

OS FAZERES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DA BAIXADA FLUMINENSE-RJ: ANÁLISE NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Practices of the Environmental Education in schools Baixada Fluminense-RJ: An analysis from the Critical Environmental Education perspective

Carmen Simone Macedo Figueiredo - simone.csmf@gmail.com

Alexandre Maia do Bomfim - alexandre.bomfim@ifrj.edu.br

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Resumo

Ao expressarmos nossa preocupação com as práticas da Educação Ambiental (EA), entendemos que a universalização dessa prática nas escolas do Brasil, indicada pelo Censo Escolar de 2004, vem acompanhado de variadas estratégias que correspondem a diferentes perspectivas teóricas. O Ministério da Educação (MEC) expressando sua preocupação com as práticas de EA produziu a pesquisa: *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*. Essa investigação sobre a EA praticada nas escolas de país teve como referência os resultados dos Censos Escolares de 2001 e 2004, não envolveu nenhuma escolas da Baixada Fluminense-RJ. Assim, os objetivos pretendidos com este trabalho foram a de coletar dados sobre a realidade da EA praticada nas escolas dos municípios da Baixada Fluminense e construir uma análise que pudesse ser confrontada à perspectiva de uma Educação Ambiental Crítica baseada na metodologia da pesquisa do MEC.

Palavras-chaves: Educação Ambiental, Educação Ambiental Crítica, Pesquisa Ambiental, Práticas em Educação Ambiental.

Abstract

When we express our concern about the practices of environmental education (EE), we believe that the universalization of this practice in schools of Brazil, indicated by the School Census of 2004, comes with a variety of strategies that correspond to different theoretical perspectives. The Ministry of Education (MEC) expressing his concern about practice EE produced the search: *What do schools that say they do Environmental Education*. This research on EE practiced in the schools of the country had as reference the results of the School Census 2001 and 2004, did not involve any schools of Baixada Fluminense-RJ. Thus, the desired objectives by this work were to collect data on the reality and practice in schools in the municipalities of the Baixada Fluminense and construct an analysis that could be faced with the prospect of a Critical Environmental Education based on the survey methodology of MEC.

Key words: Environmental Education, Critical Environmental Education, Environmental Research, Environmental Education Practices.

Introdução

Em concordância com Mauro Guimarães (2004), que aponta a presença da Educação Ambiental (EA) nas escolas como um fato incontestável demandado pela sociedade, buscamos aqui entender as variadas ações implementadas pelas escolas nessa direção. Temos hipótese de trabalho a ser averiguada: a maioria destas práticas não é condizente com uma perspectiva de Educação Ambiental Crítica, onde as atividades possuem uma preocupação em valorizar aspectos conservacionistas e comportamentais, sem a presença de um enfoque associado às questões sociais. Guimarães expressando sua preocupação com a prática da EA lista as seguintes indagações relacionadas à escola:

(...) Como constituir um ambiente educativo que propicie a esses profissionais uma práxis que contribua na transformação da atual sociedade, em uma sociedade que seja socialmente sustentável? Como fazer para que uma teoria crítica que se produz em EA chegue à prática do dia-a-dia na escola? (GUIMARÃES, 2004, p. 117).

Além disso, percebemos uma não valorização dos aspectos locais nessas práticas e, como nos fala Layrargues (1999), a resolução de problemas locais pode ser uma estratégia metodológica privilegiada para a prática educativa e também um instrumento importante para a Educação Ambiental. Não obstante a EA está relacionada à questão da cidadania, como apresenta Sorrentino *et al* (2005), a EA “nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado” (p. 288).

Ao tratarmos da Baixada Fluminense a não valorização dos aspectos locais é um agravante, pois a região possui fatos e eventos que não podem ser esquecidos, sobretudo ao se trabalhar com a EA. A localidade faz parte da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, está situada entre o litoral e a Serra do Mar. Com extensão de 2.806,6km² e com população de aproximadamente 3,5 milhões de pessoas, correspondendo a 23,7% da população do estado (BRASIL, 2005), a Baixada Fluminense é considerada uma das maiores concentrações urbanas do Brasil e da América Latina. É composta pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mangaratiba, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica (BARRETO, 2004). A região sempre viveu a sombra de sua vizinha mais famosa e capital do estado. Contudo não se pode esquecer a sua importância no desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro e também de todo o estado. A Baixada Fluminense possui um potencial de conhecimentos ainda não examinados. Seus aspectos sociais, históricos, naturais e culturais são muito importantes e devem ser conhecidos e analisados. O contexto histórico-social, da região, deve ser explorado por práticas pedagógicas que possam gerar reflexões e transformações, e a Educação Ambiental pode ser mais um meio para que essas práticas aconteçam.

Esses aspectos nos levam a investigar a Educação Ambiental presente na Baixada Fluminense. Por pressupormos que EA nas escolas é construída com pouca experimentação trans ou interdisciplinar, isolada a poucos professores, com uma perspectiva teórica conservacionista e comportamentalista (em que se valorizam mais soluções individualistas de conduta higiênica e distante de uma crítica mais substancial ao sistema social vigente),

acreditamos que seja necessário o conhecimento da realidade da Educação Ambiental da Baixada Fluminense.

Para alcançar os objetivos pretendidos produzimos uma análise da Educação Ambiental praticada nestes municípios, incentivados por uma pesquisa de maior abrangência (a partir do Ministério de Educação - MEC), com uma metodologia específica, intitulada “*O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?*” (MENDONÇA; TRAJBER, 2006). Em 2004, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), lotada na Diretoria de Diversidade e Cidadania do MEC (Ministério da Educação), propôs o desafio de encontrar respostas sobre algumas questões relacionadas a prática de EA durante V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em Goiânia (GO). Fazendo surgir, tempos depois, essa pesquisa. A pesquisa investigou a Educação Ambiental praticada nas escolas do ensino fundamental, tendo como referência os resultados dos Censos Escolares de 2001 e 2004¹. A metodologia dessa pesquisa consistiu da aplicação de um questionário em 418 escolas selecionadas dentro do território nacional.

Nossa proposta foi exatamente somar a essa pesquisa maior, adaptando esse questionário à realidade da Baixada Fluminense. E isso se faz relevante porque a pesquisa do MEC não chegou a alcançar essa região.

O fazer crítico da Educação Ambiental

Não se pode falar de um único modelo de EA, mas sim de diferentes visões para esta prática pedagógica (LAYRARGUES, 2001 e LAYRARGUES, 1999).

Já algum tempo se juntaram à expressão Educação Ambiental outros adjetivos. A EA será “Crítica”, segundo Guimarães (2004), ou “Transformadora” como propõe Quintas (2009), para se contrapor a Educação Ambiental Conservacionista, tradicional e hegemônica (*Ibid.*). Assim concordando com Loureiro (2007, p.66) “falar simplesmente: *educação ambiental* pode não ser suficiente para se entender o que se pretende com a prática educativa ambiental”. Cada um desses adjetivos carrega em si modos, práticas e teorias bem distintas. A respeito dessas diferentes perspectivas da EA, Layrargues (2001) coloca que:

Enquanto a educação ambiental oficial, tradicional, hegemônica, concebe a problemática ambiental como uma decorrência da falta de conhecimento apropriado do funcionamento dos sistemas ecológicos, diante da constatação

¹ O Censo Escolar se caracteriza por ser um instrumento de coleta de dados estatístico, que procura descrever o panorama da educação básica nacional. É realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com o apoio das secretarias estaduais e municipais de Educação, em todas as escolas das redes públicas e privadas. O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Os dados são coletados, atualmente, por meio de um sistema, via Internet, chamado Educacenso. Estes dados podem ser acessados por meio das Sinopses Estatísticas ou por solicitação direta ao Inep. Estas informações auxiliam na execução de políticas públicas, segundo o MEC, como: de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>. Acessado em: 19 de fevereiro de 2011.

da proximidade de alguns dos limites ecossistêmicos serem atingidos, a educação ambiental critica entende a problemática ambiental como um desdobramento do processo de apropriação privada dos recursos tanto humanos como naturais (LAYRARGUES, 2001, p.9).

As duas visões descritas acima têm reflexo direto na prática da Educação Ambiental dentro das escolas. Portanto essas práticas apontam como a crise ambiental é vista pelos atores sociais envolvidos na efetivação da EA. Dependendo da perspectiva dada à 'crise ambiental' um caminho vai ser percorrido na proposta pedagógica da EA, como diz Quintas (2009). São perspectivas e caminhos bem distintos. Uma visão de Educação Ambiental reformista "buscará promover a mudança de conduta do sujeito, em sua relação cotidiana e individualizada com o ambiente e com seus recursos naturais" (*Ibid*, p. 45), as atividades estarão envolvidas com economia de energia e do consumo de recursos ambientais. Já numa visão de EA transformadora, existe um esforço na "busca da superação das causas estruturais da crise ambiental, sempre partindo de situações concretas, por meio de ação coletiva e organizada" (*Ibid*, p. 46).

Sobre as práticas de EA Layrargues (1999) diz que estamos diante de duas vertentes, como estratégia de resolução de problemas: uma de ser a atividade-fim e outra de ser um tema-gerador. A atividade-fim é uma resolução pontual da questão abordada, o problema ambiental não pertence a um ciclo encadeado de causa e efeito faz parte apenas um recorte da realidade. É uma prática que busca uma mudança meramente do comportamento. A atividade-fim é a estratégia mais comumente encontrada nas escolas e não envolve ampliação de perspectivas. Como exemplos de atividades-fim existem as campanhas de reciclagem de "latinhas" ou comemorações de datas especiais. Já o tema-gerador, seria uma concepção pedagógica envolvida na transformação da realidade, em que a questão ambiental é pertencente a um contexto muito mais amplo, com aspectos sócio-culturais, políticos e econômicos. Haveria um busca por mudança de valores, com a construção dos mesmos (LAYRARGUES, 1999).

Comentando sobre as orientações pedagógicas Layrargues (1999, p. 140) diz que elas "devem voltar-se majoritariamente à busca de um alcance maior da educação ambiental, onde a proposta central reside na transformação da realidade."

A orientação sobre a transversalidade presente nos Parâmetros Curriculares aponta que questões vividas pela sociedade e atravessam diferentes campos do conhecimento, devam impregnar toda prática educativa. Nos PCN a Educação Ambiental é tratada como um meio para o desenvolvimento de valores e atitudes assim como a crise ambiental é vista como uma crise civilizatória. Existe também a recomendação de que o tema meio ambiente seja trabalhado em todas as áreas e disciplinas, no entanto há a presença de um enfoque maior em Ciências Naturais (BRASIL, 1998).

A proposta do PCN prevê uma prática educacional voltada para a cidadania e aspectos sócio-culturais. Com essa proposta se pressupõem que haveria uma ruptura com as práticas conservacionistas, que atrelam atividades descontextualizadas e biologizantes as questões ambientais. Mas não é o que pode ser observado. Como Loureiro destaca, é percebido "dificuldades da comunidade escolar no entendimento da complexidade da EA expressa nas finalidades apresentadas em diferentes políticas públicas federais e em outros materiais historicamente produzidos e apropriados *na e dentro* da área" (apud KAPLAN; LOUREIRO, 2010, p. 2).

Mesmo com a presença de orientações sobre a Educação Ambiental em diferentes documentos governamentais. Não se pode esquecer que:

(...) é preciso investigar em que medida as políticas públicas em EA estão respondendo a pressões sociais, quais os sentidos dessas pressões e, no caso das escolas, quais influências estas políticas têm sobre o cotidiano escolar (...) deveríamos analisar quais seus objetivos, justificativas, implicações e consequências políticas, sociais e educacionais para os atores sociais envolvidos (professores, estudantes, servidores, direção, pais e comunidade do entorno da escola) (KAPLAN; LOUREIRO, 2010, p.5).

A visão interdisciplinar da EA recomendada em Tbilisi (LAYRARGUES, 2002) e a abordagem de transversalidade adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) para o tema Meio Ambiente, apontam para um enfoque pedagógico em que a Educação Ambiental precisa ter uma concepção ampla, em que “requer um ensino que transcenda aos limites disciplinares e conceituais do conhecimento” (ANJOS, 2008, p. 137). Mesmo com tais recomendações é visível o distanciamento para a prática pedagógica. Em relação à Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), sua apropriação crítica permitiria:

(...) uma forma de educação política e do exercício da cidadania. Seu conhecimento possibilita o diálogo entre os atores e instituições envolvidos com sua implementação e a mobilização pela ampliação de recursos, fortalecimento dos programas e, conseqüentemente, ampliação de sua efetividade (LAYRARGUES *et al*, 2007, p.32).

Após mais de uma década da implantação da Política Nacional de Educação Ambiental e do Censo Escolar do Inep de 2004 revelar que 94% das escolas de Ensino Fundamental praticavam a Educação Ambiental, ainda é percebido a falta de sua qualificação, isto é, transformar essa lei “em energia viva” (LAYRARGUES *et al*, 2007). Como conclui Layrargues *et al* (2007), é necessário que ela possa ser analisada e debatida com profundidade e aí sim transformar num instrumento de mudança.

Ao pensar na Educação Ambiental como ideológica ela é vista como uma educação transformadora, preocupada com o mundo, com a sociedade e envolvida na transformação da realidade. Uma EA que reconhece que vivemos numa sociedade com várias contradições e desigualdades, onde as ações da Educação Ambiental devam integrar conceitos éticos, culturais, políticos e de desenvolvimento para buscar uma transformação social (JACOBI, 2003).

O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental

Os dados do Censo Escolar de 2001 apontaram que 61,2% das escolas de Ensino Fundamental praticam a Educação Ambiental, já em 2004 este número cresceu para 94% (VEIGA *et al*, 2005). Um aumento de aproximadamente 33% em apenas três anos, relatando uma expansão acelerada em tão curto espaço de tempo. Veiga *et al*, conclui que: “esta expansão somente poderia ser comparada aos significativos avanços obtidos na expansão do acesso ao Ensino Fundamental na segunda metade dos anos 90” (2005, p. 10). Com esses dados se confirma a universalização da prática de Educação Ambiental nas escolas de ensino fundamental no Brasil (MENDONÇA; TRAJBER, 2006).

Este crescimento foi observado através das respostas ao questionamento incluído no Censo Escolar dos anos de 2001 e 2004. Os Censos Escolares de 2001 a 2003 apresentavam uma pergunta sobre como a escola trabalharia a EA, tendo como opções de resposta: “projetos”; “disciplinas especiais”; “inserção da temática ambiental nas disciplinas” e “não trabalha”

(BRASIL, 2011). Nos anos seguintes esta questão desaparece, dando lugar em 2004 a um questionamento sobre os “temas sociais contemporâneos ou transversais” (MENDONÇA; TRAJBER, 2006, p. 12) que a escola abordaria e o Meio Ambiente era um dos itens ali listados.

Já nos anos de 2005 e 2006 existe a investigação sobre que programas a escola participa e um dos programas relacionado é a Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente. Nos anos recentes nenhuma referência a EA ou Meio Ambiente está presente no Censo Escolar (BRASIL, 2011). Acontecendo ao contrario da expectativa do estudo do Secad/MEC que acreditava que a pesquisa de campo nas escolas visaria “a incorporar novas questões sobre a temática da Educação Ambiental nos próximos Censos Escolares no âmbito nacional” (MENDONÇA; TRAJBER, 2006, p 37).

Quase todas as escolas do país declaram praticar a EA, porém ainda não é possível estabelecer um perfil dessa prática. O Censo Escolar, embora não seja a melhor forma de perceber mudanças de atitudes ou ações transformadoras por conta de seu caráter quantitativo, contribuiu para demonstra “as contradições da Educação Ambiental praticadas nas escolas” (MENDONÇA; TRAJBER, 2006. p.13). A análise destes dados levou os pesquisadores ambientais a levantarem questões, que como podemos perceber, são semelhantes as nossas dúvidas:

Mas que Educação Ambiental é esta praticada nas escolas? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelas escolas para inserir Educação Ambiental no currículo? Que mudanças estão ocorrendo no cotidiano escolar em decorrência dessa inserção? Há um impacto significativo dessas práticas na comunidade? (MENDONÇA; TRAJBER, 2006, p.14).

A metodologia da pesquisa elaborada pela a Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC junto com as parcerias - Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (ETS), a Universidades Federais do Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Fundação Rio Grande (FURG), Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) (MENDONÇA; TRAJBER, 2006), consistiu da aplicação de um questionário semi-estruturado (23 perguntas de múltipla escolha e de quatro questões abertas sobre as práticas de Educação Ambiental).

Os critérios de seleção das escolas foram geográficos, técnicos e relacionados ao tamanho do município. Foram escolhidos dois estados de cada uma das regiões do país, e um deles, obrigatoriamente, o da sede da universidade envolvida na pesquisa. Totalizando 10 estados. Em cada um dos estados foram escolhidos três municípios mais a capital, sendo no total quatro municípios. Os municípios escolhidos possuíam no mínimo dez escolas além de bom nível no Índice de Desenvolvimento da Educação Ambiental (IDEA)². Com base nesses critérios descritos anteriormente, foram selecionadas dez escolas por município (sendo quatro estaduais, quatro municipais e duas privadas), somando 40 escolas por estado (MENDONÇA; TRAJBER, 2006).

Algumas mudanças ocorreram que levaram a ampliação do número de escolas pesquisadas. O estado de São Paulo foi incluído na pesquisa, devido à disponibilidade de articulação entre os

² O IDEA é um índice em que algumas dimensões tais como: acesso à Educação Ambiental, índice de diversificação das modalidades da Educação Ambiental, equipamentos e infra-estrutura das escolas são apresentados. Esses dados que são retirados do Censo Escolar são quantificados, hierarquizados e, organizados neste índice (MENDONÇA; TRAJBER, 2006).

pesquisadores da região Sudeste com o do estado, isso fez que mais dois municípios, Bauru e São Paulo, fizessem parte da pesquisa (MENDONÇA; TRAJBER, 2006). Após algumas alterações a abrangência da pesquisa ficou definida para 11 estados, 42 municípios.

Em relação ao estado do Rio de Janeiro os municípios que inicialmente iriam ser estudados, devido aos critérios expostos, eram:

(...) Maricá (com bom IDEA e em área de turismo e expansão urbana); Macaé (principalmente por causa da presença do Núcleo de Pesquisas Ecológicas, em Macaé, da UFRJ, e da intensa ação da Petrobras nos municípios da Bacia de Campos, em função das atividades de extração de petróleo); e Japeri (município da Baixada Fluminense com elevado IDEA) (MENDONÇA; TRAJBER, 2006. p. 170).

No entanto, também aqui houve uma alteração, o município de Japeri foi excluído da pesquisa por alguns problemas de comunicação com as secretarias estadual e municipal de Educação, sendo substituída por Niterói que atendia os critérios exigidos e possuía um histórico de trabalhos em EA (MENDONÇA; TRAJBER, 2006). A escolha das escolas no estado do Rio de Janeiro se deu, em sua maioria, por indicação das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação (LIMA, 2007).

Cada uma das universidades citadas acima ficou encarregada da coleta de dados análise e elaboração o texto dos resultados da sua região. Análise qualitativa para o Brasil ficou sobre a responsabilidade da UFRJ (MENDONÇA; TRAJBER, 2006).

Na 30ª Reunião da Anped, a pesquisadora Jacqueline G. S. Lima apresentou o trabalho “*O que fazem as escolas que fazem educação ambiental no Rio de Janeiro? Uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/Anped à luz da teorização curricular*”, em que se reporta aos dados da pesquisa sobre o estado do Rio de Janeiro (LIMA, 2007).

Percebemos em ambas as obras, que apesar da pesquisa “*O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?*” ter “como objetivo detectar a realidade da educação ambiental nas escolas brasileiras entrevistadas” (LOUREIRO; COSSIO, 2007. p. 59), e mesmo em termos de amostragem não ser representativo da situação do Brasil (*Ibid*) não há nenhuma referencia a Baixada Fluminense. Ficamos sem saber o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental na Baixada Fluminense. Este fato aponta uma brecha na pesquisa que abriu possibilidade de realização do nosso trabalho.

O nosso trabalho possibilita a ampliação do propósito da pesquisa do Secad/MEC. Esse desdobramento era algo esperado e até desejado quando a pesquisa foi elaborada, pois “ampliar o escopo para a possibilidade de continuar numa terceira etapa de aproximações, por meio de um edital para aprofundamento em estudos de caso ou etnografias” (MENDONÇA; TRAJBER, 2006, p. 14) estava nos seus parâmetros iniciais. Assim ambas as pesquisas têm o propósito de ter conhecimento sobre a EA praticada nas escolas

Investigando a prática da Educação Ambiental na Baixada Fluminense

Utilizamos como apoio para a realização deste trabalho a metodologia da pesquisa do MEC: “*O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?*”.

O nosso trabalho pode ser considerado a princípio uma pesquisa descritiva, porém não nos limitaremos a descrever a presença da Educação Ambiental na Baixada Fluminense, mas também analisamos sua ocorrência e relações. Realizamos a pesquisa nos municípios de

Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu e São João de Meriti. Os critérios para escolhas destes municípios foram: a) o município de Nilópolis, onde está localizada a sede do Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ); b) municípios que não tinham distância superior a 20 km do município de Nilópolis, c) e os municípios mais populosos da região (IBGE, 2008).

Amostra

A amostra para esta pesquisa é considerada não-probabilística, (GIL, 1987), onde “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma representar o universo” (p.97). A proposta foi trabalhar com um número de 4 (quatro) unidades escolares por município, dividida em: 2 (duas) escolas públicas estaduais e 2 (duas) escolas públicas municipais. A pesquisa abrangeu 5 (cinco) municípios, totalizando 20 (vinte) escolas que foram selecionadas, em quase sua totalidade, pela indicação das secretarias municipais e coordenadorias estaduais de educação. Esse número representa 2,8% (IBGE, 2008) das escolas dos municípios pesquisados. A validade de nossa investigação é garantida pelo próprio pressuposto oferecido pelo Censo Escolar (já dito acima, em que 94% das escolas do Brasil praticam EA) e por alguns autores, de que, no caso da Região Sudeste, 96,93% praticam EA (LOUREIRO; COSSIO, 2007 e MENDONÇA; TRAJBER, 2006).

Instrumento para coleta de dados

Os dados foram obtidos por meio de um questionário com 23 (vinte e três) perguntas de múltipla escolha e 3 (três) perguntas diretas, adaptado do modelo empregado na pesquisa Secad/MEC. Algumas perguntas do questionário original foram eliminadas ou simplificadas e ainda outras, incluída. Os questionários foram levados as escolas após as devidas autorizações das secretarias municipais e estadual. A coleta de dados ocorreu entre os meses de março e dezembro de 2010. O tempo médio que as escolas levaram para devolver o questionário respondido foi de 20 dias.

Tratamento dos dados

Os dados coletados foram em grande parte quantitativos, no entanto, seu tratamento não foi apenas descritivo. A presença da Educação Ambiental na Baixada Fluminense foi analisada em sua ocorrência e relações. Embora os dados apresentados sejam quantitativos, o tratamento que eles tiveram foi qualitativo. Por meio do programa (software) de análise de dados Sphinx³, foi possível elaborar tabelas e quadros, organizando a parte quantitativa da pesquisa, além de permitir diferentes cruzamentos entre as respostas dadas, ampliando sua análise.

O que as escolas da Baixada Fluminense fazem na Educação Ambiental- dialogando com alguns resultados da pesquisa

³ Os softwares Sphinx são ferramentas que apoiam o processo de pesquisa e para análise de dados, tanto gerenciais quanto acadêmicos, permitindo a realização de pesquisas em todas as suas etapas (concepção do questionário, coleta das respostas e análise de dados), e também a importação de bases de dados de diversos formatos (como Excel, Word, etc.). Fonte: <http://www.sphinxbrasil.com/cms/sphinx-survey>. Acessado em: 16 de julho de 2011.

Das vinte escolas pesquisadas apenas uma escola da rede estadual, no município de Nova Iguaçu declarou não desenvolver práticas de Educação Ambiental. As escolas que indicaram praticar EA apontam como objetivos para esta prática, as opções de “*conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania*”, “*sensibilizar para o convívio com a natureza*” e “*promover o desenvolvimento sustentável*”¹. Uma primeira inferência pode ser posta, considerando essas e outras informações, de que há uma visão comumente limitada da prática de EA, onde os aspectos biologizantes e a proposta de ensino comportamental se destacam. Os objetivos apontados acima pactuam com a análise de Loureiro e Cossio (2007) para os objetivos apresentados na pesquisa “*O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?*”, que revelam “uma visão unidirecional do professor para o aluno, da escola para a comunidade desconsiderando os processos dialógicos educador-educando e os complexos problemas envolvidos na realidade de cada grupo” (*Ibid.*, p.60). A opção “*Projetos*” foi a forma apontada por 50% das escolas para o desenvolvimento das práticas de EA, apesar da recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para que o Meio Ambiente seja um tema transversal do currículo em todos os níveis e a sugestão que a Educação Ambiental deva ser um componente essencial e permanente da Educação Nacional dada pela a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999). Poucas escolas indicaram que a EA era desenvolvida por meio de inserção da temática em disciplinas específicas, sendo Ciências Naturais a disciplina com mais indicações nesta opção. O principal tema abordado para estes projetos foi a “*água*”, seguido por “*lixo e reciclagem*”. Contudo a região proporciona uma amplitude de temas e situações que acabam não sendo valorizadas, mesmo com a escolha desses temas. As análises dos dados obtidos revelam que as atividades em EA são pontuais e que não existe um ciclo encadeado de eventos. A provocação para o início do trabalho com a Educação Ambiental na escola teve a opção “*Diretriz da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação*” e a opção “*Iniciativa de um professor ou um grupo de professores*” como as mais indicadas com os percentuais de 27,3% e 25%, respectivamente. Na pesquisa do Secad/MEC, a relação entre as escolas e as secretarias estaduais e municipais como provocador para o trabalho em EA foi considerado, na época, ainda no seu início (MENDONÇA; TRAJBER, 2006). Os dados obtidos agora revelam que o vínculo se tornou mais real por meio de ações que buscam a efetivação das Políticas Públicas que incentivam a prática de EA. Fato que também se associa a essa efetivação, pode ser percebido com a criação em 2008 da Coordenação Estadual de Educação Ambiental (CEEAA), pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, atendendo a preocupação de responder à demanda crescente da Educação Ambiental nas escolas, estimulando assim, a implementação de ações educativas desta natureza em suas unidades. Outro fator é a presença em algumas Secretarias Municipais de Educação de divisões responsáveis pela coordenação e promoção de atividades de EA em suas escolas.

Quanto à participação dos diferentes atores na gestão dos projetos de EA, as escolas indicaram de forma expressiva a atuação dos professores em todas as fases da gestão, isto é, no “*Planejamento*”, na “*Tomada de decisão*”, na “*Execução*” e na “*Avaliação*”. Revelando assim uma grande dependência na figura do professor para realização de várias ações de EA no espaço escolar. Os projetos estão muitas vezes associados a somente uma pessoa, cabendo a ela qualquer iniciativa ou decisão. Muitas vezes, quando o professor precisa sair da escola ou se ausentar por algum motivo, todo o trabalho feito anteriormente acaba não tendo continuidade. Em relação à comunidade do entorno, as escolas apontam uma participação muito discreta e apenas, em muitos casos, recaindo sobre ela a responsável pelo problema enfrentado. Não participando do planejamento das ações de EA dentro das unidades escolares, sendo responsável apenas pela execução dos projetos, e acaba não tendo voz. Não há uma

convocação da comunidade para uma real participação onde ela seja ouvida e auxilie no encontro de soluções. A comunidade tem muito a dizer sobre a história e a identidade do local. A valorização desses aspectos é muito importante na construção de uma Educação Ambiental Crítica.

Considerações finais

Eppur si Muove!
(Ainda assim, ela se move,
Galileu Galilei em 1633)

A presença da EA nas escolas da Baixada Fluminense correspondendo a um desejo de parte da sociedade, que marca sua influência e cria expectativa sobre as suas práticas. Não obstante, sem desconsiderar a clivagem que há entre as concepções de EA, percebemos que as escolas carregam dificuldades de entendimento das recomendações advindas dos diferentes documentos sobre as políticas públicas dessa área. Há necessidade de uma discussão ampla, não só dessas perspectivas da EA como também dos diferentes documentações oficiais a respeito. Somente dessa forma, poder-se-ia constituir uma Educação Ambiental que fosse além do protocolar e até pudesse se constituir “Crítica”.

O propósito desta pesquisa não foi simplesmente apontar os erros e as falhas presentes no desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas da Baixada Fluminense. Somente quem atua pode mostrar seus erros e ter experiência para reverter a situação, superando as dificuldades encontradas. Muito dos problemas revelados no desenvolvimento das práticas de EA nesta pesquisa são aspectos que se estendem para todo o processo educativo. Este fato reforça o sentido que Educação Ambiental é Educação, não podendo ser desvinculada e nem esquecida essa verdade. As escolas estão mergulhadas num contexto educativo que não pode ser esquecido. Elas compartilham problemas que afetam a estrutura do sistema educacional como um todo: a organização curricular por disciplinas que dificultam a proposta de trabalhar EA de forma transversal com uma abordagem interdisciplinar, presentes nas políticas públicas; a rotatividade de professores por inúmeros motivos; a dificuldade de liberação dos professores para realizar algum tipo de formação; a centralização da responsabilidade do processo educativo na figura do professor; a hierarquização do sistema, impondo projetos que nem sempre vão adiante; a dificuldade de um planejamento que envolva professores de diferentes áreas. Esses e outros problemas podem atuar inibindo um processo educativo que seja transformador da realidade socioambiental. Refletir sobre esses pontos também faz parte. Vale registrar que este estudo, apesar de utilizar essa contraposição entre uma EA Crítica e uma EA Conservadora, não deseja de forma maniqueísta ou monolítica apontar quais as Escolas que praticam uma ou outra educação, mas quer construir um movimento de releitura permanente da prática, quer construir uma práxis libertadora que reconhece o alcance da EA, mas também seus limites. Saber que as escolas praticam a EA não é suficiente, porque entendemos que, caso seja mal apresentada, pode obter ainda mais atraso, mais até do que por sua ausência. Propor, por exemplo, uma EA que trabalhe com reciclagem, reutilização ou mitigação de resíduos não chega a ser um problema, mas será (e grave) se for o horizonte a ser conquistado e não o ponto de partida. A EA precisa continuar nesse movimento, precisa ser dialética, mas do que adquirir um conteúdo definitivo, precisa problematizar o que já existe e orientar suas reflexões a apreender uma leitura da realidade que certamente será importante, mas ainda assim será provisória...

Acreditamos que o caminho para que a Educação Ambiental Crítica se estabeleça nas escolas é extenso, mas percebo que a caminhada já começou. A proximidade entre a escola e a universidade pode ser um fator que acelere essa trajetória, já que permite uma aproximação entre a teoria e a prática. Espero que com este trabalho essa proximidade se inicie e se tenha esperança que o caminhar seja mais leve para todos que se propõe a seguir rumo a um mundo melhor.

Referências

ANJOS, Maylta Brandão dos. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: reflexões contemporâneas**. São Paulo: Libra Três, 2008. 144p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.436 p.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei no 9.796, de 27 de abril de 1999. [on line] Disponível em: <http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=20&idConteudo=967>. Acessado em: 21 de abril de 2009.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Diagnóstico das Condições Sócio-Econômicas e da Gestão Pública dos Municípios da Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro e Brasília, 2005. p. 59 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/sri/CooperacaoInternacional/Docs_CoopItaliana/BaixadaF_PSociais.pdf . Acessado em 22 de janeiro de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Portal do Ideb [on line] Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/> Acessado em: 19 de fevereiro de 2011.

BARRETO, Alessandra. **Um olhar sobre a Baixada: usos e representações sobre o poder local e seus atores**. *Campos*, Curitiba, [on line] v. 5, n. 2, p. 45-64, 2004. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/viewFile/1620/1362>. Acessado em: 08 de outubro de 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 1987.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004. 174 p.

IBGE, **Informações Estatísticas das Cidades do Rio de Janeiro-Ensino: matrículas, docentes e rede escolar 2008**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [on line] Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?> Acessado em 01 de outubro de 2009.

JACOBI, Pedro. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa. [on line]. n. 118, p. 189-205, março/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acessado em: 3 de junho de 2009.

KAPLAN, L.; LOUREIRO, C. F. B. **Análise crítica do discurso do Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) Ambientais - ProFEA: pela não desescolarização da educação ambiental**. Educação em Revista. No prelo.

LAYRARGUES, P.P; LIPAI, E. M. e PEDRO, V. V. A e **Educação Ambiental e a escola: tá na lei.** In: Mello, S.; Trajber, R.. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO. 2007.248p.

LAYRARGUES, P.P. **Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais.** In: Loureiro, C. F. B. *et al* (orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.184 p.

_____. **A crise ambiental e suas implicações na educação.** In: IX CURSO DE INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL. IBAMA. Teresópolis, 26 de março de 2001. 22p.

_____. **A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema- gerador ou uma atividade-fim da Educação ambiental?** In: Reigota, M. (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão.** Rio de Janeiro: DP&A Editora. 1999.p.131-148.

LIMA, Jacqueline G. S. **O que fazem as escolas que fazem educação ambiental no Rio de Janeiro? Uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/Anped à luz da teorização curricular.** 2007. In: 30a Reunião da Anped, 2007, Caxambu - MG. Anais da 30a Reunião Anual da Anped, 2007. p. 1-18.

LOUREIRO, C. F. B; COSSIO, M. F. B.. **Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto.** In: Mello, S.; Trajber, R.. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.248 p.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental crítica: contribuições e desafios.** In: Mello, S. e Trajber, R. (orgs.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: MEC/UNESCO, 2007. 248p.

MENDONÇA, P. R. (Org.); TRAJBER, R. (Org.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, (Secad) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).[on line] 2006. v. 23. 252 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154576por.pdf>. Acessado em: 10 de julho de 2009.

QUINTAS, José S. **Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico.** In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P.P; e CASTRO, R. S. (orgs) **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez. 2009. p. 33-79.

VEIGA, Alinne; AMORIM, Érica; BLANCO, Maurício. **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).[on line] 2005. 23 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/oquefazem.pdf> Acessado em: em 27 de setembro de 2009.