fragilização desse processo formativo (GUIMARÃES, 2004b).

Em paralelo a isso, considerou-se que o aprofundamento do campo conceitual de EA nas universidades já vem sendo realizado pelos grupos de pesquisa que já se formam. Porém, as universidades ainda estão distantes da realidade escolar e com isso as discussões não estão refletindo no “chão” da escola, o que nos coloca os seguintes desafios: A difusão da EA no ensino superior vem contribuindo com o desenvolvimento de práticas diferenciadas nas escolas? Como fazer a ponte entre a discussão acadêmica e a escola? Quais as formas de aproximação? Quais as concepções dos docentes no Ensino Superior sobre EA?

Uma questão em cuja complexidade precisamos mergulhar é a dimensão interdisciplinar da Educação Ambiental, a qual se reflete na proposta da transversalidade da temática ambiental no currículo da Educação Fundamental e Ensino Médio. Como fazer a EA acontecer em todos níveis de ensino, como recomenda a Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999?

Se nós na Universidade abraçamos como propositores essa dimensão da EA, precisamos que ela se desenvolva em nosso meio nessa mesma perspectiva. Isso ajudaria a enfrentar uma questão que também se colocou no grupo: “A Universidade não está inserindo a EA na formação das diferentes áreas profissionais: o que propor?”.

Considerou-se que é primordial investir na tentativa de romper com a fragmentação do saber (diferentes áreas do conhecimento, disciplinas e departamentos) e que essa iniciativa pode e deve perpassar a construção de projetos político-pedagógicos e diretrizes curriculares dos diferentes cursos que contemplem a EA e o campo ambiental nessa dimensão interdisciplinar. Dessa forma, seriam formados profissionais aptos a enfrentar um mercado de trabalho hoje enviesado pelas questões ambientais, possibilitando-



lhes contribuir na prevenção e busca de soluções para a crise socioambiental.

Uma sugestão surgida no grupo para o enfrentamento de alguns desses obstáculos foi a de conquistar espaços colegiados, que se articulem diretamente com as Pró-Reitorias de Graduação na revisão das propostas dos cursos. Esse espaço daria a autonomia necessária para exercitar a interdisciplinaridade na grade curricular de cada curso, assim como em propostas a serem construídas entre os diversos cursos.

Cabe então ao educador ambiental o papel de identificar, ocupar e ampliar as brechas de inserção da EA no ambiente acadêmico, na pesquisa, docência e extensão. Para tanto, ao final das discussões do grupo, chegou-se a alguns indicativos que podem servir de balizamento a uma reflexão das iniciativas que devemos buscar e que apresentamos a seguir.

- Implantar programas de formação em EA para docentes das Universidades, uma vez que um bom número de professores universitários também não sabem “o que é Educação Ambiental!”;

- Aproximação entre Universidades, ONGs e Escolas para o fortalecimento do movimento ambiental, que inclui a constituição de Redes Sociais que vêm surgindo ou se expandindo na sociedade;

- As questões de pesquisa devem ser elaboradas na interface da Universidade e da Escola por meio de referenciais teóricos do campo da educação referentes à Escola, como: cotidiano escolar; currículo; conhecimentos escolares; formação e saber docente (buscar um diálogo entre eles também é um desafio para a EA – multirreferencialidade).

- Criar mecanismos para pesquisas acessíveis à realidade da escola. Reafirmar a necessidade no campo da EA da utilização de metodologias qualitativas, que incorporam a subjetividade presente na realidade. É importante que a pesquisa aborde materiais didáticos, programas e outros materiais utilizados pela escola.

Ocorre, no entanto, certo descompasso quanto ao aspecto legal e as políticas públicas. Tanto a nova Lei de Diretrizes e Bases (n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) quanto as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação

básica, em cursos de nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena, também não fazem nenhuma menção à Educação Ambiental.

No caso da formação de profissionais de Educação (Licenciaturas e Pedagogia), a proposta do grupo foi de que fossem habilitados de forma mais aprofundada a trabalhar a EA, facilitando, assim, a aproximação da Universidade da Escola. Para isso, considerou-se importante o oferecimento de cursos de formação continuada de professores (embora em algumas instituições estes venham sendo oferecidos como atividades de extensão, mas se não houver mudança na Universidade no sentido de valorizar a extensão, essa porta corre o risco de fechar!).

Considerou-se também pertinente a luta política pela inserção da Educação Ambiental nas 800 horas da formação pedagógica proposta pelo Conselho Nacional de Educação.

Quanto aos limites das pesquisas em EA, constatou-se no GDP que muitas investigações realizadas enfatizam as limitações das práticas e concepções da EA, mas deve-se também buscar investigar mais as possibilidades alcançadas pela construção do saber docente realizado na prática do cotidiano escolar. Identificar sentidos/significados, indo além das pesquisas que enfatizam o levantamento de concepções, representações, buscando com isso compreender mais as transformações e suas dinâmicas da sociedade e no contexto escolar e também estratégias de reflexão-ação-intervenção.

### **Uma questão importante: Que Educação Ambiental queremos?**

Todas as questões colocadas aqui neste relato e em suas reflexões partem de um pressuposto defendido por vários autores brasileiros de que vem se constituindo no cenário educacional do país uma disputa entre diferentes perspectivas de Educação Ambiental. Uma delas se faz conservadora porque seus educadores não têm ou não vivenciaram em sua formação um instrumental teórico-prático que habilite a cada um ser um agente de transformação da sociedade, por centrar esforços na transformação comportamental do indivíduo, visto de forma atomizada na

sociedade. Segundo Guimarães (2004a), essa perspectiva deixa o educador preso a uma “armadilha paradigmática” que o incapacita a ter práticas diferenciadas e o torna reprodutor do “paradigma da disjunção” (MORIN, 1999), ou como complementa Guimarães (2004b), na lógica do “paradigma do 1 + 1”.

Cabe à Universidade e aos educadores ambientais que nela militam buscar construírem referenciais teóricos que possibilitem uma outra perspectiva, a qual nos remeta às finalidades e princípios da EA. Essa parte da reflexão crítica dos educadores que estão no cotidiano das escolas (professores e pesquisadores), para que juntos, num movimento coletivo-conjunto de práxis, de teoria e prática, ação e reflexão, criem possibilidades de práticas diferenciadas de uma Educação Ambiental crítica, que acreditamos capaz de contribuir na transformação da realidade socioambiental e que repercute em todos os ambientes educativos, entre eles a Universidade e a Escola, em uma relação vital de reciprocidade.

Essa Educação Ambiental Crítica que queremos só acontece com participação política de seus sujeitos na disputa contra-hegemônica, de quem pretende um mundo mais justo socioambientalmente.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, M. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília: MMA, 2004.

GUERRA, A.F.S. Diário de Bordo: Navegando em um Ambiente de Aprendizagem Cooperativa para Educação Ambiental. Florianópolis, 2001. 336 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina.

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004a.

\_\_\_\_\_(b). Educação Ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P.P. Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25 – 34.

LOUREIRO, LAYRARGUES e CASTRO (Orgs.). Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDONÇA, P.R. A Educação Ambiental como política educacional: reflexões sobre o desafio desta nova institucionalidade. In: TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A.F.S. (Orgs.). Pesquisa em Educação Ambiental. Pensamentos e reflexões. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2004, p. 215-228.

MORIN, E. Ciência com Consciência. São Paulo: Bertrand Brasil, 1999.

SATO, M. Educação para o ambiente amazônico. São Carlos. 1997. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais). Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos. Ecologia e Recursos.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental. São Carlos: Rima, 2002.

TRISTÃO, M. Espaços/tempos de formação em Educação Ambiental. In: GUERRA, A. Educação ambiental e formação crítica: fundamentos e desafios. Itajaí: UNIVALI, Maria do Cais, 2007 (no prelo).