

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O QUE PENSAM ALGUNS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

CONCEPTIONS AND PRACTICES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION: WHAT TEACHERS THINK OF SOME ELEMENTARY SCHOOL

Joseane Patrícia dos Santos, Gilvaneide Ferreira de Oliveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

joseanepatricia208@yahoo.com.br

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

gildedufrpe@gmail.com

Resumo:

Este trabalho relata resultados de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal Rural de Pernambuco, que teve como objetivo identificar e analisar as concepções e práticas de educação ambiental dos professores que lecionam o componente de Ciências do Ensino Fundamental I da rede do Recife. Trata-se de um estudo de caso que apresentou como amostra a participação de três professoras atuantes em escolas municipais de rede. Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, foram adotados procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa de pesquisa, especificamente o estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Para a avaliação dos dados, teve-se como base a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977). O estudo encontrou indícios que apontaram para concepções e práticas de uma educação ambiental simplista e fragmentada em dois entrevistados; e o terceiro apresentou uma concepção e prática de educação ambiental na perspectiva integradora e reflexiva, sendo essa a concepção que mais se aproxima dos pressupostos teóricos considerados como referências neste estudo.

Palavras-chave: Concepções integradoras e reflexivas, Educação ambiental, Professores.

Abstract:

This paper is a case study, results from a survey conducted at the Universidade Federal Rural de Pernambuco, aimed to identify and analyze the conceptions and practices of environmental education for teachers who teach the science component of the elementary school's network Recife. The sample was attended by three teachers who work in public schools in Recife and to achieve the objectives proposed in this paper, procedures were adopted methodological approach of qualitative research. As data collection instruments used were semi-structured interviews. For the data analysis based on the perspective we Bardin's content analysis. The

study found evidence pointing to concepts and practices of environmental education simplistic and fragmented. And one of the teachers interviewed had a conception and practice of integrating environmental education and reflective, this conception that approaches the theoretical assumptions considered in this study as references.

Keywords: Reflective and integrative concepts, environmental education, Teachers.

INTRODUÇÃO

Os constantes debates relacionados às responsabilidades e aos cuidados com os recursos ambientais têm despertado a sensibilização dos diversos setores sociais em torno do tema. Nos últimos anos, os impactos ambientais, decorridos da ação humana, têm ocasionado grandes desmatamentos para dar espaço às práticas de agropecuária, poluição de rios e córregos por instalações industriais que eliminam seus resíduos de forma indiscriminada, gases tóxicos jogados na atmosfera pela crescente frota de veículos, além da demasiada extração de recursos minerais, fatos que refletem o espírito consumista, cada vez mais impulsionado pela mídia publicitária, remetendo-nos à ideia de que “vale mais quem tem, quem gasta”, iludindo-nos com a proposta de que o individual pode se sobrepor ao espírito coletivo.

Nessa perspectiva, a escola assume um papel de suma importância para a construção de uma sociedade que não esteja alheia às questões ambientais, e que apresenta como um dos principais agentes para a construção dessa nova sociedade o professor. Sendo assim, o olhar, neste trabalho, volta-se para a figura desse profissional, considerando sua concepção e prática pedagógica em educação ambiental, por acreditar que esta pode contribuir para a transformação e criticidade da sociedade, vindo a ser um instrumento de luta social, entendendo que educação ambiental é educação política crítica, assim como afirma Reigota (2003), no sentido de que a educação reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza, enfatizando antes a questão do “por que” fazer do que “como” fazer. Ou se a concepção e prática de educação ambiental do docente estão voltadas para uma visão apenas ecológica simplista, na qual se caracteriza pelo distanciamento dos problemas sociais, econômicos e políticos que afligem a sociedade como um todo.

Por entender a importância do professor para a mudança social e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento de cidadãos consciente do seu papel ambiental, a proposta deste trabalho é identificar e analisar as concepções e práticas de educação ambiental dos professores que lecionam o componente de Ciências no Ensino Fundamental I. Tendo em vista o ensino da educação ambiental na escola, para alcançar esse objetivo, primeiro foi realizada uma abordagem teórica sobre a trajetória da educação ambiental, em seguida foi apresentada uma síntese de como é tratada a questão da educação ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) das Ciências Naturais e na lei brasileira de nº 9.795. Posteriormente, apresentou-se uma discussão sobre a educação ambiental na prática e formação profissional dos professores. Após a discussão teórica, expuseram-se os procedimentos metodológicos e analíticos dos dados coletados, por meio de uma análise qualitativa de conteúdo, as concepções dos professores polivalentes em relação à educação ambiental na escola, confrontados com o referencial teórico; e, por fim, tecem-se reflexões conclusivas sobre o assunto abordado neste trabalho sem a ousadia de generalizar os

resultados, uma vez que esta pesquisa voltou-se para análises de resultados pontuais, relativas às concepções e práticas de sujeitos específicos sobre educação ambiental.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No início dos anos 60, especificamente em março de 1965, na conferência de educação da Universidade de Keele, na Inglaterra, foi usada pela primeira vez a expressão *Educação Ambiental* (EA). Segundo Dias (1992), na década de 70, precisamente no ano de 1972, ocorreram alguns dos eventos mais importantes no que se refere à questão ambiental no mundo. A Organização das Nações Unidas promoveu a Conferência de Estocolmo, que foi considerada um marco histórico e político internacional. Essa conferência estabeleceu um plano de ação mundial, além de recomendar um programa internacional de educação ambiental, na qual esta passou a ser considerada um campo de ação pedagógica. Outro evento importante para a educação ambiental que reuniu especialistas de 65 países foi promovido pela UNESCO, no ano de 1975, em Belgrado, no qual foi indicado que a EA deveria ser contínua, integrada às diferenças regionais e voltada aos interesses nacionais.

Já em 1977, foi promovida a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi a qual é referência até hoje, pois nesse encontro foram definidos os objetivos, os princípios e as estratégias para educação ambiental, adotados em todo mundo, tendo por princípio a carta de Belgrado acrescentada a ela, o dever de a EA ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais, deve desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para a aquisição de conhecimentos, sem esquecer-se da necessidade da realização de atividades práticas e de experiências pessoais, reconhecendo o valor do saber prévio dos estudantes.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) produziu um documento com as principais características da EA sob a ótica de Tbilisi. São sete os pontos que traduzem o espírito da conferência: Processo dinâmico interativo; Transformadora; Participativa; Abrangente; Globalizadora; Permanente; Contextualizadora. A educação ambiental no Brasil se fez tardiamente. Segundo Loureiro (2004), embora existissem registros de projetos e programas desde a década de 70, só em meados da década de 80 que a EA começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância, abarcando sua inclusão na Constituição Federal de 1988.

Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a política ambiental brasileira foi gerida de forma centralizada, sem a participação popular efetiva na definição de suas diretrizes e estratégias, à luz da Lei Federal nº. 6.938, de 31/08/81, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente, (LOUREIRO, 2004, p.80). Vale salientar que a educação ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ecologia e para resolução de problemas ambientais.

PERSPECTIVA ATUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES INICIAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos com base na LDB, foram lançados em 15 de outubro de 1997, tendo como tema transversal o meio ambiente, com a proposta de oferecer subsídios para a formação de atitudes de respeito à integridade ambiental, oferecendo meios para que os alunos possam participar; refletir e manifestar-se, interagindo com os membros da comunidade em relação às questões ambientais. De acordo

com Loureiro (2004), apesar das críticas que recebeu pelo modo como pensou a transversalidade em educação, mantendo como eixos principais as disciplinas de conteúdos formais, além da baixa operacionalidade da proposta, os PCNs tiveram o mérito de inserir a temática ambiental, não como uma disciplina, mas articulada às diversas áreas do conhecimento.

Para Mendonça (2010), educação ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim de ajudar a preservação e utilização sustentável de recursos. É uma metodologia de análise que surge a partir do crescente interesse do homem em assuntos como o ambiente devido às grandes catástrofes naturais que têm assolado o mundo nas últimas décadas.

De acordo com a Lei nº. 9.795, de abril de 1999, afirma-se que a educação ambiental é a ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido à transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para a transformação.

Entende-se a educação ambiental, assim também Reigota (2003), como uma 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, enfatizando antes a questão do “por que” fazer do que “como” fazer. A educação ambiental crítica está, dessa forma, impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações conhecidas hoje, sejam elas entre a humanidade, sejam entre esta e a natureza.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: TEORIA E PRÁTICA

Para se começar a tratar sobre a questão da educação ambiental na formação dos professores, faz-se necessário considerar que a formação profissional para a docência em educação ambiental representa uma concepção voltada para um campo de conhecimento centrado na investigação e na relação das proposições teóricas e práticas que, dentro da didática e da organização escolar, estudam os processos de ensino-aprendizagem, mediante os quais os professores, em formação ou em exercício docente, se engajam individualmente ou em equipe nas experiências de aprendizagem e através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, suas destrezas e suas disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (MARCELO, 1995).

Partindo do que afirma Marcelo (1995), acrescenta-se o discurso de Sucena (1998), o qual sinaliza que, atualmente, a formação docente tem se configurado em um desafio constante. As redes de formação tiveram sua ampliação em curto espaço de tempo, exigindo, como consequência, a necessidade de ampliação dos quadros de professores. Por outro lado, ainda é muito baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no cenário de desenvolvimento do país. Em decorrência disso, parece haver um descaso e um descuido quanto à sua formação, seja ela inicial ou mesmo continuada.

Para Sucena (1998), algumas das consequências desse descuido quanto à formação inicial e continuada ocasionam, muitas vezes, falta de politização e despreparo dos

professores para enfrentar os desafios que as práticas da educação ambiental em uma perspectiva contextualizada, problematizadora e interventiva exigem. Esse perfil de formação docente suscita um baixo nível de comprometimento político, tanto na formação de alunos capazes de pensar, agir e viver a sua cidadania, quanto na competência técnica deles. Como afirma Sucena, “O educador deve ter consciência dos valores e concepções que transmite em suas aulas, em seu relacionamento com os alunos e outros integrantes da comunidade escolar e que compreenda como se articulam com a questão da cidadania.” (SUCENA, 1998, p.22).

Tendo em vista essas reflexões, emerge a crescente necessidade de profissionais da educação comprometidos com mudanças socioambientais, alterando, assim, esse quadro de apatia e descaso com o meio ambiente em que se vive. Formar professores educadores conscientes do seu papel de cidadão ambiental representa um grande desafio para os cursos de formação nas dimensões inicial e continuada, intensificando, dessa forma, a responsabilidade das instituições formadoras em orientar tais profissionais, como preconizado na Conferência de Tbilisi (1978). Especificamente no que se refere à educação ambiental nas Universidades, a recomendação nº. 13 da citada Conferência estabelece que a EA deve: romper com os modelos tradicionais de educação; encorajar a aceitação da interdisciplinaridade para a solução dos problemas ambientais em todas as áreas de desenvolvimento; favorecer o desenvolvimento de materiais didáticos apropriados às características locais; favorecer o estabelecimento de parcerias locais, nacionais e internacionais no sentido de promover capacitação humana e troca de experiências.

PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho é um estudo de caso que tem um forte caráter qualitativo, o que a nosso ver, adequa-se ao objeto de pesquisa e nos dará mais segurança em tentar identificar e analisar as concepções e práticas de educação ambiental de alguns professores polivalentes que lecionam o componente curricular de Ciências no Ensino Fundamental da rede de Recife. A pesquisa qualitativa é a que mais se adapta a este trabalho, uma vez que para Cecília Minayo (1994) são aquelas que incorporam a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas. Para a realização deste trabalho, foi escolhida uma escola localizada na rede de Recife, na qual os pesquisadores mantinham uma relação de trabalho; para a escolha do grupo trabalhado foram utilizados os seguintes critérios: ser professor polivalente e estar ensinando o componente curricular de Ciências na escola escolhida para a pesquisa; ser do quadro efetivo do magistério da rede municipal do Recife e, por fim, estar disponível para participar das entrevistas. Participaram deste estudo de caso três professores.

Coleta de dados

Para a coleta dos dados, foi escolhido, entre as vertentes da pesquisa qualitativa, o método da linguagem oral temática ou análise categorial, no qual, segundo Martins, “o depoente relata as suas experiências focalizando um determinado aspecto, anteriormente definido pelo pesquisador” (MARTINS, 2003, p. 23). Para a realização desta pesquisa, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com dezesseis questões, dividida em dois momentos: o primeiro momento apresentou seis questões, com objetivo de conhecer o perfil e a trajetória profissional dos entrevistados; e o segundo, dez questões, com propósito de conhecer a concepção e as práticas em relação à educação ambiental dos entrevistados.

Análise e tratamento dos dados

Desenvolveu-se a análise dos dados, posteriormente à transcrição das entrevistas, de acordo com pressupostos teóricos e metodológicos da análise de conteúdo de Bardin (1977). Tal método baseia-se na junção de um grupo de técnicas de análises dos relatos, no qual são utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos sobre o conteúdo das mensagens, como indicadores que possibilitam a verificação de informações referentes às condições de produção e respeito de tais mensagens. O conteúdo das entrevistas foi agrupado em duas categorias e suas respectivas subcategorias, as quais são decorrentes das respostas dos sujeitos entrevistados. Essas categorias constituíram os eixos norteadores para a análise do conteúdo, conforme explicitado a seguir: Categoria 1 – Concepção de educação ambiental dos professores; Categoria 2 – Educação ambiental na formação profissional dos professores; Categoria 3 – Educação ambiental na prática pedagógica.

REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS PROFESSORES

A primeira categoria tentou investigar a visão de educação ambiental dos professores polivalentes que lecionam o componente curricular de Ciências.

Concepção Simplista / Comportamentalista

Esta subcategoria de análise, denominada por *Simplista e Comportamentalista*, tem como base a concepção de educação ambiental trazida pelas correntes naturalista, conservacionista e recursista, que tem seu nascimento na década de 70, e mostra como ponto central o respeito à natureza e o aprender com ela, além das proposições centradas na conservação dos seus recursos. Nesse contexto de abordagem de EA na escola, apresentam-se duas unidades de análises referidas à Professora B e à Professora C, o que levou às conclusões da concepção de EA de ambas docentes aliadas a uma visão simplista e conservacionista da EA, as quais serão expostas a seguir:

“Educação ambiental vem de preservação, vem de trabalhar o meio ambiente, vem de se trabalhar o respeito à natureza. Temos que levar o nosso aluno a cuidar da natureza, a preservar o meio ambiente, principalmente a respeitá-lo”.
(Professora B)

“Entendo que educação ambiental é uma forma de preservar o meio ambiente, ter uma consciência do ambiente em que se vive, a educação ambiental considera tudo que envolve o homem e a natureza, o homem não pode se separar da natureza”.
(Professora C)

Segundo Sá (2005), a ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como ser mecânico, desenraizado e desligado do seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano. Essa ideologia tem sido amplamente apontada não somente como uma das causas, mas como o principal obstáculo para a superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e a exclusão social. Pode-se observar que há uma tendência muito forte, não só na visão das professoras B e C, mas no mundo em geral, de focar a parte e não o todo, preservando o individualismo, a desigualdade, a “perda da afetividade, do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental), denotando a crise socioambiental que é de

um modelo de sociedade e seus paradigmas” (GUIMARÃES, 2004, p.26). Infelizmente, esse é o modelo de sociedade contemporâneo, caracterizado pela competição desassistida, na qual as pessoas são levadas a adquirir coisas que não lhe são necessárias, apenas para alimentar um modismo insano, sem refletir sobre as consequências de suas atitudes em escalas micro e macro.

A educação ambiental baseada nessa visão de mundo, que foca a parte que compreende a realidade de forma fragmentada, simplificada, é o que Guimarães (2004) denomina de uma educação conservadora, uma educação individualista e comportamentalista, que busca a transformação do indivíduo pela transmissão do conhecimento, na qual o aluno é um ser sem luz, sem saberes e o professor, o iluminado que vai depositar o conhecimento sobre este aluno. É um exemplo do que Paulo Freire chama de educação bancária “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]” (FREIRE, 1987, p.58).

Uma educação, segundo Guimarães, fundamenta-se na lógica simplista que compreende a sociedade como o resultado da soma de seus indivíduos, da soma das partes como totalidade, porém a educação não pode e não deve se reduzir a isso, pois somos mais complexos, e a educação é “relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo” (GUIMARÃES, 2004, p.27).

Tem-se de pensar e realizar uma educação ambiental crítica e emancipatória como propõe Loureiro (2003), voltada para a democratização no acesso e na apropriação dos bens naturais, para a gestão participativa e o exercício da cidadania, capaz de levar os sujeitos a se recolocarem no ambiente e a se ressignificarem enquanto natureza, resgatar o conceito de práxis associado à educação torna-se fundamental. A práxis tratada neste texto é colocada muito bem por Konder (1992), quando ele afirma que a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática.

Concepção Integradora / reflexiva

Esta subcategoria de análise, denominada por *Integradora e Reflexiva*, tem como base a concepção de educação ambiental trazida pelas correntes holística, crítica, práxica, sustentabilidade, que conheceu a sua expansão em meados dos anos de 1986, e apresenta como ponto central o desenvolvimento do sujeito e a autogestão frente às questões ambientais. Nesse contexto de abordagem da EA na escola, apresenta-se uma unidade de análise referida à Professora A, o que levou à conclusão da concepção de EA da docente aliada a uma visão integradora e reflexiva da EA, a qual será exposta a seguir:

[...] A educação ambiental é um instrumento para a formação de cidadãos conscientes em relação ao meio ambiente [...] acho que a educação ambiental pode se relacionar de todas as formas com os problemas concretos vividos pela sociedade, [...] acho que a educação ambiental envolve uma questão política, envolve uma questão de poder, os governantes acham que tem que ser assim, mas a gente tem que ver que a realidade é outra, e trabalhar isto de forma a sensibilizar este aluno para que as práticas ambientais deles sejam coerentes e sustentáveis. Temos que proporcionar um ensino que associe a realidade desses alunos às práticas e teorias vivenciadas em sala de aula”. (Professora A)

Pode-se perceber a preocupação no discurso da Professora A em trabalhar a EA de forma integradora e reflexiva, como ressaltam Loureiro e outros autores já citados neste trabalho, pois a ideia de incorporar às práticas de EA uma abordagem que integre todos os aspectos da vida humana (economia, cultura, sociedade, natureza e política), como

evidenciada na problematização da realidade, reconhecendo as relações existentes em cada local e a ação coletiva para a resolução dos conflitos, a EA nesse paradigma não é vista como um ramo do conhecimento isolado, mas incluído em um conceito maior de educação de caráter libertário e transformador (LOUREIRO, 2004). Desse modo, a EA acredita no papel interventor da educação. Nas palavras de Paulo Freire (2002): “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou apreendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. E na ligação da teoria e prática para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social. “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p.67). Portanto, é a atividade que pressupõe sujeito livre e consciente e na qual não ocorre a dicotomia teoria e prática, objetividade e subjetividade, e nem a supremacia de um dos polos sobre o outro (LOUREIRO, 2003).

Compartilhando o pensamento de Loureiro (2003), a práxis refere-se à ação intersubjetiva, é uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo; é, portanto, um conceito nuclear para a educação ambiental e ter a clareza disso é o que nos leva a atuar na EA, evitando o discurso genérico de que todos são igualmente responsáveis e vítimas do processo de degradação ecossistêmica. Finalizando o pensamento, faz-se necessário apresentar uma reflexão de Loureiro (2003): educar é agir conscientemente e em processos sociais que se constituem conflitantes por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

A segunda categoria procurou investigar como era oportunizado o trabalho com a educação ambiental, na formação inicial e continuada das professoras participantes da pesquisa.

Ausência da temática educação ambiental na formação profissional e continuada

Nesta subcategoria de análise, denominada por *Ausência da temática educação ambiental na formação profissional e continuada*, apresentam-se as reflexões de Sucena (1998), quando a autora afirma que a formação docente tem se configurado em um grande desafio atual. As redes de formação tiveram sua ampliação em curto espaço de tempo, exigindo, como consequência, a necessidade de ampliação dos quadros de professores. Por outro lado, ainda é muito baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no cenário de desenvolvimento do país. Em decorrência disso, parece haver um descaso e um descuido quanto à formação, seja ela inicial ou mesmo continuada. Esse aspecto é apresentado na unidade de análise na qual se insere a Professora B, pois ela deixa claro que não foi trabalhada a temática ambiental na sua formação inicial e / ou continuada, como será mostrado a seguir:

“Na minha formação do magistério, que eu me lembre, não foi visto nada sobre educação ambiental, também não era tão evidente como está hoje em dia. Já na pedagogia, eu não paguei nem uma cadeira específica de educação ambiental e a

rede em que eu trabalho não oferece formação continuada na área de educação ambiental”. (Professora B)

Pode-se perceber no discurso da Professora B que, na época em que ela se formou, não se trabalhavam as questões relativas à EA, e na instituição em que ela trabalha não é oferecida aos profissionais uma formação continuada na área de educação ambiental. Refletindo sobre os dados coletados, pode-se inferir que a concepção de educação ambiental simplista e comportamentalista da Professora B, apresentada na Categoria 1, tem como uma das suas causas a falta de formação inicial e continuada na área de EA.

Abordagens defasadas da temática educação ambiental na formação profissional e continuada

Nesta subcategoria de análise denominada por abordagem defasada da temática educação ambiental na formação profissional e continuada, abordam-se as reflexões de Sucena (1998), quando a autora afirma que uma das consequências do descuido quanto à formação inicial e continuada é o despreparo dos professores para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar. Nesse contexto de descuido quanto à formação dos docentes, a partir da unidade de análise das Professoras A e C no que se refere a abordagem de EA na formação de ambas, conclui-se que foi feita de forma defasada, a qual apresentaremos a seguir:

“Na graduação, foi abordado o tema transversal meio ambiente, mas foi de maneira muito rápida, penso que se deveria explorar mais a questão da educação ambiental, [...] a rede do Recife não disponibiliza formação continuada na área de educação ambiental, o foco é português e matemática, também isto é o que é cobrado em sala de aula, nas provas de avaliação que o governo oferece”. (Professora A)

“No magistério, foram realizados trabalhos em relação ao meio ambiente nos quais podemos apreender mais sobre educação ambiental, mas na graduação e nas formações oferecidas pela rede não foi visto nada sobre o tema”. (Professora C)

Para Libâneo (1985), a escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto. O ensino como técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização, como mediação sociopolítica, deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura. Pensando no que Libâneo afirma e tendo como ponto de partida os dados acima apresentados, questiona-se como as professoras que passaram por formação inicial e continuada “deficientes”, nas quais não foi oportunizado o aporte de conhecimentos científicos que as habilitem à possibilidade de experiências educativas investigadoras, no que se diz respeito à EA, podem, em suas salas de aula, mediar uma formação científica de alto nível para seus alunos, contribuindo significativamente para a aprendizagem deles no que se refere à EA. Refletindo sobre esses aspectos, chegam-se às conclusões já conhecidas por nós, educadores: a necessidade de formação inicial e continuada de qualidade na área de EA.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A terceira categoria se propôs a analisar as práticas de educação ambiental relatadas pelas professoras pesquisadas.

Preocupação com a problemática do lixo

Nesta subcategoria de análise, denominada por *Preocupação com a problemática do lixo*, tendo em vista a prática pedagógica no contexto de abordagem da EA na escola, apresenta-se uma unidade de análise referida à Professora C, a qual nos proporcionou chegar à conclusão de uma prática docente dissociada da reflexão socioambiental, que será apresentada a seguir:

“Geralmente, as crianças trazem lanches para a escola e jogam o lixo no chão, e eu questiono: “é aí no chão o lugar do lixo?”, e levo eles a colocar o lixo no lixeiro. Falo que se não tivermos cuidado com o lixo ele vai para o lugar errado como o rio, por exemplo, e vai alagar escola. A gente, às vezes, pensa que criança não tem consciência, mas elas têm sim e tem que se trabalhar essas questões”. (Professora C).

O relato da Professora C permite observar que há, por parte da docente, uma preocupação de trabalhar a questão do lixo, mas é desenvolvida de maneira simplista, sem proporcionar aos alunos uma reflexão sobre essa problemática, uma sistematização e aplicação do conhecimento, reconhecendo este aluno como sujeito da aprendizagem, como propõe Delizoicov (1990).

Ênfase nos trabalhos de campo

Nesta subcategoria de análise, denominada por *Ênfase nos trabalhos de campo*, tendo em vista a prática pedagógica no contexto de abordagem da EA na escola, apresenta-se uma unidade de análise referida à Professora B, a qual nos proporcionou chegar à conclusão de uma prática docente que não atende às demandas socioambientais do século vigente, como é apresentada a seguir:

“O principal objetivo nas minhas aulas de educação ambiental é o respeito à natureza e a preservação do meio ambiente. E para alcançar esses objetivos, eu trabalho com aulas diversificadas, aulas expositivas e principalmente extraclasse, para proporcionar um maior contato com a natureza e com toda essa movimentação, não se limitar à sala de aula. [...] acho que para se ter uma boa aula de educação ambiental não pode ser uma aula só na sala de aula tem que se ter o trabalho de campo”. (Professora B)

Percebe-se que a prática da Professora B reflete a sua concepção de educação ambiental bem como a de aluno, quando ela afirma que a EA “é o respeito à natureza”, e dissocia o homem dessa relação, mostra uma visão apenas ecológica simplista, na qual se caracteriza pelo distanciamento dos problemas sociais, econômicos e políticos que afligem a sociedade como um todo. Além disso, para se ter uma boa aula de educação ambiental não é necessário que esta seja desenvolvida em campo, pois entende-se que as aulas de EA devem ser desenvolvidas sobre os pilares de respeito ao aluno como sujeito da aprendizagem, com responsabilidade política, ética e profissional, lembrando sempre de que é necessário refletir antes, durante e depois da ação.

Ênfase nos trabalhos concretos / situação-problema

Nesta subcategoria de análise, denominada por *Ênfase nos trabalhos concretos e na situação-problema*, tendo em vista a prática pedagógica no contexto de abordagem da EA na escola, apresenta-se uma unidade de análise referida à Professora A, a qual nos proporcionou chegar à conclusão de uma prática docente que procura atender às demandas socioambientais, como é apresentada a seguir:

“No trabalho com educação ambiental é necessário partir de uma situação-problema, para que as crianças possam entender a partir dessa situação-problema, as crianças podem investigar e chegar às causas desses problemas, [...] é a partir do concreto mesmo”. (Professora A).

Percebe-se no discurso da Professora A a preocupação em trabalhar com situação-problema e com o concreto, devolvendo o que Reigota (2003) coloca como sendo uma 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, enfatizando antes a questão do “por que” fazer do que “como” fazer. A educação ambiental crítica está, dessa forma, impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, sejam elas entre a humanidade, sejam entre esta e a natureza (REIGOTA, 2003, p.11). Segundo Freire (2005), o ato de ensinar está fundado nessa relação dialógica, que se estabelece como uma ponte entre o que se ensina e o que se apreende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Medina (1996), a educação ambiental deve ser um processo que consista em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global sobre o meio ambiente, para que possam elucidar problemas e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição crítica e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e a adequada utilização dos recursos naturais, visando à melhoria da qualidade de vida e à eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado, à construção de relações sociais, econômicas e culturais capazes de respeitar e incorporar as diferenças (minorias étnicas, populações tradicionais), a perspectiva da mulher e a liberdade para decidir na busca de caminhos alternativos. Partilhando do mesmo pensamento de Medina e acrescentando o discurso de Loureiro (2004), quando ele afirma que a educação sozinha não transforma o mundo, mas através dela é possível emancipar os sujeitos, em um processo de autonomia e reflexão. Ainda segundo o autor, emancipar não é estabelecer caminhos únicos para a salvação, mas sim a possibilidade de construir os caminhos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e forma de organização societária, produzindo patamares diferenciados.

À luz dessas reflexões, serão feitas algumas considerações a respeito das concepções de educação ambiental das docentes analisadas ao longo deste trabalho. Tendo em vista os dados apresentados, pode-se perceber que, mesmo no século XXI e com as demandas constantes da sociedade por cidadãos críticos e reflexivos prontos para atuar de maneira ativa e reflexiva no mundo que os cerca, os professores não estão preparados para mediar a ação de aprendizagem de tais sujeitos, visto que as concepções de “educação” ambiental desses docentes estão muito aquém do esperado para as demandas e complexidades do século vigente.

Esse despreparo é justificado, muitas vezes, por falta de uma formação inicial e continuada que aborde, de maneira coerente e reflexiva, as questões ambientais. Tal aspecto não pode ser barreira principal para a não mudança dessas concepções que são impregnadas, do aluno como ser passivo e o conhecimento científico como pronto e acabado, é preciso arregaçar as mangas, não se apoiar em velhos discursos e em jargões sem utilidade e propor a mudança, não de maneira utópica, mas responsável, dando um passo de cada vez e mudando as práticas cotidianas, “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2005). Este trabalho não tem a pretensão de generalizar os resultados obtidos acerca das concepções de educação ambiental dos professores do Ensino Fundamental do Recife, mas ressalta a importância de se

estar atento a tais concepções, pois reafirmamos que essas concepções de EA guiam a prática docente, por isso é necessário ressaltar a importância de se trabalhar as questões ambientais na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, sendo esta em uma perspectiva socioambiental.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. **Programa Nacional de Educação Ambiental**, 1997, 32p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998. BRASIL 1996.
- BRASIL. Secretaria do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia. **Primeira conferência de meio ambiente do Distrito Federal**. Brasília: SEMATEC, 1992.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Peres. **Metodologia do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 2. ed. rev. e ampl., São Paulo: Gaia, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, M. Educação ambiental Crítica. In: BRASIL. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 25-34.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCELO, Carlos Garcia. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2 ed. Barcelona: EUB, 1995.
- MARTIS, Maria Ednéia. Resgate histórico da formação e atuação de professores da zona rural: um estudo no oeste Paulista. **Relatório de Iniciação Científica**. Bauru: UNESP/FAPESP. 2003.

MEDINA, Naná M. Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar-1º grau. In: **Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental**. Brasília: IBAMA, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REIGOTA, Marcos; POSSAS, Raquel; RIBEIRO, Adalberto (Orgs.). **Trajetórias e narrativas através da Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: BRASIL. **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p. 247-256.

SOARES, Carmem Lúcia. **Sobre a formação do profissional em Educação Física: algumas anotações**. In: DE MARCO, Ademir (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995. p. 133-38. (Coleção corpo e motricidade).

SUCENA, Maria da Graça Teixeira. **Formação de professores e educação ambiental: um estudo nas séries iniciais**. Rio Grande, 1998. 237 p. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação Ambiental) - FURG.