



**Serviço Público Federal
Ministério da Educação**



**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
Mestrado em Ensino de Ciências**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JATAÍ (GO) -
CONHECIMENTOS E SENTIDOS PRODUZIDOS POR MEIO
DE UMA PESQUISA-AÇÃO**

THAISA LEMOS DE FREITAS OLIVEIRA

**CAMPO GRANDE- MS
MARÇO - 2010**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JATAÍ (GO) -
CONHECIMENTOS E SENTIDOS PRODUZIDOS POR MEIO
DE UMA PESQUISA-AÇÃO**

THAISA LEMOS DE FREITAS OLIVEIRA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final para a conclusão do curso de Mestrado em Ensino de Ciências, concentração em Educação Ambiental, sob a orientação da Prof^a. Dra. Icléia Albuquerque de Vargas.

**CAMPO GRANDE – MS
MARÇO - 2010**



ATA DE SESSÃO DE SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

Às 08h e 30min do dia vinte e três de abril de dois mil e dez, reuniu-se a Banca Examinadora, sob a Presidência da Dr.^a Icléia Albuquerque de Vargas, para avaliação da Proposta de Dissertação intitulada "Concepções e práticas de Educação Ambiental na rede municipal de ensino de Jataí (GO) – conhecimentos e sentidos produzidos por meio de uma pesquisa-ação-participante" da Mestranda **Thaísa Lemos de Freitas Oliviera** do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências - Curso de Mestrado Profissional.

A Banca Examinadora foi composta pelos professores abaixo relacionados:

Examinadores	Assinatura
Dr. ^a Icléia Albuquerque de Vargas (Orientadora/UFMS)	
Dr. Onofre Salgado Siqueira (UFMS)	
Dr. ^a Marília Freitas de Campos Tozoni Reis (UNESP)	

Aprovado <input checked="" type="checkbox"/>	Aprovado Condicionalmente ()	Não aprovado ()
--	-------------------------------	------------------

Conceito Final: **A**

Se aprovado condicionalmente, relatar abaixo as condições (ou a esta anexar documento com os condicionantes ATA):

Assinaturas:

Orientador:	Mestrando: <i>Thaísa L. de Freitas Oliviera</i>
-------------	---

Homologado pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências em 29/04/2010.

Coordenador:
Dr Paulo Ricardo da Silva Rosa

Caberá ao orientador presidir a sessão de Apresentação do Seminário de Dissertação e preencher esta Ata. Após o Seminário, ela deverá ser encaminhada à Secretaria do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, juntamente com os pareceres individuais dos Examinadores, se houver.



O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

Paulo Freire

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, luz que me conduziu pelo caminho e me livrou de todas as atribulações, e a todos, que de alguma forma e em algum momento, contribuíram para que esse trabalho pudesse ser realizado, e em especial:

À minha mãe, Cleiva, querida e sempre companheira, que foi a responsável pelo surgimento deste trabalho quando me convidou para participar do Grupo Verde e cuja parceria foi fundamental em todas as etapas de pesquisa. Agradeço a Deus por sua existência.

À meu pai, Osni, pelas sempre carinhosas palavras de conforto e apoio nas dificuldades e pelo amor incondicional que sempre demonstrou. Parte do que sou devo a ti.

À meu esposo Marcos, que foi meu norte seguro, meu esteio. Obrigada pela paciência, pelo apoio, pelo carinho, por ter “segurado a barra” nos momentos difíceis. Construimos juntos este projeto de vida e, com certeza, vamos colher juntos os seus frutos.

Aos meus sogros, João e Aparecida, que me acolheram como filha e me deram forças para continuar em frente, sempre solícitos e com um sorriso na face, mesmo nas madrugadas que ficaram acordados por minha causa.

À minha orientadora, professora Icléia, obrigada pela confiança e pelo apoio nos momentos de dificuldades e angústias. Sou muito grata pela amizade e ensinamentos.

Aos professores do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências, que contribuíram para meu crescimento e amadurecimento intelectual. Pelos valiosos ensinamentos e pelo exemplo de vida e profissionalismo, muito obrigado.

Às amigas Milena e Kamila, que se tornaram amigas de sempre. Obrigada pelas conversas, pelos conselhos, por compartilharem das angústias, dificuldades e alegrias. Vocês estarão sempre em meu coração.

Aos colegas do mestrado, pois irão deixar saudades pelos momentos que partilhamos juntos e pela amizade construída nesses dois anos.

À equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Jataí. Agradeço a confiança creditada e o apoio no trabalho realizado.

Aos professores e demais membros das escolas que participaram da pesquisa e do curso de Educação Ambiental, cujos ensinamentos e conhecimentos produzidos foram extremamente valiosos.

À professora Euilma e ao senhor Gênio Eurípedes, que participaram de forma solícita desta pesquisa e cujas contribuições foram marcantes.

Aos meus irmãos, Carlos e Roberto, e minhas cunhadas Camila, Eliane e Michela. Obrigada pelo carinho e pela força de sempre.

Ao meu avô Quinca, que se ainda estivesse entre nós, sei que estaria orgulhoso desta conquista.

E por fim, ao meu filho Gabriel, luz da minha vida, que mesmo diante das ausências nunca deixou de me receber com um imenso sorriso no rosto e um abraço caloroso.

Resumo

No município de Jataí (GO), a Secretaria Municipal da Educação (SME) instituiu uma equipe para desenvolver ações de Educação Ambiental (EA) nas escolas públicas municipais. Surgiu, então, o projeto do Grupo Verde (GV) que é constituído por membros ligados à SME de Jataí e por membros ligados às escolas municipais, compondo os chamados GVs mirins. O objetivo do GV é discutir, elaborar e desenvolver ações de EA nas escolas municipais e no município como um todo. Da participação junto ao grupo, como membro do mesmo, e observando o desenvolvimento de suas ações e encontros, bem como as dificuldades encontradas na concretização das ações, surgiu esta proposta de pesquisa-ação, fundamentada na concepção crítica de EA, dialogando com a pedagogia de Paulo Freire e a teoria de representações sociais e percepção ambiental. A pesquisa dividiu-se em três fases: diagnóstico do GV, elaboração de uma ação de intervenção e desenvolvimento da ação de intervenção. Na etapa de diagnóstico, realizou-se o resgate da história do GV e as ações desenvolvidas, de sua criação em 2003 até o presente, onde se identificaram as principais concepções que embasavam as ações realizadas. Analisaram-se os projetos e ações do GV que estavam nos arquivos da SME, buscando identificar as concepções de meio ambiente, de EA e da relação ser humano-natureza neles presente. A análise evidenciou a predominância de concepções naturalistas e comportamentalistas de EA e da relação ser humano-natureza. Baseando-se em tais evidências, elaborou-se uma proposta de intervenção junto ao grupo, constituída de um curso de formação continuada em EA, utilizando estratégias de dinâmicas de cooperação, uso de imagens e trilhas em espaços naturais. Tais estratégias tinham por objetivo revelar as representações de EA e da relação ser humano-natureza, além da percepção ambiental dos participantes e fazê-los refletir sobre elas, buscando novas ressignificações. Os textos, imagens, desenhos e projetos de EA produzidos durante o curso, além dos questionários respondidos antes e ao final do mesmo, foram utilizados na análise das concepções e percepções a fim de avaliar as mudanças ocorridas. Os resultados demonstraram que ainda continuou como predominante a concepção naturalista e romântica da relação ser humano e natureza e, por conseguinte de EA, mas com uma relevante diminuição ao passo que a concepção sócio-histórica aumentou. Nos projetos de EA analisados predominaram concepções sócio-históricas de EA. Quanto à percepção ambiental, notou-se a predominância de sentimentos topofílicos com relação ao ambiente escolar, mas valorizando-se predominantemente os aspectos físicos do ambiente do que aspectos relacionados às relações humanas nesse local. A intervenção possibilitou o exercício do processo participativo e permitiu que novos olhares fossem direcionados ao ambiente escolar, possibilitando novas interpretações e sentidos da prática de EA. No entanto, reitera-se que o GV, enquanto proposta da SME de Jataí (GO) precisa ser encarada como política pública e, dessa forma, ser mais bem estruturado a fim de maximizar e melhor qualificar suas ações.

PALAVRAS-CHAVE:

Pesquisa-ação; Grupo Verde; Representações sociais; Percepção Ambiental; Educação Ambiental Crítica.

Abstract

In the city of Jataí (GO), the Municipal Secretary of Education (MSE) established a team to develop actions for Environmental Education (EE) in public schools. Arose, then, the project of the Green Group (GG) which is composed of members connected to the MSE of Jataí(GO) and members connected to public schools, making the so-called junior Green Group. The goal of GG is to discuss and to develop actions of EE in the municipal schools and the municipality as a whole. Participation with the group as a member of it, and observing the development of their actions and meetings as well as the difficulties encountered in implementing the actions, we have this proposal for action research, based on design critical EE, dialoguing with the pedagogy of Paulo Freire and the theory of Social Representations and Environmental Perception. The research was divided into three stages: diagnosis of GG, preparation of an action of intervention and development of action for intervention. In the stage of diagnosis, there was redemption in the history of GG and the actions developed from its inception in 2003 until the present, which identified the key concepts that underpinned the actions taken. We analyzed the projects and actions of the GG that were in the archives of MSE in order to identify the conceptions of the environment, EE and the relationship between human beings and nature within them. The analysis showed the prevalence of behavioral and naturalistic conceptions of EE and the relationship between human beings and nature. Based on this evidence, elaborated a proposal for action by the group, consisting of a continuing education course in EE using dynamic strategies of cooperation, use of images and tracks in natural areas. These strategies were designed to reveal the representations of EE and the relationship between human beings and nature, and the environmental perception of the participants and make them reflect on them, seeking new resignifications. The text, images, drawings and designs of EE produced during the course, in addition to questionnaires before and at the end of it, were used in the analysis of concepts and perceptions in order to assess the changes. The results showed that still continued to be predominant naturalistic and romantic relationship between human beings and nature and therefore the EA, but with an important decrease while the socio-historical conception increased. In the draft EE analyzed predominant socio-historical conceptions of EE. The environmental perception, we found the prevalence of topofilic feelings regarding the school environment, but valuing predominantly physical aspects of the environment than aspects related to human relations in this location. The intervention enabled the exercise of the participatory process and allowed new looks were directed to the school environment, enabling new interpretations and meanings of the practice of EE. However, it is reiterated that the GG, while the MSE proposal of Jataí (GO) must be regarded as public policy and thus be better structured to maximize and better qualify their actions.

KEY WORDS:

Action-research, Green Group, Social Representations; Environmental Perception, Critical Environmental Education.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES	10
LISTA DE QUADROS E TABELAS	11
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE SIGLAS	14
Introdução	15
Capítulo 1: Revisão de Literatura	22
1.1. O papel da Educação Ambiental: abordagem histórica e princípios norteadores	22
1.2. A Educação Ambiental no Brasil	26
1.2.1. Práticas de Educação Ambiental na educação formal – um breve recorte da realidade brasileira	30
1.3. As Concepções em Educação Ambiental: por qual caminho seguir?.....	33
Capítulo 2: Referencial Teórico	39
2.1. Educação Ambiental numa Perspectiva Freireana	39
2.2. O papel das Representações Sociais e da Percepção Ambiental no contexto das práticas de Educação Ambiental	44
2.2.1. As Representações Sociais e a Educação Ambiental	44
2.2.2. A relação da Percepção Ambiental com a Educação Ambiental	51
Capítulo 3: Caracterização da Pesquisa	56
3.1. Pesquisa Qualitativa em Educação	56
3.2. A Pesquisa-Ação e sua configuração na pesquisa em Educação Ambiental.....	57
3.3. As Etapas da Pesquisa	61
3.4. Os instrumentos de coleta e análise de dados	62
3.4.1. A Observação Participante	63
3.4.2. A análise documental	64
3.4.3. A entrevista	66
3.4.4. O questionário	67
3.5. O Campo de Pesquisa	68
3.5.1. O município de Jataí(GO)	69
3.5.2. A Rede Municipal de Ensino de Jataí(GO)	70
3.5.3. O Grupo Verde	72
Capítulo 4: Primeira Etapa da Pesquisa - Diagnóstico do Grupo Verde	74
4.1. A história do Grupo Verde	74
4.2.As ações realizadas pelo Grupo Verde	77
4.3.Análise das Concepções e Práticas de Educação Ambiental	79

4.3.1. O Grupo Verde e a Educação Ambiental na perspectiva de sua coordenação	80
4.3.2. O Grupo Verde e a Educação Ambiental na perspectiva de membros dos GVs mirins	84
4.3.3. O Grupo Verde e a Educação Ambiental segundo os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Jataí(GO)	86
4.3.4. Concepções de Educação Ambiental nos projetos e ações desenvolvidas pelo Grupo Verde e GVs Mirins entre 2005 e 2008	90
Capítulo 5: Segunda Etapa da Pesquisa - Elaboração da Ação de Intervenção	96
5.1. A materialização da ação: um curso de formação continuada	97
5.2. Eixos Temáticos do curso de Educação Ambiental	100
5.2.1. O Uso de Imagens em Ações de Educação Ambiental	101
5.2.2. O Papel da Cooperação nas Ações de Educação Ambiental	103
5.2.3. Vivências Integradas à Natureza	106
Capítulo 6: Terceira Etapa da Pesquisa - Realização da Ação de Intervenção no Campo de Pesquisa	111
6.1. O Perfil dos Participantes do Curso de Educação Ambiental	112
6.2. O Plano em Ação: a execução do curso de Educação Ambiental	123
6.2.1. Programação do curso “Jogos Cooperativos, Uso de Imagens e Vivências Integradas à Natureza: subsídios metodológicos para ações de Educação Ambiental”	124
6.3. Material produzido durante o curso de Educação Ambiental	129
Capítulo 7: Análise dos Resultados produzidos pela Ação de Intervenção	132
7.1. Textos produzidos nas dinâmicas “Compartilhando Expectativas” e “Inquietações”	132
7.2. Análise das imagens produzidas para representar a música “Absurdo”	137
7.3. Análise dos Mapas Mentais produzidos sobre o ambiente escolar	141
7.4. Análise dos cartazes produzidos em dinâmica cooperativa com uso de imagens	149
7.5. Textos produzidos a partir de imagens relacionadas ao poema “Eu Etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade	153
7.6. Trilha perceptiva desenvolvida no curso de Educação Ambiental: percepções, sentimentos e sentidos deflagrados	155
7.7. O conceito de Educação Ambiental: análise dos resultados produzidos pela dinâmica “Formação de Conceitos” e pelo questionário final de avaliação do curso	157
7.8. Análise das concepções de Educação Ambiental presentes nos projetos elaborados pelos participantes do curso	162
Considerações Finais	166
Referências Bibliográficas	175
ANEXOS	183
APÊNDICE A	202

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 1 – Roteiro da entrevista com a coordenação do GV.....	181
ANEXO 2 – Roteiro da entrevista com os Secretários de Educação	182
ANEXO 3 – Questionário aplicado junto aos membros dos GVs mirins	183
ANEXO 4 – Questionário diagnóstico respondido pelos participantes do curso de EA junto à inscrição	184
ANEXO 5: Mapa da cidade de Jataí(GO)	186
ANEXO 6: Portaria 010/2003 da SME de Jataí (GO), que criou o GV.....	187
ANEXO 7: Portaria 012/2003 da SME de Jataí (GO), que instituiu a diretoria que coordenaria as ações do GV	188
ANEXO 8: Portaria 017/2004 da SME de Jataí(GO), que reconduziu por mais um ano a diretoria composta para o GV	189
ANEXO 9: Portaria 087/2005 da SME de Jataí (GO), que instituiu nova diretoria para o GV	190
ANEXO 10: Fontes de informações sobre a história e as ações desenvolvidas pelo GV (mídia impressa)	191
ANEXO 11: Ofício de convocação dos GVs mirins das escolas municipais para a participação das ações da Miniconferência pelo Meio Ambiente	194
ANEXO 12: Parecer da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e assuntos Estudantis da UFMS	195
ANEXO 13: Imagens utilizadas em dinâmica cooperativa durante o curso de EA	196
ANEXO 14: Imagens utilizadas após atividade de sensibilização com o poema “Eu etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, durante o curso de EA	197
ANEXO 15: Questionário para avaliação final do curso de EA	198
ANEXO 16: Imagens dos trabalhos de EA desenvolvidos nas escolas pelos participantes do curso de EA	199
APÊNDICE A	200

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: A crise ambiental no século XX	21
Quadro 2: Conteúdo programático do curso de formação em EA	98
Tabela 1: Tempo que a escola desenvolve EA e motivação inicial para trabalhar com EA....	30
Tabela 2: Diversidade de correntes em educação ambiental.....	33
Tabela 3: Delimitação das etapas da pesquisa-ação.....	61
Tabela 4: Caracterização da análise documental	64
Tabela 5: Número de alunos por turma nas escolas da rede municipal de Jataí/Diurno.	70
Tabela 6: Número de alunos por turma nas escolas da rede municipal de Jataí/ Noturno.....	71
Tabela 7: Ações realizadas pelo GV e GVs mirins de 2005 a 2008	77
Tabela 8: Perfil dos agentes educacionais dos GVs mirins das escolas municipais	83
Tabela 9: Número de projetos do GV e GVs mirins analisados.	90
Tabela 10: Concepções de EA nos projetos elaborados pela coordenação do GV.....	90
Tabela 11: Número de participantes inscritos no curso de EA por escola.	110
Tabela 12: Percepção da relação entre a qualidade ambiental e a qualidade de vida.	115
Tabela 13: Sistematização da análise do material produzido durante o curso de EA.....	128
Tabela 14: Expectativas identificadas nas mensagens dos participantes da dinâmica “Compartilhando Expectativas”.....	132
Tabela 15: Classificação das imagens realizada pelos grupos no curso de EA e a percepção ambiental predominante	148
Tabela 16: Interpretação dos comentários sobre as imagens analisadas pelos participantes do curso de EA	152
Tabela 17: Percepções e sensações dos participantes do curso de EA em relação à trilha perceptiva vivenciada.	154
Tabela 18: Palavras-chave associadas ao conceito de EA	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Concepções de EA encontradas nos projetos dos GVs Mirins	91
Figura 2: Faixa etária dos participantes do curso “Jogos cooperativos, uso de imagens e vivências integradas à natureza: subsídios metodológicos para ações de EA”.	111
Figura 3: Nível de escolaridade dos participantes do curso do EA	111
Figura 4: Áreas de formação dos participantes com curso superior	112
Figura 5: Funções desempenhadas pelos cursistas nas escolas.....	112
Figura 6: Representações do conceito de Ambiente dos participantes do curso de EA	113
Figura 7: Resultados obtidos das respostas à questão “Como você toma conhecimento das questões ambientais do cotidiano?”	116
Figura 8: Respostas obtidas da questão “Qual segmento da sociedade você classifica como o mais envolvido com as questões do meio ambiente?”	116
Figura 9: Qualidade ambiental das escolas segundo os participantes do curso de EA	117
Figura 10: Avaliação dos participantes sobre o seu comportamento em relação à qualidade ambiental do seu local de trabalho	118
Figura 11: Representações do conceito de EA segundo os participantes do curso de EA....	119
Figura 12: Resumo das representações de Ambiente, EA e da relação homem-natureza apresentadas pelas respostas dos participantes do curso de EA nos questionários.....	121
Figura 13: Resumo das estratégias e fundamentos teórico-metodológicos utilizados no curso de EA desenvolvido junto ao GV	122
Figura 14: Gráfico representando as principais expectativas dos participantes do curso de EA.	131
Figura 15: Desenhos representando as estrofes I a VI da música “Absurdo”	136
Figura 16: Desenhos representando as estrofes VII a XI da música “Absurdo”	137
Figura 17: Resultado da análise dos mapas mentais produzidos para representar o ambiente escolar. Os dados foram obtidos da análise de 26 mapas mentais	142
Figura 18: Desenhos da representação do ambiente escolar evidenciando a presença do elemento humano	142
Figura 19: Desenhos representando o ambiente escolar em visão panorâmica, com destaque à área externa aos prédios escolares	143

Figura 20: Desenho representando o ambiente escolar em que se identifica a presença de elementos naturais através de signos como jardins, hortas, áreas verdes	144
Figura 21: Desenho representando o ambiente escolar em paisagens harmônicas, sem conflitos	144
Figura 22: Paisagens tofóbicas do ambiente escolar	145
Figura 23: Representação do ambiente escolar com ênfase na organização espacial	145
Figura 24: Cartaz produzido a partir da dinâmica cooperativa “Dinâmica com Imagens” ..	147
Figura 25: Resultado da análise de imagens pelos participantes do curso de EA	152
Figura 26: Conceitos de EA elaborados na dinâmica cooperativa “Formação de Conceitos”	155
Figura 27: Comparação das concepções sobre a relação ser humano-natureza obtidas dos questionários inicial e final ao curso de EA junto ao GV	157
Figura 28: Concepções de EA – comparação dos resultados obtidos pela análise dos questionários aplicados antes e após o curso de EA com o GV	159
Figura 29: Concepções de EA identificadas nos projetos elaborados pelos participantes do curso de EA	160

LISTA DE SIGLAS

EA – Educação Ambiental

GV – Grupo Verde

SME – Secretaria Municipal de Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental

MEC – Ministério da Educação

PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UFG/CAJ- Universidade Federal de Goiás, Campus Avançado de Jataí

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ONG – Organização Não Governamental

MMA – Ministério do Meio Ambiente

Introdução

Não há como negar nos dias de hoje o quão notável e importante foi o crescimento e o progresso tecnológico nos últimos séculos, beneficiando as populações de inúmeras formas. Porém, a maneira e o ritmo com que esse crescimento se deu provocaram graves conseqüências sociais e ambientais. A crescente degradação ambiental, sob diferentes formas, se alastra em escala mundial, configurando um cenário desalentador, como afirma Gadotti (2000, p. 2):

O cenário está dado: *globalização* provocada pelo avanço da revolução tecnológica, caracterizada pela internacionalização da produção e pela expansão dos fluxos financeiros; *regionalização* caracterizada pela formação de blocos econômicos; *fragmentação* que divide globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo.

Muitos dos problemas ambientais surgem da interação entre o ser humano e a natureza, e fazem parte da própria história da condição humana. A situação foi se agravando ao longo dos séculos, principalmente devido ao acúmulo de prejuízos herdados de outras sociedades. Diante desse conflito fica evidente a responsabilidade que sociedades e governos têm de assumir no sentido de se modificar as formas de relações tanto no campo econômico quanto no socioambiental. Para tanto, reformas significativas nos sistemas educativos e nas políticas públicas são essenciais, orientando para novas formas de desenvolvimento, fundamentais para melhorar as condições de convívio no mundo. Porém, nada disso se mantém ao longo do tempo se as pessoas não receberem outro tipo de educação.

Podemos verificar que, ao longo das últimas décadas, o agravamento dos problemas ambientais e sociais tem provocado críticas ao modelo de desenvolvimento, gerando na sociedade a busca pela consciência ecológica, cuja mobilização tem promovido iniciativas importantes, que refletem a busca por uma sociedade sustentável. Segundo Gadotti (2000, p. 5):

Hoje, tomamos consciência de que o sentido das nossas vidas não está separado do sentido do próprio planeta. Diante da degradação das nossas vidas no planeta chegamos a uma verdadeira encruzilhada entre um caminho *Tecnozóico*, que coloca toda a fé na capacidade da tecnologia de nos tirar da crise sem mudar nosso estilo poluidor e consumista de vida e um caminho *Ecozóico*, fundado numa nova relação saudável com o planeta, reconhecendo que somos parte do mundo natural, vivendo em harmonia com o universo, caracterizado pelas atuais preocupações ecológicas.

Dessa forma, acredita-se que as escolhas que a sociedade fizer determinarão seu futuro e, na busca por esses caminhos, a Educação Ambiental (EA) se constitui numa importante ferramenta, pois se caracteriza por um processo educativo que busca a conscientização,

fundamentado na relação entre os indivíduos, nas práticas sociais vivenciadas no dia-a-dia, de forma a entender que não se pode pensar pelo outro, para o outro e sem o outro.

Guimarães (2006) destaca que não se pode conceber meio ambiente como apenas o somatório das partes que o compõem, mas como interação entre tais partes em “inter-relação com o todo”. Para o autor, a sociedade também não pode ser concebida como somatório de indivíduos.

(...) a sociedade (como totalidade) não é apenas o resultado da soma dos indivíduos que a compõem. Compreender o mundo por essa ótica é vê-lo pela lente da disjunção, é ver tudo separado (ficado na parte), entendendo que, para chegar a uma totalidade, se adiciona o um ao um (1+1), justapondo um ao lado do outro, mas mantendo uma autonomia dessa parte que se absolutiza e que não permite a interação complexa desse um com o outro, mas somente uma relação reduzida e unidirecional (...) (GUIMARÃES, 2006, p. 13).

É preciso pensar um processo educativo ambiental em que as relações entre os indivíduos e destes com o ambiente sejam colocadas não na perspectiva do 1+1, mas de promover a participação que ocorre na coletividade, na ótica do 1 com 1 (GUIMARÃES, 2006), uma vez que, diante da complexidade das diferentes questões sociais e ambientais contemporâneas, permeadas pelos aspectos econômicos, culturais e, sobretudo, políticos, é necessária uma postura dos indivíduos que demande o seu comprometimento enquanto sujeito, mas integrado a uma coletividade.

A construção da EA enquanto espaço ideológico, filosófico, pedagógico e político foi determinada ao longo do tempo pelas lutas empreendidas tanto pelo movimento ambientalista quanto no campo da própria educação. Desde a década de 1990 percebe-se uma intensificação na atribuição de responsabilidades à escola para com a discussão de diversos problemas inerentes à sociedade. Uma grande quantidade de temas da atualidade são institucionalmente “despejados” sobre as escolas, fazendo com que professores tenham que lidar em seu dia-a-dia com assuntos como “Educação Sexual”, “Programas de Saúde”, “Ética e cidadania”, entre outros. Com a EA não é diferente. Reigota (2002) e Dutra (2005) concordam que há uma tendência a se atribuir à EA a responsabilidade pela resolução das crises ambientais.

Observa-se, no entanto, que muitas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas acontecem simplesmente como resposta às pressões institucionalizadas dos órgãos gestores, sem promoverem uma efetiva mudança na realidade e no contexto sócio-educacional, ou ainda, por meio de iniciativas isoladas, geralmente sensibilizadas por algumas temáticas ambientais, atingindo menor número de pessoas da comunidade.

Dessa forma, as práticas educativas ambientais que ocorrem nos contextos escolares são caracterizadas por atividades como campanhas contra desperdício e produção de lixo,

tratadas muitas vezes em nível de palestras; leitura de textos ou exibição de vídeos educativos; campanhas contra a dengue e outras doenças infecciosas, também abordadas com palestras, vídeos, produção de textos em sala de aula; atividades envolvendo reciclagem de lixo, geralmente ligada à produção de objetos artísticos e reciclagem de papel, sem uma contextualização maior sobre a problemática da produção de resíduos; concursos de poesias e paródias sobre temas diversificados relacionados ao meio ambiente, além de algumas passeatas e exposição de trabalhos manuais realizados pela comunidade escolar.

Muitas dessas atividades são desenvolvidas de forma bem lúdica nas escolas. O problema é que as ações não se concretizam no cotidiano em termos de processo contínuo e permanente, e não promovem mudanças significativas na vivência dos alunos, professores e de toda comunidade escolar, bem como na comunidade de seu entorno. Se provocassem mudanças, não teríamos os prédios escolares tão depredados, a quantidade de lixo jogado nos pátios e salas de aula teria diminuído substancialmente, não haveria tanto desperdício de água e energia elétrica nos prédios escolares, além da pouca contextualização e problematização das questões ambientais contemporâneas, que continuam sendo trabalhadas de modo informativo e acrítico. É preciso conhecer a fundo por que, apesar dos projetos e atividades desenvolvidos, as mudanças não ocorrem.

Considera-se que alguns fatores sejam relevantes e significativos para essa realidade. Em primeiro lugar, verifica-se a descontextualização dos temas geradores que norteiam as atividades, onde a temática ambiental envolvida nem sempre condiz com as reais necessidades da comunidade escolar, bem como também seus anseios, valores pessoais e atitudes. Outro aspecto relevante é a falta de participação da comunidade do entorno da escola nas atividades, onde não são vislumbrados projetos em parceria com empresas, associações, entidades e universidades, que poderiam dar suporte, tanto técnico como financeiro à execução e manutenção dos projetos.

A elaboração de campanhas e projetos desvinculados de uma proposta pedagógica, amplamente pensada e discutida com a comunidade escolar, somada à falta de aprofundamento teórico sobre os temas ambientais também contribuem para a pouca efetividade das ações de EA na escola. Juntamente a esses fatores, a falta de iniciativa e liderança nos projetos também é determinante, de forma que, para o envolvimento de várias pessoas nas atividades são necessárias aquelas que dão início ao processo e se mantêm firme, valorizando acima de tudo o trabalho em equipe.

Essas questões abordadas não se constituem nos únicos entraves para que a EA possa se concretizar nas ações escolares, mas podem ser considerados como fatores bastante

relevantes nesse processo. É preciso romper essas barreiras, verificando o que pode ser modificado e por que tem que ser modificado.

A partir de 1999, com a criação da Lei 9795/99 que instituiu no Brasil a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a promoção da EA em todos os setores da sociedade foi garantida através de uma política pública específica. Dessa forma, estados e municípios têm articulado diversas propostas e políticas de EA, principalmente para o ensino formal. Um exemplo disso foi observado no município de Jataí (GO), onde a Secretaria Municipal da Educação (SME), no cumprimento de sua política educacional, empreendeu a realização de um projeto de EA para as escolas públicas municipais. Criado pelo Secretário de Educação ao final do ano de 2003, o Grupo Verde (GV) surgiu como proposta de constituição de uma equipe para discutir, elaborar e fomentar ações de EA para a rede municipal de ensino e o município de Jataí (GO) como um todo.

As ações planejadas e desenvolvidas pelo GV eram direcionadas para as escolas públicas municipais urbanas e rurais. Uma das ações mais importantes do grupo foi a criação dos GVs Mirins nessas escolas, constituídos por membros indicados pela comunidade escolar, que se tornaram os Agentes Ambientais Estudantis (alunos) e os Agentes de Educação Ambiental (professores e funcionários), que se tornaram membros ativos do GV.

O objetivo principal do GV era sensibilizar e subsidiar as ações de EA junto às escolas, através dos GVs Mirins, a fim de que se tornassem protagonistas de seus próprios projetos, observando as especificidades e necessidades locais. Assim, o GV se reunia mensal ou bimestralmente com todos os GVs mirins, promovendo estudos, discussões, oficinas, trilhas ecológicas, entre outras atividades.

A idéia de investigar o GV surgiu a partir do convite à participação no mesmo, em 2007, por representantes da coordenação do GV ligados à SME de Jataí (GO). Através das pessoas dessa coordenação, verificaram-se alguns problemas e dificuldades que o grupo vinha enfrentando nos últimos anos, como a diminuição de membros ativos dos GVs mirins, a rotatividade desses membros e a pouca efetivação das ações de EA nas escolas. Foi a partir desse contexto que se buscou construir um projeto de pesquisa que permitisse compreender melhor as ações do GV e dos seus membros, contribuindo através da participação no grupo com intervenções que pudessem refletir nas ações de EA das escolas.

Dessa forma, as etapas de pesquisa foram definidas mediante a participação inicial no GV no ano de 2008, por meio dos encontros e reuniões com o grupo e os membros das escolas municipais. Da participação nesses encontros obteve-se uma visão inicial da dinâmica do grupo, das dificuldades encontradas na realização desses encontros e da efetivação das

ações de EA no contexto escolar. Além disso, do contato com os membros foi possível verificar as divergentes concepções de EA, o que demonstrou a necessidade de refletir e discutir essas concepções, buscando novas ressignificações.

A observação desse trabalho realizado pelo GV junto às escolas municipais provocou algumas inquietações no sentido de se compreender a real efetividade da proposta do GV para as escolas municipais: Qual o grau de envolvimento da comunidade escolar no projeto? Os GVs Mirins têm cumprido seu papel como multiplicadores das ações propostas pelo GV? Em que condições e como são realizadas as atividades de EA no GV e no ambiente escolar? Qual a eficiência dessas ações no dia-a-dia das escolas?

Assim, verificou-se que a complexidade da questão não se refere apenas ao planejamento de uma ou várias ações de EA que possam ser desenvolvidas nas escolas, mas como isso realmente ocorre na prática, o que remete, em resumo, a duas questões básicas:

- Com que frequência e de que forma as ações de EA vêm se concretizando nas escolas municipais de Jataí (GO) no período pós-criação do GV e GVs Mirins e quais concepções e práticas orientam essas ações?

- O desenvolvimento de ações de intervenção, proporcionadas por um processo de pesquisa-ação junto ao GV, realizadas com base na análise de dados levantados sobre as atividades de EA desenvolvidas pelas comunidades escolares e pelo GV, podem contribuir para a melhoria das práticas já existentes?

Foi com base nessas duas questões fundamentais que esta pesquisa se norteou enquanto proposta investigativa, porém mais do que simplesmente uma investigação, mas uma investigação-ação. Nesse sentido, este trabalho buscou, de forma geral, investigar a relação entre as concepções e percepções dos educadores ambientais que participavam e participam do GV com as práticas que verdadeiramente se materializam nos contextos escolares, buscando juntamente a isso alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Resgatar a história do GV, identificando os principais projetos e atividades de EA desenvolvidos junto às escolas municipais no período de 2003 a 2008 e delimitando as dificuldades enfrentadas pelo grupo na realização e efetivação das ações nos contextos escolares;

- Identificar e analisar as concepções de meio ambiente, de EA e da relação entre o ser humano e a natureza que permearam a elaboração das propostas de EA do GV e o discurso dos seus membros;

- Elaborar, a partir da pesquisa-ação junto ao GV, ações de intervenção no grupo, fundamentadas na realidade diagnosticada e nas concepções identificadas no grupo, a fim de melhor qualificá-las e ressignificá-las no contexto da EA crítica;
- Desenvolver a ação de intervenção junto ao GV, avaliando seus resultados e a efetividade da proposta.

Considerando os objetivos estabelecidos, colocou-se como desafio para esta pesquisa, enquanto proposta de investigação e ação, a busca de alternativas que pudessem ser incorporadas de maneira concreta no âmbito escolar. Para tanto, esperava-se promover o que se acredita ser da maior importância nessa concretização - a sensibilização da comunidade escolar - tornando-a capaz de se envolver plenamente com os problemas ambientais enfrentados no dia-a-dia, começando por aqueles mais próximos, buscando uma postura crítica, construindo valores e desenvolvendo habilidades.

Dessa forma, apresentam-se nesse trabalho os resultados da pesquisa-ação realizada junto ao GV, obtidos através da participação junto ao grupo desde o início do ano de 2008. Com base nos referenciais teóricos adotados e, na participação junto ao grupo, constituíram-se as etapas básicas do processo investigativo, que estão descritas ao longo dos capítulos.

No primeiro capítulo da dissertação é realizada a **Revisão de Literatura** onde se procurou delimitar os principais eventos e movimentos históricos que delinearam o campo da EA em nível mundial e no Brasil, buscando-se evidenciar a configuração das concepções e práticas de EA mediante as diferentes correntes filosóficas que foram sendo constituídas.

O segundo capítulo traz uma discussão sobre os **Referenciais Teóricos** utilizados como subsídios no processo de pesquisa, iniciando-se pela análise da perspectiva crítica da EA, discutida à luz da pedagogia de Paulo Freire. Também são abordados dois referenciais que nortearam as ações de intervenção no campo de pesquisa – a teoria das Representações Sociais e os estudos de Percepção Ambiental, que permitiram conhecer melhor o universo conceitual dos sujeitos pesquisados.

O capítulo 3 traz a **Caracterização da Pesquisa**, onde se delimita a pesquisa-ação como instrumento de pesquisa qualitativa utilizada. Apresentam-se também os instrumentos de coleta e análise dos dados, os sujeitos de pesquisa e a delimitação do espaço pesquisado. Procurou-se estabelecer uma relação entre as etapas de pesquisa propostas e o referencial teórico utilizado.

A partir do capítulo 4 são descritas as etapas da pesquisa juntamente com a discussão de seus resultados. O capítulo 4 constitui a **Primeira Etapa da Pesquisa – o Diagnóstico do Grupo Verde**. O texto apresenta o levantamento histórico do GV, a forma de organização do

seu trabalho, as ações desenvolvidas, concepções presentes nas ações elaboradas e os principais desafios enfrentados pelo grupo. Esta etapa permitiu caracterizar o grupo pesquisado, mergulhando na sua realidade e na de seus membros, bem como compreender as concepções que embasaram as práticas.

O capítulo 5, intitulado **Segunda Etapa da Pesquisa – Elaboração da Ação de Intervenção**, traz a descrição da atividade de intervenção que foi realizada junto ao GV, constituída por um curso de formação continuada para os membros do grupo que representavam as escolas municipais. O curso se pautou na perspectiva crítica da EA e utilizou como referenciais teórico-metodológicos dinâmicas de cooperação (jogos cooperativos), análise de imagens, atividades de sensopercepção e trilha em espaços naturais, com o objetivo de revelar as representações sociais e a percepção ambiental dos participantes sobre a problemática ambiental e a EA, refletindo-as coletivamente a fim de melhor qualificá-las em função da realidade atual e, dentro dela, o contexto oferecido pelo município de Jataí (GO).

No capítulo 6 descreve-se a **Terceira Etapa da Pesquisa – Realização da Ação de Intervenção**, onde é apresentada a estrutura e o desenvolvimento do curso de EA elaborado em parceria com o GV, através de sua coordenação na SME, e também com outras instituições, como a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, a Universidade Federal de Goiás/CAJ e a própria Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio de um curso de extensão.

O capítulo 7 apresenta a **Análise dos Resultados Produzidos pela Ação de Intervenção**, onde se discutem os materiais produzidos pelos participantes da ação de intervenção. Essa análise permitiu identificar melhor as concepções dos participantes sobre a EA, bem como avaliar sua evolução através das atividades que foram sendo desenvolvidas ao longo do curso. Esses resultados forneceram parâmetros para se avaliar também as estratégias utilizadas no curso e se elas contribuíram para melhorar as práticas de EA nas escolas.

Finaliza-se a dissertação com algumas **Considerações Finais**, que abordam, à luz dos resultados obtidos pela pesquisa, a relevância das políticas públicas de EA e sua real configuração nos contextos escolares. São tecidas também algumas considerações a respeito dos processos participativos em EA, considerando a realidade vivenciada por meio da pesquisa, discutindo-os em relação à construção da prática de EA na escola associada ao saber dos educadores que é, em grande parte, constituído através das experiências pessoais e coletivas.

Capítulo 1

Revisão de Literatura

1.1. O papel da Educação Ambiental: abordagem histórica e princípios norteadores

A intensa degradação ambiental e os problemas dela decorrentes têm provocado diversas reações na sociedade civil e instâncias governamentais, que se configuraram ao longo do tempo em tentativas de melhorar as formas de relacionamento entre humanidade e o ambiente. Muitos dos problemas ambientais surgem da interação entre o ser humano e a natureza, onde a rápida expansão da população e o aumento do consumo per capita de energia e matéria-prima se constituíram nos principais fatores para a instalação da crise ambiental.

No entanto, mesmo estando claro que um dos principais aspectos que se relaciona à crise ambiental é o modelo de desenvolvimento econômico adotado, incompatível com a sustentabilidade dos recursos de que dispõe o planeta, percebe-se que as discussões no âmbito internacional só ocorreram efetivamente quando grandes impactos ambientais começaram a afetar as populações em escala maior, gerando perda da qualidade de vida e impactos socioeconômicos em vários países. O modelo desenvolvimentista não foi capaz de sustentar a “prosperidade” e o “progresso” que apregoava. Pelo contrário, aprofundou as desigualdades entre os países e intensificou a miséria, acentuando a poluição e o desperdício de recursos.

O quadro 1 apresenta algumas problemáticas ambientais que, de certa forma, provocaram a mobilização do movimento ambientalista pelo mundo, e chamaram a atenção das autoridades mundiais, principalmente quando seus efeitos se agravaram.

Quadro 1: A crise ambiental no século XX .

- Em 1952, o ar densamente poluído de Londres (*smog*) provocou a morte de 1600 pessoas;
- Na década de 1970, o número de pessoas atingidas por catástrofes – secas e inundações – relacionadas com o uso predatório do meio ambiente, aumentou em relação a década anterior. Foram 24,4 milhões de pessoas no mundo que sofreram anualmente os efeitos da seca. Houve 15,4 milhões de vítimas de inundações;
- Na década de 1980, apenas na África, 35 milhões de pessoas foram ameaçadas pela seca que matou aproximadamente 1 milhão. Cerca de 60 milhões de indivíduos morreram, em todo mundo, de doenças intestinais decorrentes de desnutrição e da ingestão de água imprópria para o consumo;
- No ano de 1984, em Bhopal, na Índia, um vazamento numa fábrica de agrotóxicos matou mais de 2 mil pessoas, deixando outras 200 mil cegas ou feridas;
- Em 1986, um experimento mal conduzido na usina nuclear de Chernobyl provoca vazamento de combustível atômico, provocando 31 mortes e afetando mais de 4 milhões de pessoas por décadas;
- Em setembro de 1987, uma cápsula de césio-137 é retirada do interior de equipamento médico de radioterapia na cidade de Goiânia, em Goiás. Quatro pessoas morrem e dezenas são contaminadas pela radiação;
- Em março de 1989, por embriaguez de seu comandante, o petroleiro Exxon Valdez, da Exxon americana, colide com rochas geladas e deixa vazar 42 mil toneladas de óleo cru no mar do Alasca. O vazamento produz uma mancha de 250 Km² que atinge cerca de 1700 km de costa marítima e provoca a morte de 34 mil aves, 980

lontras e um número incalculável de peixes e outros animais aquáticos;

- Em 1991, durante a Guerra do Golfo, sete milhões de barris de petróleo são jogados no mar, produzindo impactos incalculáveis à vida aquática, às aves e às comunidades do litoral atingido. Com o cessar-fogo, são incendiados 590 poços de petróleo, produzindo nuvens negras de fumaça que se alastraram por vários países da região;
- Relacionado ao fenômeno El Niño, o ano de 1998 é marcado pelas maiores inundações da história. Cerca de 54 países sofreram com as chuvas excessivas. A China foi mais atingida, com 2500 mortes e cerca de 56 milhões de desabrigados. Cerca de 45 países foram atingidos por secas severas, muitas provocando incêndios florestais. Nos EUA, 100 texanos morreram, devido a uma onda de calor. Na Índia, 3 mil pessoas morreram sob temperaturas recorde. Por todo o mundo, perdas econômicas devido a inundações, tempestades, secas e outros desastres climáticos naturais, totalizaram 72 bilhões de dólares;
- Em 1999, o relatório *Global Water Policy Project* anuncia que 27 países no mundo encontravam-se em conflito por causa da água. Na África, Ásia e Oriente Médio há 34 países com estresse hídrico;
- Em 2000, cerca de 2 bilhões de pobres no mundo ainda utilizam lenha para cozinhar. Em quarenta dos países pobres do mundo, a madeira atende a mais de 70% das necessidades energéticas. Os 20% mais ricos da humanidade consomem 58% da energia mundial, enquanto os 20% mais pobres utilizam apenas 4% dessa energia. Os EUA com apenas 5% da população ambiental, utilizam 25% do suprimento energético global.

Fonte: CMMAD – Nosso Futuro Comum (1991) e Dias (2004).

Em meio à gravidade dos problemas ambientais que se tornaram cada vez mais emergentes e evidentes nos países, o movimento ambientalista ganhou força no sentido de se fazer ouvido pelos órgãos governamentais e pela sociedade civil organizada. Assim, a discussão adiante irá retratar os diversos eventos e momentos históricos em que a problemática ambiental foi colocada no cerne dos debates em nível internacional, levando à construção das bases filosóficas, ideológicas e metodológicas da EA. Tal descrição tem por objetivo referenciar a construção histórica e epistemológica da EA, no sentido de se entender as bases constitutivas dessa área, que até então se apresenta como um espaço ainda contraditório e diversificado em suas concepções. No entanto, espera-se delimitar as principais questões que levaram às concepções de EA sob uma perceptiva sócio-histórica, crítica e emancipatória.

No ano de 1968 especialistas de várias áreas passaram a se reunir em Roma para discutir a crise ambiental, formando o chamado “Clube de Roma”. Das pesquisas empreendidas pelo grupo é publicado o relatório “The limits of growth” (Os limites do crescimento), em meados de 1972. Esse documento estabeleceu modelos globais baseados nas técnicas de análises de sistemas, tentando prever como seria o futuro se o modelo de desenvolvimento econômico adotado não sofresse modificações. Os modelos indicaram que o crescente consumo geral levaria a humanidade a um colapso (DIAS, 2004).

A preocupação gerada pelo relatório do Clube de Roma levou à realização em junho de 1972, em Estocolmo, da “Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano”, conhecida como Conferência de Estocolmo. Convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a conferência reuniu representantes de 113 países a fim de discutir a necessidade de estabelecer princípios comuns para a humanidade para garantir a preservação e melhoria do

ambiente humano (DIAS, 2004). Nessa conferência, a educação dos indivíduos para o uso mais equilibrado dos recursos foi apontada como uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais (TOZONI-REIS, 2004). Inicia-se aí a caminhada para a construção dos princípios e fundamentos da EA no contexto mundial.

Em 1975, na cidade de Belgrado, Iugoslávia, realizou-se o “Seminário Internacional sobre Educação Ambiental”. Neste evento foram estabelecidos os princípios e orientações para o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA (DIAS, 2004). A Carta de Belgrado, documento obtido através do seminário, faz referência a uma nova ética global, destacando o papel das responsabilidades individuais e pessoais para um novo estilo de vida, compatível com a responsabilidade ambiental. “Os objetivos da EA ali expressos são: conscientização, conhecimentos, atitudes, habilidades, capacidade de avaliação e participação” (TOZONI-REIS, 2004, p. 4). Nesse sentido, recomenda a reestruturação dos sistemas educacionais, de forma que a EA ocorra em ambientes formais e não-formais, como processo contínuo e permanente.

Em desdobramento ao encontro de Belgrado, ocorreu a “Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, realizada em Tbilisi, capital da Geórgia (CEI, ex-URSS) no ano de 1977. Esta conferência representou um marco histórico para a evolução e fortalecimento da EA, se constituindo numa referência internacional para o desenvolvimento de ações de EA até os dias de hoje.

A Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi define como função da educação ambiental criar consciência e compreensão dos problemas ambientais e estimular a formação de comportamentos positivos (TOZONI-REIS, 2004, p. 5).

Segundo os pressupostos da Conferência, “a educação deve desempenhar uma função capital com vistas a criar a consciência e a melhor compreensão dos problemas que afetam o meio ambiente” (DIAS, 2004, p. 105). Dessa maneira, os processos educativos devem estar empenhados em reelaborar novos comportamentos em relação ao meio ambiente, visando a conservação e utilização racional e sustentável de seus recursos pelas populações.

As orientações estabelecidas pela conferência demonstram uma preocupação com a mudança de posturas e valores do homem frente à natureza, buscando-se um novo pensar e um novo agir sobre o mundo. Além disso, ressalta a necessidade de munir o ser humano com habilidades e competências que lhe permitam a melhor compreensão e interpretação dos fenômenos naturais bem como os diferentes problemas ambientais (OLIVEIRA, VARGAS, 2009, p 314.).

De acordo com Tozoni-Reis (2004, p. 5), as preocupações pedagógicas expressas na Declaração de Tbilisi “valorizam o contato direto do educando com os elementos da natureza, os processos cognitivos de solução dos problemas ambientais, os materiais de ensino e os

conteúdos e métodos interdisciplinares”. Além disso, o documento enfatiza que a EA deve dirigir-se a pessoas de todas as idades, a todos os níveis, seja na educação formal ou não-formal.

Dias (2004), analisando uma das finalidades da EA proposta em Tbilisi, ressalta a importância de se compreender a questão ambiental em suas dimensões políticas, econômicas e sociais. E esse é um importante aspecto que se destaca na conferência, onde a questão ambiental não é tratada apenas do ponto de vista ecológico, mas confrontando-o com outros aspectos envolvidos, sejam eles políticos, econômicos, sociais, culturais e éticos.

Dez anos após a Conferência de Tbilisi, especialistas do mundo inteiro se reuniram em Moscou no “Congresso Internacional em Educação e Formação Ambientais”, promovido pela UNESCO. “O congresso objetivou a discussão das dificuldades encontradas e dos progressos alcançados pelas nações, no campo da educação ambiental, e a determinação de necessidades e prioridades em relação ao seu desenvolvimento, desde Tbilisi” (DIAS, 2004, p. 140). De certa forma, o evento reforçou as considerações de Tbilisi, enfatizando a preocupação com a conscientização, formação de hábitos, habilidades e valores.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, realizada no Rio de Janeiro em junho de 1992, contou com a participação de 170 países e, segundo Dias (2004, p. 50), teve por objetivos principais:

- a) examinar a situação ambiental do mundo e as mudanças ocorridas após a Conferência de Estocolmo; b) identificar estratégias regionais e globais para ações apropriadas referentes às principais questões ambientais; c) recomendar medidas a serem tomadas, nacional e internacionalmente, referentes à proteção ambiental através de política de desenvolvimento sustentado; d) promover o aperfeiçoamento da legislação ambiental internacional; e) examinar estratégias de promoção os países em desenvolvimento, entre outros.

Os pressupostos de Tbilisi foram retomados e rediscutidos a fim de ampliar os princípios e recomendações na Agenda 21 construída durante a Rio-92. Nesta nova organização, a EA se configurou em três vertentes principais: “a reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável, aumento da consciência pública e promoção do treinamento” (TOZONI-REIS, 2004, p.6).

Paralelamente à Rio-92 aconteceu o Fórum Internacional das Organizações Não-Governamentais, onde foi criado o documento “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”.

O tratado reconhece a educação como direito dos cidadãos e firma posição na educação transformadora, convocando as populações a assumirem suas responsabilidades, individual e coletivamente, e a cuidar do ambiente local, nacional e planetário (TOZONI-REIS, 2004, p. 6).

Outra questão bastante importante abordada no documento é a condição não-neutra e sim ideológica da EA, sob uma perspectiva holística a fim de construir o pensamento crítico e inovador nos indivíduos.

Loureiro (2006) destaca a abordagem insistente desse e outros aspectos, comuns nas conferências realizadas, caracterizando a sua real importância no contexto das ações educativas:

Verificamos que em todas as grandes conferências, sem exceção, a dimensão cidadã (de inserção individual em sociedade) e ética (definição de valores que sejam democráticos e vistos como universais para um dado momento histórico) permeou as deliberações e discussões e foi reforçada nos constantes apelos à formação de novos códigos morais e de comportamentos condizentes com as perspectivas ecológicas de mundo. (LOUREIRO, 2006, p. 75)

Nesse sentido, o papel transformador da EA passa a ser relacionado com a construção de uma nova visão de mundo coletiva, comprometida com o outro, promovendo “a conscientização e esta se dá na relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente” (LOUREIRO, 2006, p. 29), por meio do diálogo e da troca de saberes. A EA, a partir da construção desses referenciais ao longo das conferências, deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

Nessa perspectiva, o papel da EA ultrapassa as fronteiras do conhecimento sobre o ambiente e a compreensão dos problemas ambientais, rumo à análise crítica e busca de soluções para os problemas socioeconômicos que atingem as populações e que contribuem para o aumento da crise ambiental. É nesse sentido que se pensa uma EA crítica, emancipatória, dialógica, fundamentada na complexidade dos problemas que envolvem o ambiente humano, considerado nos seus aspectos físico-biológicos, sociais, culturais e econômicos (OLIVEIRA, VARGAS, 2009, p. 314).

1.2. A Educação Ambiental no Brasil

Em meio às grandes conferências mundiais que estabeleceram os princípios e orientações para a EA, no Brasil como em outros países foram promovidos encontros, simpósios, congressos e grupos de trabalho para estabelecer e implementar políticas públicas e ações voltadas à EA. Destacam-se aqui os principais eventos que contribuíram para a estruturação e desenvolvimento das ações de EA no Brasil, embora seja importante ressaltar que, apesar da Constituição Federal de 1988 dedicar um capítulo inteiro ao meio ambiente, a

EA propriamente dita se fez tardiamente no Brasil, com ações mais coordenadas como políticas públicas somente a partir da década de 1990.

Num breve olhar para o passado, constatamos que o debate ambiental se instaurou no país sob a égide do regime militar nos anos setenta, muito mais por força de pressões internacionais do que por movimentos sociais de cunho ambiental, nacionalmente consolidados. 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, 2006, p. 79-80).

No Brasil, até a década de 1970 não existia EA formal. Sob pressão da Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, e do Banco Mundial, a Presidência da República se viu obrigada a tomar iniciativas para uma política de gerenciamento ambiental, criando assim, a Secretaria do Meio Ambiente - SEMA, em 1973. Foi o marco inicial da EA brasileira, proporcionando parceria entre instituições do meio ambiente e a Secretaria de Educação dos Estados (OLIVEIRA, 2006).

Em meados de 1991 o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República (Semam) promoveram o “Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a Educação Ambiental”, de onde surgiram propostas para a capacitação de recursos humanos, material didático, formas de trabalho na comunidade e na escola, fundamentados nos pressupostos internacionais para a EA (DIAS, 2004).

Em dezembro de 1992, após a realização da Rio-92, o MEC reuniu coordenadores pedagógicos, técnicos de Centros de EA nos estados, técnicos das secretarias de educação e universidades, a fim de discutir propostas pedagógicas e metodologias para serem desenvolvidas nos Centros de EA espalhados pelos estados.

Apesar da precariedade com que a EA foi se configurando no Brasil, reflexo da falta de políticas públicas consistentes e com recursos definidos, em 1994 é aprovado o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), visando estruturar o processo de EA no Brasil através de ações como capacitação dos sistemas de ensino, implementação da gestão ambiental nos setores públicos e privados, realização de campanhas de EA para usuários de recursos naturais, cooperação com meios de comunicação e criação de centros especializados de EA (LOUREIRO, 2006).

Em 1996, o MEC, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), incluiu temas ecológicos nos currículos da Educação Básica e dos cursos superiores, determinando que a EA fosse abordada em todos os conteúdos curriculares sem se constituir em uma disciplina específica (BRASIL, 1996). Como norteadores para o processo de reformulação dos currículos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), através dos Temas

Transversais, permitiram que a temática ambiental, através do capítulo referente ao Meio Ambiente, pudesse ser mais bem enfatizada, mostrando a importância de se vincular a ação cotidiana com as atividades educacionais, questionando principalmente os modos de vida e o processo de degradação ambiental.

Os alunos podem ter nota 10 nas provas, mas, ainda assim, jogar lixo na rua, pescar peixes-fêmeas prontas para reproduzir, atear fogo no mato indiscriminadamente, ou realizar outro tipo de ação danosa, seja por não perceberem a extensão dessas ações ou por não se sentirem responsáveis pelo mundo em que vivem (BRASIL, 1998, p. 169).

Os Parâmetros pressupõem uma visão interdisciplinar da EA, através da articulação entre as diversas áreas de conhecimento, buscando a compreensão mais ampla das questões ambientais e sua relação com a vida cotidiana, configuradas nas ações individuais e coletivas sobre o ambiente.

Em 1997 ocorre a I Conferência Nacional de Educação Ambiental em Brasília. Neste encontro foi produzida a “Declaração de Brasília”, um documento contendo o diagnóstico da situação da EA no Brasil e com recomendações visando a melhoria das condições encontradas (DIAS, 2004). No entanto, Loureiro (2006), citando Arruda (2001) afirma que o evento transcorreu de forma muito polêmica quanto à organização, demonstrando a desarticulação entre o governo federal e os estaduais e problemas quanto à disponibilização de recursos para o envio de representações governamentais. Embora a conferência seja considerada um marco para a evolução da EA no Brasil, essa questão demonstra a dificuldade de reconhecimento das instituições oficiais na época acerca da importância e legitimidade do processo educativo ambiental no país.

A falta de percepção da educação ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e categorias teóricas centrais da educação. E mais, a ausência de reflexão sobre o movimento ambientalista, seus propósitos e significados políticos, levou à incorporação acrítica por parte dos educadores ambientais, das tendências conservadoras e pragmáticas dominantes, estabelecendo ações educativas dualistas entre o social e o natural, fundamentadas em concepções abstratas de ser humano e generalistas e idealistas no modo como definem a responsabilidade humana no processo de degradação ambiental (LOUREIRO, 2006, p. 81).

Em abril de 1999 é promulgada a Lei nº 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, contendo princípios, objetivos e abrangência da EA no Brasil. No seu Artigo 1º, a lei define EA como:

(...) processos dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (DIAS, 2004, p. 202).

A lei também conclama a todos os segmentos da sociedade, além do poder público, a promoverem a EA, garantida como direito de todos. Como princípios básicos da EA a lei estabelece, em seu Artigo 4º:

- I- o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II- a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III- o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV- a vinculação entre ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V- a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI- a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII- a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII- o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (DIAS, 2004. p. 202-203).

Através desses princípios, a lei demonstra a preocupação com a construção de condutas ambientais também positivas, relacionadas a um processo educativo vinculado ao cotidiano dos indivíduos, interligando os diferentes saberes, institucionalizados ou não, na compreensão e resolução dos problemas enfrentados no dia-a-dia. Para isso, são definidas as competências no âmbito da formação em EA, deliberando principalmente sobre as responsabilidades das instituições de ensino, da educação básica ao ensino superior, passando também pela educação profissional, a fim de garantir a universalidade da EA.

Apesar da implantação da Política Nacional de EA, através da lei 9.795/99, evidencia-se que a EA como política pública fortemente implementada e consolidada em termos de acesso, universalidade e inclusão ainda não se configurou totalmente no cenário nacional.

Nesse processo contraditório, plural e dinâmico que caracteriza a história da educação ambiental no Brasil, o poder público, ao estabelecer suas políticas para a área, explicita o caráter da sustentabilidade que assume em relação não somente a esta mas em relação à gestão do ambiente em sentido amplo. E, por meio de seus canais institucionais e normativos, marca os processos de mediação de interesses e de conflitos entre diferentes grupos e classes, pelo uso e acesso ao patrimônio ambiental, bem como de orientação política e ideológica hegemônica (LOUREIRO, 2006, p. 87).

Mesmo a prática da EA, como processo educativo, não se dá de forma neutra, ainda que sob o argumento do bem comum. Toda política pública realizada sempre se fará a favor de alguém e contra alguém, sempre haverá quem ganha e quem perde nesse processo.

Apesar da contraditória caminhada da EA no Brasil rumo à sua configuração como política pública, é preciso ressaltar que muitos aspectos foram positivos e que diversas ações foram e vêm sendo realizadas no país, em grande parte devido às parcerias entre sociedade civil, instituições de pesquisa e organizações não-governamentais, como por exemplo, a Rede Brasileira de EA (Rebea) e suas extensões nos estados, além dos Centros de EA e outros

projetos, encontros, movimentos e ações que, “independentemente de considerações críticas que podem ser feitas ao modo como se articulam a atuam, são expressões vivas de mobilização de educadores e ambientalistas em torno da educação ambiental” (LOUREIRO, 2006, p. 87).

1.2.1. Práticas de Educação Ambiental na educação formal – um breve recorte da realidade brasileira

No ambiente escolar detecta-se uma diversidade conceitual e metodológica nas práticas de EA. Para entender a complexidade dessa relação entre a prática da EA escolar e as concepções que regem e determinam tais práticas, serão apresentados e discutidos dados e informações sobre a prática educativa ambiental oferecida pela pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem EA?” realizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), que fez um levantamento entre 2001 e 2004 das práticas de EA pelo país, aproveitando dados do Censo Escolar. A análise desses dados permite identificar os principais desafios na área de EA, que refletem as concepções e, por conseguinte, as práticas pedagógicas no âmbito da educação formal. São dados relevantes para se pensar o planejamento e o fomento das políticas públicas para a promoção e inserção efetiva da EA no contexto educacional brasileiro.

Segundo a pesquisa, entre 2001 e 2004 houve uma expansão das escolas que ofereciam EA, passando de 115 mil instituições que ofereciam a EA para 152 mil, verificando-se a expansão de ações pautadas na realização principalmente de projetos.

A Educação Ambiental no Brasil é aplicada por intermédio de três modalidades principais: Projetos, Disciplinas Especiais e Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas. Verificou-se que o desempenho das diferentes modalidades de Educação Ambiental não foi uniforme no período de 2001 a 2004. As taxas de crescimento para este período alcançaram aproximadamente 90% para as modalidades Projetos e Disciplinas Especiais, enquanto que a taxa de crescimento para a Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas foi de apenas 17% (LOUREIRO et al, 2006, p. 34).

Apesar do aumento de oferta da EA nas escolas, é importante ressaltar que mesmo declarando que fazem EA, isso não significa que ela ocorra em muitas escolas de forma significativa. A pesquisa também detectou algumas contradições:

(...) em 2004, no Brasil, 49,3% das escolas que realizaram Educação Ambiental utilizavam a coleta periódica como destino final do lixo; lamentavelmente, em segundo lugar encontram-se as escolas que queimam o lixo, com 41,3%; e, em terceiro lugar, as escolas que jogam o lixo em outras áreas, com 11,9%. A porcentagem de escolas que reutilizam ou reciclam o lixo não ultrapassa 5% (LOUREIRO et al, 2006, p. 35).

Isso demonstra a contradição entre discurso e prática, aspecto muito comum nas ações de EA no ambiente escolar. Um dado interessante oferecido pela pesquisa da Secad cruzou informações das escolas pesquisadas referentes ao tempo em que a escola desenvolve a EA com a motivação inicial de trabalhar com esta temática. Os dados podem ser visualizados na tabela 1.

Tabela 1: Tempo que a escola desenvolve EA e motivação inicial para trabalhar com EA.

Motivações/Tempo que desenvolve EA	Menos de 1 ano	De 1 a 3 anos	De 3 a 7 anos	De 7 a 9 anos	De 9 a 10 anos	Mais de 10 anos
Conferência Nacional Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente	5	30	24	4	1	4
Diretriz da secretaria estadual/municipal de educação	8	29	28	6	8	23
Iniciativa de um professor ou grupo de professores	21	63	72	21	11	49
Interesse dos alunos	8	25	28	8	6	27
Notícias vinculadas na mídia	4	15	21	4	3	18
Parâmetros em ação: meio ambiente na escola	4	34	42	11	10	35
Políticas e Programa Nacional e Estadual de EA	0	14	19	3	5	12
Problema ambiental na escola	3	43	42	8	7	33
Projeto de empresa	0	7	10	3	0	7
Projeto de ONG	0	3	9	1	2	3
Outros	3	10	8	4	5	16

Fonte: adaptado de Loureiro et al (2006, p. 44)

Os dados da tabela 1 indicam que a maior parte dos trabalhos com EA na escola são motivados por iniciativa dos professores e que grande parte das escolas desenvolve essas ações entre três a setes anos. Observa-se também certa desarticulação entre as políticas públicas empreendidas a nível nacional, estadual e municipal com a prática efetivamente realizada no ambiente escolar.

Diante do fato de muitas das práticas de EA escolar surgirem em função do interesse dos professores, questiona-se com que objetivos essas ações frequentemente ocorrem. Nos dados da pesquisa da Secad aparecem como principais objetivos da EA realizada nas escolas (mais de 50% das escolas que responderam) a conscientização para a cidadania e sensibilização para o convívio com a natureza. Isso demonstra a concepção ainda ingênua e romantizada da EA no espaço escolar, com um discurso pautado nas concepções conservacionistas, desconexo do contexto sócio-histórico da problemática ambiental atual.

Grande parte das práticas de EA nas escolas tem ocorrido através de projetos ou disciplinas especiais, como também evidenciou a pesquisa.

No que diz respeito à inserção de Projetos nas temáticas, é possível observar que a maior parte dos projetos se realiza a partir de questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares (77% das escolas escolheram a opção sim em relação a este quesito), seguido pelas opções de modo integrado ao PPP (76%), através da atuação conjunta entre professores, alunos e comunidade (75%). Por outro lado, a

opção sob o enfoque dirigido à solução de problemas foi o que apresentou – apesar de a porcentagem não ser baixa – o menor número de respostas (51%) (LOUREIRO et al, 2006, p. 47)

Na escolha das temáticas a serem trabalhadas nos projetos a pesquisa evidenciou a predominância dos temas água, lixo e reciclagem e poluição e saneamento básico. Poucas escolas abordaram projetos vinculados a contextos mais complexos como práticas agrícolas, problemas rurais, problemas urbanos e culturas e saberes tradicionais e populares (LOUREIRO et al, 2006). Observa-se por meio desses resultados a hegemonia de temas que já se tornaram “tradicionalmente” associados às ações de EA. E como resultado dessa prática centralizada em temas mais tradicionais, a percepção dos resultados das ações de EA desenvolvidas também se restringem:

No âmbito nacional, as mudanças mais frequentemente percebidas pelos respondentes dizem respeito à redução do lixo na escola (337 escolas), à sensibilização dos alunos com a conservação do patrimônio físico (331 escolas) e à melhoria no ambiente físico da escola (330 escolas). Como era de se esperar, existe uma dificuldade maior na percepção de modificações nas relações interpessoais como, por exemplo, a solidariedade nas ações cotidianas, a melhoria nas relações dos alunos com o corpo docente e entre os mesmos alunos, e o melhor diálogo entre professores (LOUREIRO et al, 2006, p. 66).

Analisando esses resultados oferecidos pela pesquisa, verifica-se uma prática educativa ambiental ainda centralizada no papel e na responsabilidade do professor, cujas ações se restringem à execução de projetos vinculados a temas mais tradicionais, sem uma contextualização e problematização maior da realidade. A clareza desses fatos evidencia a importância de se repensar a prática da EA no ambiente escolar e buscar mecanismos de atuação para que esse quadro possa a vir se modificar.

Os problemas enfrentados pela prática da EA demonstram a inerente dificuldade na área de educação em tratar dos temas ambientais, o que vem dificultando o desenvolvimento da EA nas escolas. Notadamente, verifica-se que muitos dos impasses caracterizam-se pelo fato de que a EA pressupõe o rompimento com as práticas tradicionais de ensino, tornando-se não só uma prática educativa, mas sim uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes (REIGOTA, 2002). Mas na perspectiva que é comumente trabalhada nas escolas, a EA corre o risco de apresentar os mesmos problemas enfrentados pela educação institucionalizada, caracterizada pela tradicional divisão de disciplinas e conteúdos.

A imensa carga de conteúdos estruturados e organizados por disciplinas acaba por deixar os temas ambientais em terra de ninguém; como é de todos, não compromete ninguém; quando muito, eles são tratados em alguma comemoração ou palestras eventuais (DUTRA, 2005, p. 61).

Entender a complexidade dessas relações entre os pressupostos teórico-filosóficos da EA e a gestão pública, a comunidade escolar e o desenvolvimento de práticas de EA é essencial para que se possa refletir sobre o que realmente falta a ser feito para que essas práticas possam se concretizar efetivamente no âmbito escolar. Problemas como o desinteresse de muitos professores sobre a temática ambiental somados à carência conceitual que muitos deles possuem se constituem em importantes elementos que levam ao fracasso os projetos de EA. É preciso reconhecer, no entanto, que mesmo não conhecendo os referenciais teóricos da EA, sua história, princípios e objetivos, muitos são os trabalhos produzidos nessa área em muitas escolas.

As ações de EA no âmbito escolar, mesmo aquelas cujas práticas se mostram puramente empíricas, são importantes instrumentos que contribuem com a melhoria na qualidade das práticas pedagógicas vivenciadas pela comunidade escolar. Segundo Reigota (2002, p. 82), “com a educação ambiental, a escola, os conteúdos e o papel do professor e dos alunos são colocados em uma nova situação”, enfatizando o uso do conhecimento como ferramenta de intervenção na realidade, como instrumento de participação, enfim, como exercício da plena cidadania.

1.3. As Concepções em Educação Ambiental: por qual caminho seguir?

O campo constitutivo da EA foi sendo construído num tumultuado embate entre as diferentes correntes científicas, políticas e filosóficas, permeando entre aspectos ora ligados a um ecologismo, passando pelo ativismo ambiental e pelos movimentos sociais. Nesse contexto, a EA apresenta-se como uma área multifacetada pelas divergências ora conceituais, ora filosóficas, ora metodológicas, constituindo diversas correntes de pensamento que determinam o rumo e a configuração das ações de EA nos diferentes contextos da sociedade.

Sauvé (2005) afirma que embora a questão ambiental seja uma preocupação comum entre os ambientalistas e educadores ambientais, o discurso que fundamenta a EA praticada se diverge em forma e conteúdo.

Quando se aborda o campo da EA, podemos nos dar conta de que, apesar de sua preocupação com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associações, organismos, etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e praticar a ação educativa neste campo. Cada um predica sua própria visão e viu-se, inclusive, formarem-se ‘igrejinhas’ pedagógicas que propõem a maneira ‘correta’ de educar, ‘o melhor’ programa, o método ‘adequado’ (SAUVÉ, 2005, p. 17).

As diferentes correntes estão caracterizadas geralmente pela divergência nas concepções ligadas ao conceito de natureza e ambiente, à percepção da relação do ser humano com a natureza, a relação do conhecimento científico e o seu papel na conservação ambiental, e as implicações éticas, sociais e políticas no campo ambiental.

Fundamentada na análise desses discursos empreendidos no âmbito da EA, Sauvé (2005, p. 18-26) apresenta uma cartografia das várias correntes em que se apóia essa área adotando como parâmetros a “concepção dominante do meio ambiente, intenção central da EA, os enfoques privilegiados e as estratégias ou modelos que ilustram a corrente”. Destacam-se aqui aquelas que, a nosso ver, têm se mostrado mais presentes e tradicionais nos discursos e práticas ambientais, como demonstra a tabela 2.

Tabela 2: Diversidade de correntes em educação ambiental.

Correntes	Concepções do meio ambiente	Objetivos da EA	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégias
Naturalista	Natureza	Reconstruir uma ligação com a natureza	Sensorial, experiencial, afetivo, cognitivo, criativo/estético	Imersão, interpretação, jogos sensoriais, atividades de descoberta
Conservacionista	Recurso	Adotar comportamentos de conservação. Desenvolver habilidades relativas à gestão ambiental	Cognitivo, pragmático	Guia ou código de comportamentos; “Auditoria” ambiental; projeto de gestão/conservação
Resolutiva	Problema	Desenvolver habilidades de resolução de problemas (RP): do diagnóstico à ação	Cognitivo, pragmático	Estudo de casos; análise de situações problema; experiência de RP associada a um projeto
Sistêmica	Sistema	Desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para uma visão global. Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas	Cognitivo	Estudo de casos: análise de sistemas ambientais
Científica	Objeto de estudos	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais. Desenvolver habilidades relativas à experiência científica	Cognitivo, experimental	Estudo de fenômenos, observação, demonstração, experimentação, atividade de pesquisa hipotético-dedutiva
Humanista	Meio de vida	Conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ela. Desenvolver um sentimento de pertença	Sensorial, cognitivo, afetivo, experimental, criativo/estético	Estudo do meio, itinerário ambiental, leitura de paisagem
Moral/Ética	Objeto de valores	Dar prova de ecocivismo. Desenvolver um sistema	Cognitivo, afetivo, moral	Análise de valores, definição de valores,

		ético		crítica de valores sociais
Prática	Cadinho de ação/reflexão	Aprender em, para e pela ação. Desenvolver competências de reflexão	Prático	Pesquisa-ação
Crítica	Objeto de transformação. Lugar de emancipação	Desconstruir as realidades socioambientais visando transformar o que causa os problemas	Prático, reflexivo, dialogístico	Análise de discurso, estudo de casos, debates, pesquisa-ação

Fonte: Adaptado de Sauvé (2005, p. 40-41)

Apesar de suas nuances muitas vezes conflituosas, várias concepções apresentam aspectos convergentes.

Podem se incorporar, a uma mesma corrente, uma pluralidade e uma diversidade de proposições. Por outro lado, uma mesma proposição pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob o qual é analisada. Finalmente, embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns (SAUVÉ, 2005, p. 17).

Acredita-se que não há concepção adotada mais correta ou mais errada. Cada uma dessas visões foi sendo construída em determinado momento histórico sob diferentes realidades, cada qual com suas demandas ambientais, éticas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Esses discursos surgiram como resposta para a solução dos problemas enfrentados. Nesse sentido, pode-se pensar que eleger determinada concepção implica numa análise mais complexa verificando-se a que melhor responde aos desafios vividos na realidade atual.

O certo é que a convergência ou a divergência do discurso em EA permite que as práticas ocorram de forma muito diversificadas entre si. E quando se tratam das práticas de EA voltadas à educação formal, nota-se que esse contraste é bastante evidente. Nos espaços escolares encontram-se desde práticas conservacionistas, através de trabalhos pontuais que enfatizam a preservação do verde e das espécies ameaçadas de extinção, a projetos de estudos do meio, como praças, jardins e mananciais, além de campanhas conscientizadoras sobre a questão do lixo e da reciclagem.

No entanto, questiona-se até que ponto as diferentes concepções em EA, manifestadas no discurso ambiental nos dias atuais, influenciam as práticas nas escolas. De onde emerge o ideário e as concepções que conduzem o trabalho ambiental na educação formal?

Segundo Carvalho (2005), tornar-se educador ambiental envolve uma série de “ritos de entrada”, onde se entrecruzam aspectos pessoais e profissionais.

Nomear-se educador ambiental aparece ora como adesão a um ideário, ora como sinônimo de um ser ideal ainda não alcançado, ora opção de profissionalização, ora como signo descritor de uma prática educativa ambientalizada, combinando em

diferentes gradações as vias de militância e da profissionalização em um perfil profissional-militante (CARVALHO, 2005, p. 58).

Nesse sentido, entende-se que os caminhos que levam ao desenvolvimento de práticas de EA no espaço escolar nem sempre têm a ver com a adoção de uma determinada perspectiva teórica ou filosófica, mas sim com contextos que se relacionam mais à história de vida, às percepções individuais e as experiências pedagógicas dos educadores.

Carvalho (2005), por meio de uma análise das trajetórias biográficas de educadores ambientais, discute essa multiplicidade de fatores que conduzem ao ambiental como “o encontro com a natureza, a busca de novas soluções profissionais, forma de reorganizar crenças e ideologias, reconversões institucionais (...), onde o presente tende a traduzir a experiência passada” (CARVALHO, 2005, p. 57). Assim, as diferentes experiências do passado, à luz das experiências cotidianas das pessoas, envolvendo aspectos culturais, religiosos, éticos, sociais, são fatores que “sensibilizam” para o trabalho em EA. É necessário então compreender que a formação do educador ambiental passa pelo processo de formação do “sujeito ecológico” (CARVALHO, 2005), que envolve a construção de uma identidade ambiental, implicando na construção de um sujeito que:

(...) seria aquele tipo ideal capaz de encarnar os dilemas societários, éticos e estéticos configurados pela crise societária em sua tradução contracultural; tributário de um projeto de sociedade socialmente emancipada e ambientalmente sustentável (CARVALHO, 2005, p. 54).

No entanto, nem sempre a formação desse sujeito ecológico precede ao trabalho com EA, e nos deparamos com a construção do educador ambiental através da prática e das experiências adquiridas pelo seu envolvimento com essa área. Uma parte dos educadores não teve formação em EA e assim, como enfatiza Leme (2006, p. 88):

(...) grande parte das propostas de EA desenvolvidas é motivada pela iniciativa dos docentes, não decorrendo de políticas públicas. E esses docentes, mesmo não tendo acesso às inúmeras reflexões produzidas na área, “colocam a mão na massa” e produzem conhecimentos de natureza empírica. Somente aqueles que fazem e erram é que sabem as dificuldades reais e concretas da continuidade de um trabalho dessa natureza.

As práticas de EA nos contextos escolares geralmente ocorrem através de ações mais individualizadas, marcadas pela subjetividade através das crenças, princípios e modos de agir de cada educador. A concepção de EA nesse processo é pautada mais pela objetividade das ações, ou seja, pela busca imediata da resolução das tensões, dos problemas e para analisar questões do cotidiano. A própria concepção de EA é um processo subjetivo no espaço escolar, configurando-se num emaranhado de visões diferentes para essa prática educativa.

Mesmo frente a essa ausência de conhecimentos sobre os fundamentos constitutivos da EA, as práticas que ocorrem nos espaços escolares têm em comum a busca pela melhoria das condições do meio, pela mudança “das coisas”, o que imprime certo caráter “emancipatório” às ações realizadas. A problemática ambiental é percebida e discutida no ambiente escolar, no entanto, as práticas que daí decorrem não têm proporcionado a construção do “saber ambiental” (LEFF, 2005), fundamentado na visão sistêmica de mundo e na complexidade que envolve as relações humanas entre si e com o ambiente.

O saber ambiental deve ser notório ao educador ambiental, no sentido de que suas concepções se reflitam nas práticas, construindo um espaço de aprendizagem que seja significativo para as mudanças que se espera na sociedade, do qual o espaço escolar é importante instrumento.

Refletir sobre a complexidade ambiental abre uma estimulante oportunidade para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e comprometido com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Mas também questiona valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevalentes, implicando mudança na forma de pensar e transformação no conhecimento e nas práticas educativas (JACOBI, 2003, p. 191).

A construção do saber ambiental está relacionada com a ressignificação do conhecimento ambiental que é trabalhado na escola, numa perspectiva holística, interdisciplinar e sócio-histórica.

O saber ambiental não se esgota na finalização (aplicação) do conhecimento existente para resolver problemas complexos; não é a retotalização e o acabamento do conhecimento fracionado por uma aproximação holística, num método interdisciplinar e numa teoria de sistema. Emerge da falta insaciável de conhecimento que impele o saber para a busca de novos sentidos de civilização, novas compreensões teóricas e novas formas práticas de apropriação do mundo (LEFF, 2005, p. 149).

Para Penteadó (2001) as questões ambientais devem ser compreendidas para além de suas dimensões biológicas, químicas e físicas, mas como questões sócio-políticas, que exigem a formação de uma “consciência ambiental” e a preparação para o pleno exercício da cidadania. “A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam” (JACOBI, 2003, p. 196).

Nesse contexto percebe-se a EA como processo educativo contínuo e permanente, espaço de formação integral do indivíduo no contexto da sociedade, refletindo seus

problemas, suas demandas, seus paradigmas, sua complexidade. Nesse aspecto, a EA passa a ser concebida como uma filosofia de educação.

A tendência da EA escolar é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim consolidar-se como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (REIGOTA, 2002, p. 79-80).

Conceber a EA como filosofia de educação implica num processo pedagógico voltado à reflexão dos diferentes contextos da sociedade sejam eles sociais, políticos, econômicos, culturais e sua relação com o ambiente. Nesse processo, palavras-chave como conscientização, reflexão, crítica, emancipação, intervenção, representam o que se espera de um processo educativo dinâmico, significativo, contextualizado e comprometido. Para Sauvé (2005), a EA é mais do que uma esfera da educação, uma educação a mais entre outras.

Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. E educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Dessa forma, adota-se no presente trabalho a concepção crítica de EA, fundamentada numa visão sócio-histórica dos problemas ambientais e do próprio processo educativo, dialogando também com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, pois se acredita que tal referencial responda melhor aos dilemas socioambientais atuais e aos desafios educacionais vivenciados pelos contextos escolares, como será discutido adiante.

Capítulo 2

Referencial Teórico

2.1. Educação Ambiental numa Perspectiva Freireana

Por que buscar em Paulo Freire um referencial para se discutir EA? Que aproximações podemos fazer da práxis educativa proposta por Freire com o pensamento e as práticas voltadas às ações educativas ambientais? Para responder a estas questões é necessário refletir o contexto que emerge das relações sociais em que o processo educativo está inserido.

A realidade nos mostra que, cada vez mais tem ocorrido o estreitamento das relações dos diferentes problemas e impactos ambientais com as condições sociais, econômicas, políticas e também culturais das diferentes sociedades. A deterioração do tecido social, através das desigualdades provocadas pelo modelo de desenvolvimento vigente, culmina nas diferentes formas depredatórias de exploração do ambiente, onde a exploração social do trabalho através da emergência e manutenção de um discurso mascarado sob a visão de um falso “progresso” e “democracia”, trata de fragmentar a consciência humana, desarticulando as possibilidades de se questionar e modificar a realidade que se apresenta.

Fica evidente que pensar a questão ambiental nos dias atuais implica em ter consciência de que não dá para separar a problemática do ambiente da problemática humana. As relações com o ambiente são marcadas pelas diferentes relações dos seres humanos entre si em que, configuradas as relações de exploração e degradação humanas, isso conseqüentemente se reverte contra o ambiente.

E o que isso tem a ver com EA e Paulo Freire? Paulo Freire sempre lutou pela conscientização e emancipação das classes populares, “os oprimidos”, a quem o sistema “opressor” calou e reduziu a meros objetos, num processo de desumanização que impede que os indivíduos busquem sua “vocação de ser mais” (FREIRE, 1987). Para Freire (1987), a dificuldade de se libertar da opressão em que estão imersos ocorre porque:

(...) os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 1987, p. 19).

A desumanização promovida pelo modelo desenvolvimentista, marcado por visões individualistas e pela fragmentação dos saberes e da própria organização social, teve sua extrapolação para a questão ambiental, pois o “oprimido” também se torna “opressor”, uma

vez que introjeta a situação de opressão em seu pensar e agir, e passa a tratar o ambiente como objeto. A percepção humana sobre o ambiente passa a ser regida por esse pensamento, no qual o ser humano é “não-natureza”. Por sua vez, a natureza passa a ser considerada como “recurso” à disposição da sociedade, ou parte dela.

E, como forma de garantir a hegemonia desse sistema e a formação desse tipo de indivíduo, os sistemas educativos frequentemente contribuem para a manutenção do *status quo*, que através de uma educação reprodutora da sociedade capitalista, impossibilita a superação das contradições nas relações sociais, o que Paulo Freire chamava de “educação bancária”.

Conceber uma educação “bancária” é favorecer, nos moldes conservadores, à ações que visam o ajustamento de condutas, adaptando os que se encontram fora da norma vigente de modo a aceitarem a realidade como ela é, buscando “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (FREIRE, 1987, p. 60).

Para Loureiro (2006), baseando-se nas concepções freireanas, esse tipo de processo educativo acarreta dominação e uma concepção linear e unidirecional de consciência, caracterizando-se por dicotomias do tipo:

(1) professor educa, aluno é educado; (2) educador é o que sabe, educando o que não sabe; (3) educador é o que define as escolhas, educando segue a prescrição; (4) educador é o que define o conteúdo programático, o educando se acomoda a ele; e (5) educador é o sujeito do processo, educando é o objeto (LOUREIRO, 2006, p. 27).

Assim sendo, a reflexão do processo educativo e do seu papel como instrumento mediador das transformações necessárias na sociedade, encontra na pedagogia da libertação de Freire o seu aporte enquanto proposta de ação reflexiva sobre o processo de aprender, no sentido de desvelar a realidade aos indivíduos através de um processo permanente de conscientização.

Para Freire (2001), “quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”. E esse processo ocorre através da práxis, pela “ação-reflexão”, num processo dialógico permanente. Quando o homem passa a refletir sua realidade, numa reelaboração crítica sobre seu ambiente concreto, ele se torna sujeito. “Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre esse contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito” (FREIRE, 2001, p. 41).

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais emergirá dela conscientemente carregado de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 2008, p. 61).

No processo dialógico dos seres humanos entre si emerge uma consciência que, posta em prática, promove uma modificação nas estruturas vigentes, de modo que os indivíduos, como sujeitos históricos vocacionados para “ser mais”, construam um novo pensar e um novo agir sobre o mundo em que vivem. Uma educação dialógica nesse contexto promoveria o diálogo, que permeando todas as relações humanas de forma crítica, considera o “outro” e sua historicidade, buscando a reflexão que conduza á prática. Esse diálogo é, para Freire (1987), o encontro dos seres humanos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo.

E o papel do diálogo, no contexto das relações sociais e das práticas educativas, emerge como um dos fundamentos do pensamento freireano, onde o ensinar e o educar exigem “o saber escutar, pois é escutando que aprendemos a falar com, numa posição dialógica, que considera o outro como sujeito do saber. Especialmente, exige disponibilidade para o diálogo no respeito à diferença e na coerência entre o que se diz e se faz” (FIGUEREDO, 2003, p. 71)

Loureiro (2004a) enfatiza a inviabilidade de se conceber uma educação pela ação individualizada, sem perceber as diferentes relações que nos constituem, ou pela ação afetiva e intuitiva descolada da racionalidade na cultura.

Mudança de pensamento pressupõe mudança de percepção, de ligação sensível articulada aos processos racionais; pressupõe vinculação entre teoria e prática, ação e reflexão, entre indivíduo e sociedade, aspectos objetivos e subjetivos que definem nossa unidade social na natureza (LOUREIRO, 2004a p. 78).

Todos esses aspectos enfatizam uma visão educativa voltada á conscientização das pessoas a partir da reflexão crítica do contexto em que estão inseridas, a fim de que possam transformar através da práxis, libertando-se das amarras de um sistema alienante e antidialógico, caracterizando o inerente papel político e comprometido que deve ter a educação. Não existe educação que seja politicamente neutra segundo Freire, já que vivemos em uma sociedade em que convivem interesses opostos e contraditórios. Ela sempre estará a favor de alguém e contra alguém. Nesse caso, a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele.

No contexto da retórica oferecida por Paulo Freire, encontramos dentro da EA uma vertente pedagógica fundamentada na perspectiva histórica das pedagogias progressistas e nas teorias críticas, apoiadas na dialética marxista, concebida como Educação Ambiental Crítica, Emancipatória e Libertadora. Essa EA se caracteriza como aquela que:

(...) promove a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a

transformação ativa da realidade e das condições de vida (LOUREIRO, 2006, p. 29).

Trata-se de um processo educativo voltado à mobilização para intervir sobre a realidade e seus problemas socioambientais, em que através do exercício da cidadania ativa, se busquem soluções compartilhadas para a crise instalada.

Para Guimarães (2004, p. 32), em se tratando de educação formal, “certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que explicita a interface entre esta Educação Ambiental e a Educação Popular”. A ação pedagógica deve se concretizar através de ações que repercutam para além das salas de aula, uma vez construída a práxis educativa de forma crítica e transformadora no cotidiano escolar. Tal práxis advém de um saber que considera a educação em si, como experiência especificamente humana, uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2006a).

O compromisso de uma prática que busca desmascarar a realidade e sua ideologia dominante, implica numa educação, que também é ambiental, e que considerando a complexidade dos problemas que envolvem a relação do ser humano com o ambiente busque superar a “prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 2006b, p. 99), num compromisso ético pelo bem-estar de todos, um compromisso ético pela vida.

No entanto, para que tal prática se configure, é preciso romper com a EA conservadora, aquela que privilegia ou promove, segundo Guimarães (2004):

(...) o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Esse rompimento se faz mediante a reflexão da própria prática, que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, como afirma Freire (2006a, p. 38), pois pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, melhora-se as próximas práticas. Para Loureiro (2004a):

Educar, nessa perspectiva freireana e demais tendências pedagógicas que dialogam no campo crítico e dialético, é emancipar-se, exercer ativamente a cidadania, construir democraticamente as alternativas possíveis e desejadas. Isso significa contrapor-se às formas identificadas como educativas que se esgotam ao passar conteúdos vazios de sentido prático e fora de contexto, em afirmar certas condutas normatizadas e padrões culturais a serem seguidos por todos (LOUREIRO, 2004a, p. 17).

Nesse processo dinâmico entre “formar e se formar”, entre o “refletir e refletir-se”, entre o “ouvir para dizer”, no “aprender aprendendo”, a prática crítica, dialógica e

transformadora vai se configurando e se construindo, em que educar para o ambiental perpassa em se educar para a vida, que se constitui de relações, múltiplas e complexas conexões que moldam e configuram a existência dos homens na Terra. Entender essa complexidade e trabalhar sobre ela, buscando novos significados e novas concepções para tratar da dualidade estabelecida dos seres humanos entre si e com a natureza, é o desafio para essa perspectiva educativa que aqui se coloca como enfatiza Tozoni-Reis (2004):

(...) a problemática ambiental é o conteúdo histórico-social e cultural da educação ambiental. A perspectiva de superação da forma predatória com que os seres humanos se vêm relacionando com o ambiente só pode ser praticada (pensamento e ação – crítica e consciente) numa sociedade que, intencionalmente, venha a transformar as formas materiais de relação social – alienadoras dos sujeitos – em instrumentos sociais igualitários (conhecimentos, tecnologia) conquistados na diversidade (TOZONI-REIS, 2004, p. 118).

Ao procurar no referencial freireano o apoio teórico-metodológico para se compreender e agir sobre a problemática ambiental, através da perspectiva crítica da EA, este trabalho se embasou nas seguintes idéias/força a fim de pensar e concretizar a prática educativa:

- Politização e criticidade do ato educativo, de modo que o pensamento se torne ação, buscando a transformação da realidade e assumindo um compromisso político com a mudança;
- Postura dialógica nas relações de ensino e aprendizagem, buscando através do diálogo o fortalecimento das relações entre os indivíduos, numa postura de respeito às diferenças e considerando o outro na construção de novas percepções, num processo ativo e crítico de desvelamento das formas de representação da realidade para se buscar a solução dos problemas comuns;
- Construção do pensamento a partir da prática e da realidade vivenciada pelos indivíduos, de modo a refletirem sua própria existência e toda a gama de relações que a permeiam;
- Construção do conhecimento coletivamente, através da práxis (ação e reflexão) que envolve o próprio conhecimento e a prática do processo de construção do mesmo;
- Fortalecimento da práxis ambiental, discutindo a importância da colaboração, união, humildade, amor e respeito ao próximo, compromisso social, cooperação e diálogo, para que ocorram as mudanças necessárias para uma diferenciada vivência humana no ambiente.

2.2. O papel das Representações Sociais e da Percepção Ambiental no contexto das práticas de Educação Ambiental

A partir da perspectiva crítica da EA percebe-se o inerente caráter de participação e responsabilidade implícito ao educador ambiental para com a realidade em que está inserido, o que faz do processo educativo instrumento de ação concreta e emancipatória, pois pressupõe a análise e reflexão crítica dessa realidade para transformá-la.

No entanto, é justamente nas formas de percepção, análise e reflexão da realidade que aparecem conflitos e contradições na EA. Para Sauv  (2005, p. 317), as a es de interven o da EA devem levar em conta as diferentes rela es do ser humano com a natureza, “que correspondem a modos diversos e complementares de apreender o meio ambiente”. Para refletir e agir sobre essas diferentes percep es no processo educativo, o educador ambiental precisa inicialmente refletir suas pr prias concep es, o que n o   um processo t o simples, pois envolve aspectos tanto pessoais, ligados   hist ria de vida e seu contexto sociocultural, bem como ao processo de forma o intelectual e profissional.

Dois importantes aspectos influenciam as pr ticas de EA nos contextos escolares, uma vez que s o elementos que determinam as concep es e percep es dos indiv duos quanto   quest o ambiental. Tratam-se das Representa es Sociais e da Percep o Ambiental, que contribuem eficazmente no processo de compreens o da rela o ser humano-natureza, sociedade-natureza, assim como as implica es decorrentes dessa rela o. Entender o papel desses dois elementos na constitui o do educador ambiental e sua pr tica   essencial para poder compreender a din mica que move as a es de EA e buscar mecanismos para sua real efetiva o no ambiente escolar.

2.2.1. As Representa es Sociais e a Educa o Ambiental

Diferentemente dos conceitos cient ficos, utilizados e entendidos universalmente na comunidade cient fica, as representa es sociais s o mais associadas ao senso comum, a concep es difundidas e compreendidas pelas pessoas no contexto do grupo social   que pertencem.

Para Reigota (2005, p. 70), “as representa es sociais equivalem a um conjunto de princ pios constru dos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que atrav s delas compreendem e transformam sua realidade”. Tamb m podem ser considerados “modos de pensar que atravessam a sociedade exteriormente aos indiv duos isolados e formam um

complexo de idéias e motivações que se apresentam a eles já consolidados” (REIGOTA, 2005, p. 68). A interação do indivíduo na sociedade desempenha um importante papel na construção das representações sociais, que também estão associadas às formas de se conceber o mundo, às idéias e atribuições que os indivíduos dão às coisas, para poder então explicá-las.

A pesquisa sobre representações na área de ciências sociais se iniciou no século passado, pelo trabalho de Émile Durkheim que “procurou discutir a importância das representações sociais dentro de uma coletividade e como elas influem nas decisões que os seres humanos tomam individualmente” (REIGOTA, 2005, p. 65). Para Durkheim, as sociedades agem sobre os indivíduos independentemente da vontade destes.

Na área de psicologia social, o primeiro cientista a utilizar a teoria das representações sociais foi Serge Moscovici que, diferentemente de Durkheim, atribuiu o enfoque das representações mais em caráter “social” do que simplesmente “coletivo”.

Ruscheinsky (2003), fazendo uma comparação entre as idéias de representações de Durkheim e Moscovici, afirma que:

O primeiro observa que as representações são, primeiramente, exteriores e anteriores à consciência individual e, como tal, possuem capacidade de coação sobre os indivíduos, bem como, ao mesmo tempo, formulam-se como gerais na sociedade e independentes da vontade dos indivíduos. Para o segundo autor, as representações possuem a qualidade de sociais enquanto afetam os membros de um mesmo grupo social, porém esses indivíduos identificam-se com o grupo, porquanto, idéias similares demandam comportamentos similares (RUSCHEINSKY, 2003, p. 86).

Para Moscovici (2007, p. 30), “nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, idéias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase-físico, em que nós vivemos” e a avaliação que fazemos dessa percepção é que irá determinar nossa compreensão da realidade. No entanto, essa forma de compreender e lidar com a realidade está relacionada a aspectos que são comuns aos membros de uma sociedade, que determinam a forma como algo é definido e compreendido dentro de um grupo social.

Em geral, as convenções e a tradição determinam quais representações irão predominar numa determinada cultura e sociedade (MOSCOVICI, 2007). Todo o pensamento passa a ser organizado então, principalmente através da linguagem, por estas representações sociais, mediadas pela cultura.

Moscovici (2007, p. 36), citando Lewin (1948), afirma que “a realidade é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade”, através de concepções que vão sendo elaboradas e reelaboradas ao longo do tempo e transmitidas de geração em geração, estando presentes em todos os tipos de interações humanas.

Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. A informação que recebemos, e a qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele (MOSCOVICI, 2007, p. 40).

De acordo com Moscovici (2007) as representações sociais também são criadas para tornar familiar o que não é familiar.

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal (MOSCOVICI, 2007, p. 58).

Toda e qualquer representação sobre um determinado conceito, onde se incluem valores, preconceitos e ideologias podem ser associados a concepções científicas ou senso comum. As concepções científicas e as de senso comum são, para Moscovici (2007), modos diferentes de explicar a realidade que não são mutuamente excludentes e incompatíveis.

(...) dentro de uma dimensão social, a ciência e o senso comum – crenças em geral – são irreduzíveis um ao outro, pelo fato de serem modos de compreender o mundo e de se relacionar com ele. Embora o senso comum mude seu conteúdo e as maneiras de raciocinar, ele não é substituído pelas teorias científicas e pela lógica (MOSCOVICI, 2007, p. 199).

É nesse aspecto que muitas pesquisas hoje têm criticado a objetividade excessiva da ciência, ao desconsiderar o papel do senso comum e da subjetividade no processo de construção do conhecimento científico.

A maioria das abordagens recentes sobre representações sociais postula-se favorável à proposta de relativização dos padrões de objetividade da ciência moderna. Assim, emergiria uma nova aliança na qual a ciência contemporânea relativizaria o conhecimento desestabilizando o poder das verdades científicas, especialmente, porque a ciência moderna oferece-se como um dos sustentáculos para a degradação dos bens naturais. Rejeitam-se, tanto os postulados da ciência, quanto as supostas objetividade e neutralidade defendidas pelo positivismo, segundo as quais, a observação do mundo é feita exteriormente ao homem e não a partir dele (RUSCHEINSKY, 2003, p. 87).

Assim, a construção das representações sociais no contexto dos sistemas de valores, crenças, tradições e imagens culminam em diferentes explicações para os diversos aspectos da realidade, tendo como importante ferramenta nesse processo a comunicação dos indivíduos através da linguagem, de onde emergem os discursos que as constituem e as fundamentam.

E qual a influência das representações sociais nas práticas de EA? Reigota (2005) afirma que a EA é praticada conforme as concepções que se tem de meio ambiente, e que devido ao seu caráter variado enquanto conceito pode ser considerado uma representação

social. Para este autor, a etapa inicial de um trabalho de EA seria a identificação das representações sociais das pessoas envolvidas no processo educativo, no que se referem às formas de se conceber os conceitos de ambiente, natureza e da relação ser humano-natureza.

Segundo Porto-Gonçalves (2006) toda sociedade institui uma determinada idéia do que seja natureza. Assim, “o conceito de natureza não é natural, pois é criado e instituído pelo homem” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 23). Dessa forma, estabelece-se o conceito de natureza como uma representação social que influencia os modos de agir dos seres humanos em suas diferentes culturas. Todavia, podemos perceber que, nas sociedades em geral, esse conceito é definido como aquilo que se opõe à cultura, que é tomada como algo que conseguiu controlar e dominar a natureza (OLIVEIRA, VARGAS, 2009).

O homem então, ao separar cultura e natureza construiu um tipo de racionalidade que buscou na razão técnica formas de se separar do ambiente natural, que passou a ser visto como algo a ser negado, dominado e submetido. A Revolução Industrial, em meados do século XIX, fortaleceu essa visão através do desenvolvimento científico e da mecanização, resultando na difusão de conceitos como progresso e modernização. Sob a ótica desses conceitos, o ambiente natural passou a ser tratado como fonte de recursos para o desenvolvimento científico e econômico, justificando sua intensa exploração, o que dá início ao processo intensificado de degradação ambiental (OLIVEIRA, VARGAS, 2009, p. 310-311).

Nesse aspecto, estabelece-se um conflito existencial humano onde “ser natural e cultural, simultaneamente, defronta-se com as imagens que a cultura elege, com os códigos e mensagens que, sutilmente, orientam sua forma de sentir” (ALVES, 1995, p. 11), e orientam também sua forma de agir no ambiente.

Para Sauvé (2005, p. 319), “a relação com o meio ambiente é eminentemente contextual e culturalmente determinada”. Assim, uma prática educativa ambiental deve levar em consideração a complexidade das várias dimensões que constituem a forma de se perceber e conceber a relação com o meio ambiente por parte das pessoas. Para Bispo e Oliveira (2007), essa compreensão se torna importante no sentido de que:

(...) esse entendimento torna-se um ponto fundamental para a educação ambiental a partir do momento em que o ser humano, ao construir seu ambiente ou ao modificá-lo, o faz com uma carga significativa de conceitos, relações e práticas. Esse conjunto dá visibilidade e toma forma nas práticas de educação ambiental formal (BISPO, OLIVEIRA, 2007, p. 72).

Acredita-se que as representações sociais envolvendo o conceito de meio ambiente e da relação humana com este influenciam concretamente as práticas de EA no ambiente escolar, pois são fruto da experiência individual e coletiva dos educadores ambientais nas diferentes instâncias de sua atuação, seja na vida familiar, nas redes de interação sociais, no contexto de trabalho entre outras que, individualmente ou coletivamente, levaram à

construção de significados que determinam em grande parte as formas de se reconhecer e lidar com as questões do meio ambiente sejam elas locais ou globais.

Alguns autores delimitam tipos de representações sociais envolvendo o conceito de meio ambiente, da relação do ser humano com a natureza e do significado de EA. Discutem-se aqui algumas representações oferecidas pelos trabalhos de Tozoni-Reis (2004) e Reigota (2007).

Reigota (2007) destaca três categorias básicas de representações sociais sobre o conceito de meio ambiente: a visão naturalista, a visão antropocêntrica e a visão holística.

Na concepção Naturalista o meio ambiente é retratado enquanto sinônimo de natureza, envolvendo os aspectos relacionados aos elementos bióticos e abióticos do meio. Nessa representação ocorre a separação do ser humano do ambiente, colocando-o como um observador passivo, sem laços de pertencimento e responsabilidade. “O homem é enquadrado como ‘a nota dissonante’ do meio ambiente, ou seja, o componente depredador por excelência” (REIGOTA, 2007, p. 74-75).

A concepção Antropocêntrica apresenta o ser humano como centro de interesses, onde tudo no ambiente está à disposição das suas necessidades e desejos, cabendo-lhe dispor dos recursos naturais para garantir uma melhor condição de vida, o que indica por sua vez, uma postura individualista e a ausência de compromisso sócio-político.

A concepção Holística ou Globalizante compreende o meio ambiente enquanto interação complexa de configurações sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais, percebendo as relações de interdependência, responsabilidade e pertencimento.

Tozoni-Reis (2004), discutindo a importância da formação do educador ambiental e a forma com que isso vem ocorrendo, principalmente nas instituições de ensino superior, destaca que, nesse processo de formação, ocorre a influência de “condicionantes sociais, políticos e culturais que configuram diferentes concepções de homem, de natureza e de sociedade” (TOZONI-REIS, 2004, p. 27). Assim, embasada em referencial marxista, a autora estabelece algumas categorias de representações para compreender a relação ser humano-natureza e como consequência disso as concepções de EA e suas implicações no processo educativo. Para as representações relacionadas à relação ser humano-natureza são estabelecidas três categorias: o sujeito natural, o sujeito cognoscente e o sujeito histórico.

A primeira representação, a do sujeito natural, identifica uma visão romântica da relação do ser humano com a natureza, buscando reatar a harmonia perdida com o meio ambiente. “Essa concepção refere-se ao caráter idílico da relação homem-natureza: os sujeitos são representados como vilões que precisam reencontrar seu lugar, naturalmente

determinado” (TOZONI-REIS, 2004, p. 33). Dessa forma, os problemas ambientais seriam solucionados pela volta ao “paraíso perdido”, buscando resgatar o equilíbrio harmônico da natureza, através de ações mais individualizadas, com intenso caráter subjetivo.

A concepção do sujeito cognoscente reconhece que os problemas ambientais decorrem da falta de conhecimentos sobre a natureza, onde “o conhecimento aparece como mediador da relação homem-natureza, mas uma mediação imediata, direta, automática, mecânica, como se fosse assim: conheceu-preservou” (TOZONI-REIS, 2004, p. 33). Essa visão expressa o caráter utilitarista na relação dos indivíduos com o seu ambiente.

A terceira representação, a do sujeito histórico, indica a “relação homem-natureza marcada pela intencionalidade dos sujeitos” (TOZONI-REIS, 2004, p. 34), onde emergem e configuram relações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais. “A idéia síntese é que essa relação é construída pelas relações sociais: a história e a cultura são condicionantes e mediadoras, conferindo-lhe um caráter sócio-histórico” (TOZONI-REIS, 2004, p. 34). Nessa concepção:

(...) a relação homem-natureza é entendida como sociedade-natureza. A idéia de que o homem se relaciona com a natureza de forma que a modifique – a transforme – se contrapõe à idéia de natureza harmônica, natural, intocada: o homem interfere, “interage com a natureza”. Os problemas ambientais residem na forma histórica dessa interação: “o homem também é natureza” (TOZONI-REIS, 2004, p. 31).

Essas representações sociais da relação ser humano-natureza estão fortemente presentes nas concepções dos educadores. No processo de formação do educador ambiental elas se configuram como elementos determinantes de suas práticas, pois novamente as idéias, conceitos e concepções que se tem sobre o meio ambiente e das relações humanas neste meio irão influenciar os tipos de práticas de EA a serem promovidas no ambiente escolar.

Dessa forma, Tozoni-Reis (2004) também elabora e discute algumas categorias de representações associadas à concepção de EA e sua prática pedagógica enquanto contexto da própria Educação, as quais podem ser sistematizadas da seguinte forma:

- EA – tendência natural: sugere a busca do equilíbrio perdido, através da formação centrada no indivíduo, pelo processo de aquisição de valores e desenvolvimento de habilidades e atitudes. É enfatizado o processo de construção individual e subjetiva de atitudes e valores “ecologicamente aceitos”, voltados para a conservação da natureza;
- EA – tendência racional: nessa representação aparece a valorização do conhecimento científico técnico e suas formas de transmissão (caráter informativo do processo educativo). “Os conhecimentos têm papel organizador da vida em sociedade, e o indivíduo é educado, segundo esses princípios, para atingir sua realização como pessoa,

peessoa-individual” (TOZONI-REIS, 2004, p. 77). Ainda segundo essa concepção, a idéia que se tem de conscientização se relaciona à aquisição e transmissão de conhecimentos sobre o meio ambiente (TOZONI-REIS, 2004). Trata-se de uma concepção pedagógica voltada ao preparo dos indivíduos para atuarem na sociedade, dotados de conhecimentos e habilidades técnicas específicas, explicitando o caráter utilitarista e pragmático atribuído à EA;

- EA- tendência histórica: esta representação se relaciona com o processo de conscientização pautada em pressupostos sociais, históricos e culturais. “A abordagem sociopolítica parece ser aqui predominante: de valorização do indivíduo em sua dimensão coletiva, de compreensão das relações sociais como tarefa da educação e da educação ambiental” (TOZONI-REIS, 2004, p. 78). São aspectos característicos dessa concepção as idéias: integração, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, articulação entre conhecimentos e questões sociais, dimensão política da educação, intencionalidade da ação humana no ambiente e do processo educativo e dimensão reflexiva do processo educacional (TOZONI-REIS, 2004).

Diante das diferentes representações sociais apresentadas, verifica-se quão complexo e desafiador é o trabalho de inserção da EA no ambiente escolar. As diferentes concepções de meio ambiente, da relação entre ser humano e natureza e de EA se entrelaçam e constituem um mosaico de visões que ora se complementam, ora se excluem, ora se integram. Lidar com o desafio de analisar essas representações buscando sua (re)construção em uma nova realidade deve se constituir num primeiro passo para a concretização das ações educativas ambientais.

Partindo-se do pressuposto de que a Educação, em seu componente ambiental, é instrumento de transformação social, entende-se que a construção da relação humana com seu meio ambiente deve estar baseada numa perspectiva de formação do indivíduo que leve em conta o caráter intencional, histórico e transformador do processo educativo, contemplando os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e éticos que permeiam a vida em sociedade e determinam as ações dos sujeitos no mundo. Assim, não basta à EA promover a conscientização através da formação de valores e condutas ambientalmente corretos, ou então pautada na transmissão do conhecimento sobre o meio como forma de preservá-lo.

A educação ambiental como mediadora dessa relação (homem-natureza) se estabelece sobre a idéia de conscientização, na articulação entre conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos, podendo promover a transformação radical da sociedade atual, rumo à sustentabilidade, também radical, que implica transformar a relação homem-natureza e a relação homem-homem ou a relação sociedade-natureza (TOZONI-REIS, 2004, p. 100).

É preciso identificar e agir sobre as formas de se conceber o papel da EA e os fatores que determinam sua concepção. No processo educativo as pessoas envolvidas sempre irão ter certos conhecimentos específicos e representações sociais sobre as questões ambientais, fruto de suas experiências cotidianas e histórias de vida. O desenvolvimento da EA deve considerar essas dimensões da relação humana com o meio ambiente que se entrelaçam e complementam no ambiente escolar.

Para Reigota (2002, p. 83), a EA possibilita “buscar e desconstruir clichês e slogans simplistas” sobre as questões ambientais, levando à “construção de um conhecimento mínimo (ou representações sociais qualitativamente melhores) sobre temas complexos e desafiadores de nossa época”.

As representações sociais sempre estarão presentes no processo pedagógico, fundamentando, orientando e decidindo as práticas de EA. No entanto, é preciso ter clareza de que tais representações podem ser refletidas, questionadas e modificadas por outras que correspondam melhor à perspectiva de uma nova vivência e uma nova relação humana na Terra. O desafio do trabalho de EA consiste em trazer à tona essas diferentes concepções e utilizá-las como instrumento pedagógico de formação, buscando sua ressignificação em novos contextos educacionais e ambientais.

2.2.2. Ao relação da Percepção Ambiental com a Educação Ambiental

No seu cotidiano as pessoas convivem diariamente com inúmeras sensações e estímulos provocados pela sua relação com o ambiente. A experiência é, nesse sentido, vital para que as pessoas possam estabelecer qualquer forma de relacionamento ou de interpretação do meio em que vivem. Assim, a percepção ambiental está relacionada intrinsecamente às diferentes experiências vivenciadas no dia-a-dia humano (OLIVEIRA, VARGAS, 2009).

Oliveira (2004) considera a intrínseca relação entre a percepção do ambiente e a cognição, caracterizando a importância da experiência para o conhecimento e construção da realidade. Para a autora:

(...) ver é uma sensação, perceber é atribuir um significado, conhecer já requer a participação da inteligência, é um pensar. Ao vermos um ambiente, ao percebermos, construímos uma imagem desse objeto, que ao mesmo tempo é sujeito. Ver, perceber, pensar são processos “imbricados”, de difícil separação. (...) Simultaneamente atribuímos significados aos objetos que nos rodeiam, daí, selecionamos o que necessitamos, queremos ou estruturamos, pois a gama de estímulos que nossos órgãos sensoriais captam é quase infinita. Significativamente filtramos os estímulos mediante o critério de atuação e atribuição e são processadas em nosso cérebro, as respostas dadas são os produtos dessa relação mente/meio ambiente (OLIVEIRA, 2004, p. 23).

Segundo Melazo (2005), o ambiente natural, assim como os ambientes construídos, é percebido de acordo com os valores e as experiências dos indivíduos. “Perceber, todavia, não é um ato que depende apenas do ambiente em si. O que o indivíduo percebe nem sempre é o que o ambiente é, mas o que seus sentidos apreendem a partir de seu filtro cultural” (RIBEIRO, 2004, p. 649). A percepção ambiental não se trata apenas de uma percepção sensorial, estabelecida pelos sentidos, mas envolve outras formas de perceber e interpretar o ambiente vivido, como enfatiza Melazo (2005, p. 47):

A percepção individual ocorre através dos órgãos dos sentidos associados a atividades cerebrais. As diferentes percepções do mundo estão relacionadas às diferentes personalidades, à idade, às experiências, aos aspectos sócio-ambientais, à educação e à herança biológica.

Kozel et al (2007) enfatizam a relação da percepção do meio com o processo de apreensão do mesmo onde:

(...) o espaço não é somente apreendido através dos sentidos, ele referenda uma relação estabelecida pelo ser humano, emocionalmente de acordo com as suas experiências espaciais. Assim o espaço não é somente percebido, sentido ou representado, mas, também vivido. As imagens que as pessoas constroem estão impregnadas de recordações, significados e experiências (KOZEL et al, 2007, p. 117).

A percepção humana ocorre sob a influência de inúmeros fatores que determinam a atitude do indivíduo em relação ao ambiente percebido. Em se tratando de meio ambiente, as diferentes condutas e formas de relacionamento humano com seu ambiente refletem essas diferentes vertentes da percepção.

Para Mansano (2006), cada indivíduo tem uma relação própria com a paisagem que o cerca, o que está ligado com a percepção construída em relação ao meio, que envolve ainda a percepção em relação à sociedade, ao trabalho, à natureza e aos próprios homens. Assim, cada indivíduo percebe, reage e responde de diferentes formas ao ambiente em que vive. “A cultura e o meio ambiente determinam em grande parte quais os sentidos são privilegiados” (TUAN, 1980, p. 284), podendo levar ao predomínio de algumas formas de interpretação ou a preferência por alguns ambientes físicos em particular, caracterizando a “Topofilia”, que associa sentimento com lugar (TUAN, 1980).

Para compreender a preferência ambiental de uma pessoa, necessitaríamos examinar sua herança biológica, criação, educação, trabalho e os arredores físicos. No nível de atitudes e preferências de grupo, é necessário conhecer a história cultural e a experiência de um grupo no contexto de seu ambiente físico. Em nenhum dos casos é possível distinguir nitidamente entre os fatores culturais e o papel do meio ambiente físico (TUAN, 1980, p. 68).

Nesse sentido, a percepção ambiental acaba por estabelecer os vínculos afetivos do indivíduo com o ambiente vivido através das imagens percebidas e seus significados, as

sensações, impressões e os laços afetivos aí construídos. “O meio ambiente pode não ser a causa direta da topofilia, mas fornece o estímulo sensorial que, ao agir como imagem percebida, dá forma às nossas alegrias e ideais” (TUAN, 1980, p. 129).

Constata-se nos dias atuais que o fator cultural tem predominado na manifestação da percepção humana sobre as questões ambientais, gerando hábitos e condutas coerentes com tal percepção, concordando-se com Ribeiro (2004) que afirma que “a forma como percebemos o mundo influencia o relacionamento que com ele mantemos. A tal ponto que isso conduz a trajetórias históricas, decisões políticas e de convivência diversas” (RIBEIRO, 2004, p. 659).

Assim, como os conceitos de meio ambiente e natureza são categorias construídas socialmente, dependendo dos tipos de percepções e interpretações dados a esses conceitos, cada cultura vai estabelecer uma relação mais próxima ou mais afastada em relação ao meio ambiente. Observamos na cultura ocidental nos dias atuais o fortalecimento da dicotomia ser humano-natureza, onde o ser humano é não-natureza, alterando sua percepção da realidade. Ele não pode se reconhecer integralmente enquanto ser natural e cultural, nem reconhecer integralmente a realidade que o cerca (ALVES, 1995, p. 15).

Para Alves (1995), abrangendo os modos de sentir, pensar e fazer dos diversos grupos sociais, à medida que se englobam práticas e representações, a cultura interfere diretamente na percepção humana onde:

Nos discursos dominantes, o tempo e o espaço do sentir passam, cada vez mais, ao ritmo industrial. (...) Onde estão os nossos ritmos naturais básicos (a respiração, o peristaltismo, o batimento cardíaco, os movimentos corporais), nosso contato com os ritmos gerais da natureza (o sol, a lua, as marés, as estações climáticas) e com os ritmos sociais (os rituais que marcam a passagem pelos diversos estágios da vida coletiva e a relação cultura-natureza, por exemplo), neste universo onde o tempo e o espaço estão cada vez mais comprimidos e fragmentados? (ALVES, 1995, p. 12 - 13)

As relações humanas com a natureza passaram a ser estabelecidas numa ótica onde o meio ambiente permanece restrito ao ambiente físico, “o selvagem” (TUAN, 1980, p. 125), fora de qualquer contato e convívio humano, ou ainda com uma visão romântica de natureza dócil, intocada, em constante equilíbrio.

Essa visão fragmentada da relação humana com a natureza passa então a ser reproduzida em nossa sociedade, onde o sistema educacional, influenciado pelas concepções mecanicistas, disciplinares, individualistas e tecnicistas, contribui pela hegemonia desta visão. Assim, tem-se um ser humano “desligado” de seu ambiente natural e, o que é pior, desvinculado dos outros indivíduos e de si mesmo. Constituímos uma sociedade que não se conhece, não conhece o outro e nem o mundo em que vive (OLIVEIRA, VARGAS, 2009, p. 313).

As diferentes concepções, representações sociais e aspectos culturais se apresentam como filtros para as percepções ambientais, contribuindo para a forma com que as questões

ambientais são percebidas e determinando também as condutas e práticas com relação a essas questões.

Para Mourão Sá (2005), a crise socioambiental atual está relevantemente relacionada à crise de identidade humana, ao modo como o ser humano tem se constituído enquanto sujeito histórico, social e ecológico.

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar (MOURÃO SÁ, 2005, p. 247).

A forma de relacionamento humano no ambiente passou a ser concebida através de “relações artificiais de vida” (MOURÃO SÁ, 2005), apoiada na crença de que o desenvolvimento científico-tecnológico se constitui no fundamento e mantenedor da qualidade de vida.

Trata-se, realmente de uma representação idealizada sobre os poderes milagrosos da tecnociência, como se esta fosse um instrumento neutro, desvinculado das intenções emanadas do projeto de sociedade dominante, e como se fosse possível deter o avassalador processo de globalização da pobreza sem reverter o não menos avassalador processo de concentração da riqueza (MOURÃO SÁ, 2005, p. 248).

Essa visão tecnicista que fundamenta a crise da modernidade colabora para a perda do sentimento de pertencimento humano, “que reproduz o desenraizamento dos humanos de seu solo biológico e planetário, oculta a complexidade da vida” (MOURÃO SÁ, 2005, p. 248). Por sentido de pertencimento entende-se que, segundo Mourão Sá (2005, p. 252) “nós, os humanos somos pertencentes ao mundo físico, parentes de todos os seres vivos, mas ao mesmo tempo distanciados e estranhos a eles”.

Dessa forma, acredita-se que o sentimento de pertencimento também esteja associado à forma de se perceber o ambiente. Dessa percepção decorre o conhecimento sobre o ambiente que, por intermédio da cultura, tem nos separado desse ambiente, como bem enfatiza Morin:

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele (MORIN, 2000, p. 51).

Para Mourão Sá (2005), o processo de conscientização sobre as questões ambientais passa pelo resgate dessa condição de pertencimento na práxis humana. Isso evidencia o papel da EA como prática reflexiva do sentido de pertencimento humano nas relações com o meio ambiente. E segundo Morin (2000), a reflexão sobre a problemática ambiental, que está

relacionada com a questão do pertencimento enquanto condição humana, passa pela compreensão tanto da “condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (MORIN, 2000, p. 63).

Reconhecer-se por sua identidade planetária, pensando as diferentes e complexas relações que interligam os homens e os demais seres entre si e com o ambiente, identificando a globalidade e a multidimensionalidade dessas relações: este é o desafio que se coloca para a formação através das práticas de EA.

Capítulo 3

Caracterização da Pesquisa

3.1. Pesquisa Qualitativa em Educação

O ambiente educacional é constituído por uma complexa rede de relações onde se configuram diferentes sujeitos, concepções, expectativas, experiências de vida, comportamentos, ou seja, uma variedade de modos de pensar e de agir na realidade. Entender como essas interações ocorrem e contribuem para o desenvolvimento das práticas educativas não é tarefa que se resume apenas à análise dos fatos apresentados em si mesmos, de forma racionalizada, resumindo tal realidade a meros dados ou evidências sobre os fenômenos e situações observadas.

Assim, a pesquisa qualitativa relaciona-se com este trabalho porque esse tipo de pesquisa permite que se trabalhe sob o “mundo das idéias”, considerando no processo o conhecimento e concepções tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados e sua interação no próprio processo. Não se resume apenas ao olhar externo, à observação passiva da realidade, livre de qualquer comprometimento e posicionamento por parte do pesquisador, mas implica num constante olhar e olhar-se, compreender e compreender-se, perceber e perceber-se.

Para Cordeiro (1999), a pesquisa qualitativa provoca o conhecimento de uma situação e a tomada de consciência pelos próprios pesquisados acerca dos problemas e condições que os geram levando-os a buscar meios e estratégias para a sua solução. Silva (2001, p. 20) afirma que esse tipo de pesquisa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Nesse contexto, considerando como fonte de pesquisa o ambiente educacional, este se constitui na fonte direta de coleta de dados em que o pesquisador precisa imergir num problema real, acompanhá-lo, senti-lo, pensá-lo, analisá-lo, buscando a sua compreensão.

Dessa forma, o caráter qualitativo desta pesquisa, enquanto processo que procurou compreender e dialogar com a realidade educacional encontra nos métodos de pesquisa das ciências sociais o seu aporte fundamental. Para Demo (1995), nunca conhecemos a realidade como ela é, há uma captação construída pelo sujeito, um “desbordamento na realidade”, onde as ideologias e os sistemas de valores podem interferir consideravelmente na apreensão dessa

realidade. Temos então a não neutralidade do processo investigativo, uma vez que na construção do conhecimento sujeito e objeto acabam interagindo. No entanto, não se pode perder de vista o que Demo (1995, p. 80) chama de objetivação, ou seja, “o esforço de conhecer a realidade naquilo que ela é, de preferência naquilo que gostaríamos que ela fosse”, e isso exige, por parte do pesquisador, uma análise crítica do que se observa e se constata, uma postura que leve em consideração o caráter sócio-histórico de construção da realidade e, nesse caso, a complexidade inerente ao ambiente educacional como espaço intrincado de construções individuais e coletivas, materialização de concepções políticas, ideológicas e filosóficas.

Considerando essa relação do pesquisador com o ambiente pesquisado e o caráter de transformação inerente à pesquisa em educação, assumindo-se neste trabalho o seu componente ambiental, optou-se pela pesquisa-ação como instrumento metodológico. Tripp (2005) salienta que é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos vários tipos de investigação-ação. Nesse tipo de pesquisa, ocorre uma interação sistemática entre prática e investigação. Assim, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005).

Assim, a pesquisa-ação enquanto proposta qualitativa de investigação está profundamente relacionada com as metas deste trabalho, uma vez que se buscou a análise das práticas de EA vigentes e sua melhoria no contexto educacional. Esta metodologia, no entanto, não pode ser considerada apenas como uma mera reflexão sobre a prática, o que desqualificaria seu caráter investigativo, concordando-se com Tripp (2005, p. 447) que a considera como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, e cujas técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica”.

3.2. A Pesquisa-Ação e sua configuração na pesquisa em Educação Ambiental

Pesquisar envolve toda uma investigação centrada na análise e compreensão de questões ou focos de interesse associados à curiosidade, ao processo de trazer à tona respostas para questionamentos sobre o que nos cerca, o que nos inquieta. Para Ruscheinsky (2005, p. 138), o processo de pesquisar não envolve somente a simples coleta de dados, mas pode ser

entendido “como forma de observar, verificar, explanar, aprofundar o olhar em relação a fatos sobre os quais se necessita ampliar a compreensão existente”. Esse mesmo autor, considerando a pesquisa em EA, enfatiza que ela consiste:

(...) em um inquérito sobre o fenômeno socioambiental ou exame cuidadoso para descobrir novas informações ou relações, possibilitando ampliar e verificar o conhecimento existente. (...) A pesquisa é importante por duas razões principais: pelo fato de proporcionar a ampliação do horizonte da visão de mundo ou proporcionar o alargamento do campo de visibilidade das relações entre sociedade e natureza e por oferecer respostas significativas ante a angústia para a solução dos problemas de ordem prática (RUSCHEINSKY, 2005, p. 138).

Diante do contexto educacional em que estão inseridas as práticas de EA, considera-se premente optar por um processo investigativo em que se contemple tanto a construção teórica do saber no campo ambiental quanto a análise e compreensão das práticas que são realizadas, num processo permanente de ação e reflexão. Encontramos esse aporte enquanto prática reflexiva na pesquisa-ação, que desvela o real a partir da pesquisa para transformá-lo através do próprio processo investigativo, através da própria prática.

Segundo Demo (1995), o movimento da pesquisa-ação ou da pesquisa-participante surge em decorrência do descontentamento na área principalmente das pesquisas sociais acerca das metodologias da pesquisa tradicional, entendida por este autor como pesquisas de “feição empirista e positivista, que cultivam na realidade social aquilo que cabe no método” (DEMO, 1995, p. 231), sob a ênfase da neutralidade científica e da prática como elemento não relevante no processo investigativo, definindo-se ciência:

(...) como construção formal apenas, de estilo instrumental, que consagra, entre outras coisas, o afastamento altamente estratégico entre teoria e prática. Entende-se, por aí, formação científica como adestramento metodológico, baseado no trato formal do objeto a partir do sujeito, que estabelece relação neutralizada, de observação externa, de manipulação laboratorial. Valoriza-se um tipo de ascese cáustica, envolto na expressão solene do rigor científico, da disciplina metódica, da sistematização analítica, da coerência lógica, e assim por diante, que sempre é mais importante que a própria realidade (DEMO, 1995, p. 235).

Na contramão dos processos investigativos pautados na excessiva sistematização e rigor metodológico, a pesquisa-ação permite tornar evidente a complexidade do real, num processo que demanda comprometimento, emancipação, valoração e acima de tudo, participação, tanto por parte do pesquisador quanto da comunidade pesquisada. Para que se efetive enquanto prática investigativa qualitativamente relevante, Demo (1995) evidencia algumas condições:

- a) realização perceptível do fenômeno participativo;
- b) produção de conhecimento, também a partir da prática, evitando-se simples ativismo;

- c) equilíbrio entre forma e conteúdo; não há por que desprezar levantamentos empíricos, construções científicas lógicas, como não há sentido em submeter a prática ao método, tornando este fim de si mesmo;
- d) decisão política do pesquisador de correr o risco da identificação ideológica com a comunidade, para não desaparecer da cena na primeira batalha, abandonando-a à sua própria sorte, o que seria, de novo, fazê-la de cobaia;
- e) ao lado da competência formal acadêmica, é fundamental experiência em desenvolvimento comunitário – teoria e prática (DEMO, 1995, p. 241).

A pesquisa-ação, em decorrência de sua diversidade de abordagens, abrangência de suas ações e multiplicidade de campos de atuação, tem apresentado inúmeras definições.

Optou-se aqui pela definição de Thiollent (2007, p. 16), que considera:

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Isso implica num processo onde ação e participação se entrelaçam na resolução de problemas essencialmente relevantes num contexto comunitário, o que demanda ações não triviais, mas ações problemáticas que mereçam ser elaboradas e investigadas (THIOLLENT, 2007).

A pesquisa-ação busca a construção do conhecimento compartilhado e vivenciado coletivamente, tendo por base a construção argumentativa baseada na prática, mas não depreciando a teoria e os instrumentos tradicionais de pesquisa quantitativa ligados à pesquisa tradicional. Para Demo (2007), nesse processo de pesquisa tanto os conhecimentos da comunidade pesquisada quanto do pesquisador são importantes e cada um precisa ser levado em consideração. “A grande virtude será combinar conhecimento científico com conhecimento popular, sem banalizações, nem concorrências. Ambos são indispensáveis” (DEMO, 2007, p. 60).

Partindo desses aspectos básicos da pesquisa-ação, acredita-se que a pesquisa em EA encontre nessa modalidade de pesquisa as ferramentas que permitam compreender melhor a complexa relação das questões ambientais no campo educacional, através das diferentes concepções e práticas que se configuram no contexto escolar.

Pensando a prática educativa enquanto espaço de construção e reconstrução contínua de saberes, concepções, discursos e práticas, percebe-se a necessidade de repensar tal prática em termos de construção coletiva, o que nem sempre tem ocorrido. O papel atribuído à coletividade no trabalho educacional muitas vezes tem sido o de executora das propostas e não de sua idealização e elaboração. Decorre dessa realidade, a perda da autonomia e da criatividade no processo educativo, se materializando em propostas desconexas com a realidade percebida, vivida e almejada pela comunidade escolar.

Evidencia-se aí a importância da pesquisa-ação enquanto processo investigativo participante que, por meio do diagnóstico e análise dos problemas enfrentados pela comunidade escolar, possibilite a esta o engajamento e mobilização de forma ativa, resgatando a importância da cooperação na resolução dos problemas vivenciados.

Para Loureiro (2007), uma EA que se pautar na metodologia da pesquisa-ação precisa levar em consideração alguns pressupostos teórico-metodológicos. Destacam-se aqui alguns desses princípios elencados pelo autor.

- A finalidade maior de uma pesquisa de cunho participativo é contribuir para a transformação estrutural, a mudança das subjetividades e a melhoria de vida dos envolvidos no processo;
- A meta das pesquisas participantes é liberar o potencial criativo e favorecer a mobilização dos sujeitos individuais e coletivos no enfrentamento e resolução dos problemas, sabendo situá-los na história e, com isso, gerar outros “níveis” de consciência do “eu” no mundo;
- Toda pesquisa se inicia na realidade concreta dos grupos inseridos no processo educativo;
- A pesquisa é dinâmica e contextual e não estática, embora tenha seu momento de conclusão em decorrência de objetivos determinados no início do processo;
- A pesquisa socialmente engajada articula demonstração científica e a sistematização de informações à argumentação, à ação conjunta dos sujeitos do processo educativo e à mudança objetiva da realidade dos envolvidos;
- O processo de pesquisa não se esgota no produto acadêmico, que é relevante, mas se insere dentro da estratégia maior que é obter benefício direto para a comunidade (ter utilidade prática concreta);
- O próprio processo de pesquisa é parte da experiência educacional e vice-versa. Aprendemos fazendo, refletindo, teorizando e pesquisando (LOUREIRO, 2007, p. 36-37).

A partir da concepção crítica e emancipatória de EA, acredita-se na capacidade transformadora e mobilizadora da coletividade que ela pode promover enquanto prática educativa política e democrática, o que, segundo Tozoni-Reis, a torna um importante processo de:

(...) apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos que implicam em construir, eivado de participação, um processo de construção pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem (TOZONI-REIS, 2007, p. 134).

Nesse sentido, a pesquisa-ação deverá estar voltada à busca do conhecimento crítico da realidade, de forma a transformá-la, superando o desafio de simples constatação da problemática existente, rumo a um processo de participação e conscientização, problematizando as condições de vida dos sujeitos (TOZONI-REIS, 2007), articulando conhecimento e ação, teoria e prática, pesquisa e educação, onde “se por um lado, esta metodologia valoriza, na pesquisa, a ação, essencialmente educativa, por outro, não pode perder de vista na ação – educativa e social – a pesquisa” (TOZONI-REIS, 2007, p. 140).

3.3. As Etapas da Pesquisa

Segundo Thiollent (2007, p. 28), a metodologia consiste no modo de se conduzir uma pesquisa, podendo ser vista como “conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados”. Assim, a pesquisa-ação apresenta diversas técnicas ou estratégias no processo de investigação a fim de coletar, tratar, analisar e interpretar os dados obtidos.

Thiollent (2007) afirma também que manter na pesquisa-ação algum tipo de exigência metodológica e científica não deve ser interpretado como abordagem positivista ou academicista, mas sim como “forma de defesa contra ideologias passageiras e contra a mediocridade do senso comum” (THIOLLENT, 2007, p. 28). Trata-se de evitar a superficialidade do conhecimento, o ativismo radical ou reproduzir ideologias dominantes sobre determinadas comunidades.

Para Demo (2007), considerando os aspectos metodológico, teórico, empírico e prático, este tipo de pesquisa é bem mais exigente que outras modalidades de pesquisa. “Basta lembrar que, assumindo-se ideológica naturalmente, precisa apresentar argumentações tanto mais refinadas para criticar outras ideologias, para não incidir no círculo vicioso de tornar-se diatribe ideológica” (DEMO, 2007, p. 58). Para este autor, a pesquisa precisa ser vista como “participação baseada na pesquisa, em que compareçam tanto fundamentação científica, na condição de instrumento, quanto participação comunitária, na condição de fim” (DEMO, 2007, p. 64).

Definida então a modalidade de pesquisa deste trabalho e delimitando como campo de investigação o Grupo Verde (GV) da SME da cidade de Jataí(GO), sistematizou-se o processo investigativo em três etapas básicas, possibilitando a escolha adequada dos instrumentos que seriam utilizados na coleta e análise de dados, conforme demonstra a tabela 3.

O planejamento e a organização das etapas não seguiram um cronograma ou fases estabelecidas de forma rígida. Elas representam esquemas para organizar as ações que seriam empreendidas, porém de modo flexível, considerando que a cada momento poderiam ser modificadas em função de situações e novas circunstâncias que fossem aparecendo mediante a dinâmica do próprio grupo pesquisado. Não representam também um exato esquema cronológico de ação, mas permitem uma visualização geral da interdependência e coerência interna das fases de pesquisa, o que não impede que algumas delas pudessem ocorrer concomitantemente ou fossem antecipadas em função da situação investigada.

Cada uma dessas etapas serão detalhadas e discutidas nos próximos capítulos.

Tabela 3: Delimitação das etapas da pesquisa-ação

Etapas da Pesquisa	Principais Ações	Principais metas/objetivos
Diagnóstico do Campo de Pesquisa	1. Levantamento histórico e da atual realidade do campo de pesquisa	- Conhecer o campo de pesquisa, os sujeitos envolvidos, os interesses, as expectativas, as concepções e o contexto histórico; - Diagnosticar os principais problemas e características do grupo; - Conseguir o apoio e a adesão do grupo para com a pesquisa.
	2. Definição do “tema principal” da pesquisa	- Definir, a partir do diagnóstico inicial, a principal problemática enfrentada pelo grupo, levando em conta os interesses comuns – pesquisador e comunidade pesquisada.
Elaboração da Ação	3. Elaboração do Plano de Ação	- Definição de estratégias e metodologias para a ação no grupo, a partir do levantamento da problemática principal e de pesquisa teórica; - Estabelecimento dos papéis de cada participante, construção de parcerias e atribuição de tarefas; - Apresentação e socialização do plano de ação junto ao grupo, a fim de realizar possíveis ajustes e modificações.
Realização da Ação no Campo de Pesquisa	4. Desenvolvimento do Plano de Ação	- Aplicar as ações elaboradas junto ao grupo; - Elaborar soluções coletivas para os problemas diagnosticados; - Refletir as ações realizadas, julgando sua relevância e alcance em termos de materialização objetiva da proposta de ação.
	5. Avaliação dos Resultados	- Análise coletiva das ações realizadas; - Avaliação do alcance e efetivação das ações na prática; - Discussão de sugestões para novas problemáticas ou soluções para problemas não resolvidos.
	6. Divulgação dos Resultados	- Divulgar nas comunidades interessadas os resultados obtidos através da pesquisa.

3.4. Os instrumentos de coleta e análise de dados

Numa pesquisa qualitativa é essencial buscar o maior número de elementos que possam caracterizar a realidade que se investiga, permitindo revelar toda a sua complexidade. Assim, é necessária a utilização de instrumentos de coleta de dados que possibilitem captar e descrever com maior fidedignidade a realidade subjacente aos fatos, situações, concepções, ideologias e perspectivas que configuram o campo de pesquisa, principalmente em se tratando de pesquisa educacional.

Neste trabalho, como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: Observação Participante, Entrevistas, Análises Documentais e Questionários.

3.4.1. A Observação Participante

Para Cordeiro (2009) a observação consiste em se aplicar a atenção para se obter informações sobre determinados dados acerca de um problema. É pela observação que se apreende uma determinada realidade a fim de poder compreendê-la.

A observação na pesquisa, como bom instrumento de investigação, precisa de uma sistematização inicial, ou seja, demanda um planejamento cuidadoso a fim de se determinar com antecedência “o quê” e “como” observar (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Uma vez delimitado o objeto de estudo torna-se claro ao pesquisador que aspectos da realidade deverão ter mais atenção no processo de observação a fim de melhor captá-los.

Para Ludke e André (1986), a utilização da observação nas pesquisas qualitativas é importante devido a algumas características básicas:

(...) possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado; (...) sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado; (...) permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas; (...) são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema; (...) permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Considerando essas características da observação e do objeto de estudo deste trabalho, optou-se pela modalidade de observação participante, uma vez que para conhecer melhor a realidade a ser pesquisada era preciso integrar-se a ela, participando de seu contexto. Ludke e André (1986, p. 28) definem a observação participante como uma estratégia que “envolve não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”.

Para conhecer o campo de pesquisa objeto deste estudo – o Grupo Verde (GV), primeiramente foi necessário participar do mesmo, observando sua dinâmica e posicionando-se como pesquisador e como participante ao mesmo tempo, deixando claras as intenções de pesquisa perante aos demais membros.

A observação participante ocorreu através de encontros junto ao GV e teve por objetivos principais:

- verificar a dinâmica de trabalho do GV através dos seus participantes;
- identificar as diferentes formas e níveis de participação e engajamento por parte dos membros;
- levantar os principais conflitos e dificuldades no trabalho do grupo e;
- verificar como o grupo lidava com os conflitos e dificuldades.

3.4.2. A análise documental

Através do processo de pesquisa, ação e participação empreendidas por meio deste trabalho, procurou-se não apenas compreender o âmbito do processo de EA realizada pelo grupo pesquisado, no contexto de suas concepções e práticas, mas também resgatar a própria história do mesmo, através dos principais fatos, eventos e ações realizadas desde a sua criação. Acredita-se que, ao se analisar a trajetória histórica que levou à constituição do GV, seja possível estabelecer um paralelo entre passado, presente e futuro no diz respeito à configuração e legitimação do próprio grupo enquanto proposta concreta de EA associada a uma política pública empreendida por uma secretaria municipal de educação.

Nesse sentido, a fim de fazer o levantamento histórico do GV, foi necessário partir em busca de documentos que pudessem oferecer informações que retratassem a história, principais ações desenvolvidas, projetos, encontros, entre outros dados que levassem à compreensão da trajetória de atuação do mesmo. Segundo Bardin (2004, p. 40), a análise documental por meio do tratamento da informação contida em documentos acumulados “tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

Para Ludke e André (1986), a análise de documentos representa uma “fonte natural” de informação, que caracterizam o contexto em que é produzida e revelam informações importantes sobre esse mesmo contexto. Para as autoras, se constituem como fonte de informação documental materiais escritos os quais “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádios e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38). Além de permitir a obtenção de informações quando o acesso aos sujeitos é impraticável ou apresenta dificuldades, a análise documental, segundo Ludke e André (1986) citando Holsti (1969), permite ainda ratificar ou validar informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados, como entrevistas e questionários por exemplo.

Dessa forma, juntamente com a realização de entrevistas com membros do GV e da aplicação de questionários junto aos membros das escolas, realizou-se o levantamento de fontes documentais na SME de Jataí(GO), junto à coordenação do GV, de onde foram obtidos os seguintes documentos: portarias de criação do GV e de sua diretoria, ofícios de convocação para encontros e eventos, projetos elaborados pela coordenação do GV e pelas escolas integrantes do mesmo, listas de frequência dos encontros realizados pelo GV com as escolas,

reportagens e notícias do grupo veiculadas na imprensa local e artigo apresentado pela coordenação do grupo no XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano, em 2007.

A separação do material foi realizada mediante dois critérios: distinção entre materiais que permitiam caracterizar a história do grupo enquanto projeto instituído pela SME (materiais do tipo técnico ou oficiais) e aqueles que continham registro das ações realizadas pelo grupo (projetos, eventos, encontros). A partir da seleção do material, procedeu-se à análise do mesmo, no entanto diferenciando-se quanto à forma de análise, como sistematizado pela tabela 4.

Tabela 4: Caracterização da análise documental

Material coletado	Tipo de análise	Objetivos da análise
<ul style="list-style-type: none"> - Portarias e ofícios (documentos oficiais) - Reportagens e notícias veiculadas na imprensa local (material impresso) - Artigo apresentado em evento 	Análise textual - exploratória	<ul style="list-style-type: none"> - Levantar aspectos ligados à história de criação e organização do grupo, evidenciando os principais acontecimentos que levaram à sua constituição como grupo de EA e como projeto da SME; - Reconstruir cronologicamente as principais ações que o GV realizou desde sua criação até o presente; - Ampliar o conhecimento sobre o grupo e confrontar com as informações obtidas através das entrevistas e questionários.
<ul style="list-style-type: none"> - Projetos e ações elaboradas pela coordenação do GV (material impresso) - Projetos e ações elaboradas pelas escolas participantes do GV (material impresso) 	Análise conceitual	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as principais concepções de EA e meio ambiente presente nas propostas; - Levantar os tipos de práticas pedagógicas e metodologias propostas nos projetos.

A análise textual - exploratória consistiu na leitura integral dos materiais selecionados a fim de levantar as informações que tratassem de aspectos históricos e operacionais do GV, como o período de criação e constituição do grupo, os primeiros membros, os objetivos que levaram à criação do grupo, as primeiras ações, como se deu a articulação do grupo dentro da estrutura da SME de Jataí, quais projetos foram realizados desde o período de criação, quem participava do grupo e como se dava a articulação com as escolas. Já a análise conceitual teve por objetivos levantar as concepções que regiam as ações desenvolvidas pelo grupo, ligadas especificamente ao tipo de EA praticada e as concepções de meio ambiente implícitas nessas ações, além de evidenciar as práticas pedagógicas associadas à prática de EA.

Para Bardin (2004), inicia-se o processo de análise do material através de uma “pré-análise”, onde o material é organizado inicialmente através da “leitura flutuante”, ou seja, uma leitura geral do material a fim de conhecer o texto e o contexto das informações nele

contidas, constituindo o “corpus” da pesquisa. Ludke e André (1986) afirmam que após a organização dos dados, por meio de diversas leituras e releituras do material, deve-se tentar detectar temas e temáticas mais frequentes, culminando na construção de “categorias ou tipologias” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 42). Para Bardin (2004, p. 112) o processo de categorização consiste em:

(...) uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Baseando-se então no referencial teórico sobre as concepções de EA (via teoria das representações sociais), foram estabelecidas categorias que nortearam a análise conceitual dos projetos elaborados pela coordenação do GV e pelos GVs mirins. Para a análise das concepções de EA e da relação ser humano-natureza, foram utilizadas tipologias apresentadas por Tozoni-Reis (2004) e na análise da representação do conceito de meio ambiente utilizou-se as categorias estabelecidas por Reigota (2007), conforme discutido no capítulo 2.

Através da releitura do material buscou-se encontrar elementos ou unidades que se associavam às categorias estabelecidas e suas idéias-força. Juntamente com a análise quantitativa dessas categorias, realizou-se a análise qualitativa, discutindo-se não apenas a frequência com que ocorreram, mas também o contexto em que cada uma delas ocorria, buscando descobrir novos ângulos, estabelecendo novas ligações e relações entre as unidades, permitindo novas combinações e reorganizações da informação obtida.

3.4.3. A entrevista

Juntamente com a análise documental, optou-se pela entrevista como mecanismo de coletar informações sobre a história e constituição do GV. Para Ludke e André (1986, p. 34), uma grande vantagem da entrevista é que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34).

Nesse sentido, a entrevista foi utilizada como ferramenta para coletar informações mais detalhadas a respeito do GV, aprofundando sobre questões ligadas às principais ações

desenvolvidas pelo grupo e seu significado, dificuldades e problemas enfrentados, além de compreender melhor os objetivos e concepções por trás da criação do mesmo. As entrevistas foram realizadas com dois membros da coordenação do GV, que integraram o grupo desde sua criação, com o idealizador do grupo, na época então secretário municipal de educação, e com a atual secretária de educação municipal, que decidiu dar continuidade ao projeto.

Optou-se pela entrevista semi-estruturada, contendo um esquema básico de questões, porém não aplicadas de forma rígida, permitindo que fossem realizadas modificações ou adaptações durante a própria entrevista. As questões básicas utilizadas na entrevista com os membros da coordenação do GV encontram-se no anexo 1.

Para a entrevista com os secretários de educação, optou-se por menor número de questões, porém voltando-se para aquelas que permitiriam compreender a visão do GV sob a ótica de gestores da educação, numa perspectiva relacionada à idéia de uma política pública de EA. O roteiro da entrevista encontra-se descrito no anexo 2.

As entrevistas foram gravadas utilizando equipamento digital e, em seguida, tiveram seu conteúdo transcrito literalmente. Para obtenção das informações realizou-se análise de conteúdo das mesmas, visando identificar dados que foram divididos em três categorias: aspectos relacionados à história do GV, aspectos relacionados às ações desenvolvidas pelo GV (configuração dessas ações no âmbito escolar) e aqueles que evidenciavam concepções sobre EA.

Os dados obtidos através das entrevistas, juntamente com a análise documental, permitiram conhecer e construir uma idéia prévia sobre o campo de pesquisa, através do resgate da história e das concepções que moveram e direcionaram as ações do GV. Partindo dessa realidade constatada durante a fase exploratória, pôde-se então emergir no processo de intervenção, constituindo a segunda etapa da pesquisa, onde se articulou a participação no grupo com a proposta de um plano de ação junto ao mesmo.

3.4.4. O Questionário

A aplicação de questionários foi utilizada em dois momentos da pesquisa: na fase exploratória e na fase de intervenção junto ao campo de pesquisa. Na fase exploratória o questionário foi utilizado com o objetivo de verificar o ponto de vista dos membros dos GVs mirins que participavam do GV, no sentido de levantar suas concepções, o porquê da participação no grupo, a avaliação das ações do mesmo e a repercussão dessas ações nas próprias escolas. Na fase de intervenção, a aplicação de questionários visou levantar e

caracterizar as percepções e representações sociais dos participantes do grupo no que diz respeito aos conceitos de meio ambiente, da relação ser humano-natureza e a concepção de EA praticada por eles.

Nesse sentido foram elaborados dois questionários estruturados, ambos contendo questões abertas e questões fechadas (contendo múltiplas escolhas e escala de concordância). O questionário A (anexo 3) foi aplicado junto às pessoas que participaram de alguma ação do GV no período anterior a 2008, através dos GVs mirins. Para a seleção dessas pessoas, utilizou-se de amostragem aleatória simples, sorteando-se dentre a lista de membros dos GVs mirins que participavam do GV aqueles que responderiam ao questionário, optando-se por selecionar uma amostra de 30%, ou seja, das 25 escolas que participavam do GV até o período considerado selecionou-se 08 delas.

Durante a fase de intervenção junto ao GV, novos membros das escolas municipais se integraram ao mesmo no início de 2009. A fim de levantar as concepções desses novos membros, foi aplicado um questionário (questionário B, anexo 4) visando obter informações sobre as percepções dessas pessoas acerca da questão ambiental e sua relação com a qualidade de vida, os conceitos atribuídos ao meio ambiente e a conceito de EA, a percepção dos problemas ambientais e das responsabilidades sobre os mesmos.

3.5. O Campo de Pesquisa

A EA, como prática de educação concebida numa visão crítica e sócio-histórica, pressupõe a imersão na realidade percebida e vivenciada pelos indivíduos. Assim, as ações devem ocorrer através da problematização e contextualização da vivência cotidiana, buscando entender as diferentes relações que configuram o campo ambiental e sua problemática.

Dessa forma, a fim de se compreender o contexto em que se movem as ações de EA no município de Jataí (GO) é preciso conhecer um pouco de sua história e suas características, de modo que se possa imergir no universo em que estão inseridos os educadores ambientais. Nesse sentido, apresenta-se aqui o campo de pesquisa, através de uma breve descrição do município de Jataí e sua rede municipal de ensino e o foco principal do trabalho – o Grupo Verde da SME.

3.5.1. O município de Jataí (GO)

O município de Jataí (GO) se localiza no sudoeste goiano, a 327 km da capital do estado de Goiás, Goiânia, a 535 km da capital federal, Brasília e a 620 km de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Faz limite com os municípios de Caiapônia, Mineiros, Itarumã, Aparecida do Rio Doce, Caçu, Cachoeira Alta, Rio Verde, Mineiros e Serranópolis. O município encontra-se localizado entre as coordenadas 17° 16'S e 18° 32'S e 51° 12'W e 52° 17'W (anexo 5).

A história de Jataí (GO) se inicia em setembro de 1836, quando Francisco Joaquim Vilela e seu filho, José Manoel Vilela, procedentes de Minas Gerais, entraram nos sertões do sudoeste goiano pelo município de Rio Verde, formando uma fazenda de criação de gado às margens dos rios Claro e Ariranha (IBGE, s/d). Do encontro dos dois pioneiros ficou acertado amigavelmente, de modo definitivo, que as terras banhadas por águas da margem esquerda do rio Ariranha, pertenceriam aos Vilelas, e as percorridas por afluentes do Bom Jardim, seriam dos Carvalhos. Em 17 de agosto de 1864, o Presidente da Província de Goiás elevou à categoria de Freguesia, a Capela do Divino Espírito Santo de Jataí, criando assim o Distrito de Paraíso de Jataí (JATAÍ, s/d).

No ano de 1875, Jataí (GO) já possuía um respeitável comércio no setor da pecuária, juntamente com a atividade agrícola, que também se despontava promissora, exercida manualmente. Em 28 de julho de 1882, o governo da província divulga a Resolução da Assembléia Legislativa, na qual eleva a Freguesia de Jataí à categoria de Vila com a denominação de Vila do Paraíso, e foi solenemente instalada em 2 de março de 1885. Em 20 de fevereiro de 1890, a história de Jataí (GO) muda com a publicação do decreto nº 22 do governo da província, criando o município de Jataí e desligando-o de Rio Verde (IBGE, s/d).

Segundo o Censo de 2009, Jataí (GO) apresenta uma população de 86.447 habitantes. O município possui uma área de 7.174,1 km quadrados e pertence à Mesorregião Sul Goiano e Microrregião do Sudoeste de Goiás.

Localizado sobre o bioma Cerrado, o clima predominante na região de Jataí (GO) é tropical mesotérmico, com duas estações bem definidas pelo regime sazonal de chuvas, com período de chuvas de outubro a abril e períodos de seca de maio a setembro e temperaturas variando de 17° a 38° C, com as médias anuais em torno de 22° C (JATAÍ, s/d). As precipitações ocorrem em torno de um volume pluviométrico grande de 1.800 mm aproximadamente, porém mal distribuídas ao longo do ano.

O município situa-se na bacia hidrográfica da Serra do Caiapó, que faz divisa entre as bacias do Araguaia e do Parnaíba. Sua rede hidrográfica pertence à bacia do Paraná, sendo constituída de afluentes da margem direita do Parnaíba, tendo destaque o Rio Claro e o Rio Doce. A água para abastecimento da cidade é captada no Rio Claro e distribuída à população após tratamento (JATAI, s/d).

O município se destaca pelo agronegócio, tendo as atividades agropecuárias como importantes frentes econômicas para a região. Segundo dados do portal da Prefeitura de Jataí, o município é considerado a capital de grãos de Goiás, tendo sido considerado na safra 2003/2004, e 2005/2006 o maior produtor de milho e sorgo do Brasil e o maior de soja de Goiás. É o maior produtor de grãos de Goiás e o quinto do Brasil com 1.164.913 toneladas colhidas em 2007.

Atualmente a área de plantio de cana-de-açúcar está em franco desenvolvimento devido à instalação de usinas de álcool, açúcar e biodiesel. Somada às atividades agrícolas, destaca-se também a bovinocultura de corte e leiteira.

O potencial turístico do município começou a ser explorado nos últimos anos, através de empreendimentos hoteleiros (com exploração de águas termais), hotéis-fazenda, construção de lagos, além da utilização ecoturística de paisagens e recursos naturais da região, como rios e cachoeiras.

Na área educacional, no que se refere à oportunidade de formação profissional, a cidade de Jataí (GO) conta com duas unidades federais de ensino superior, a UFG, Universidade Federal de Goiás, Campus Avançado de Jataí, que oferece dezoito cursos superiores, e o IFET, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (antigo CEFET) com três cursos superiores e três tecnólogos. Conta também com uma unidade estadual de ensino superior, a UEG, Universidade Estadual de Goiás, que oferece atualmente dois cursos na modalidade de Tecnologia, além de duas faculdades privadas, o CESUT, Centro Superior de Jataí que oferece os cursos de Direito e Administração e a FAJA, Faculdade Jataiense, que oferece o curso de Ciências Contábeis.

3.5.2. A Rede Municipal de Ensino de Jataí (GO)

A rede municipal de ensino de Jataí(GO), segundo dados do MEC (Inep/IBGE, 2007), é composta por 27 escolas, onde 19 estão localizadas na zona urbana e 8 na zona rural (que inclui povoados e assentamentos), além de 4 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI). Segundo dados do MEC (Inep/IBGE, 2007) a maior concentração da oferta de

ensino se localiza nas modalidades de Educação Infantil (creches e pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Comparando esses dados com o trabalho de Gori et al (2007), que analisaram os dados do Inep de 2003 a 2006, evidencia-se que essa tendência continuou até 2007:

(...) podemos dizer que o maior número de matrículas da rede municipal de ensino se concentra no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Pré-Escola, nesta ordem, e o Estado atende em maior escala ao Ensino Médio e às séries finais do Ensino Fundamental. Essa constatação dos dados coincide com o definido pela Lei 9394/96, que diz que cabe ao Município organizar o seu Sistema Municipal de Ensino conforme suas possibilidades e expectativas para atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e ao Estado ser co-responsável pelo Ensino Fundamental e responsável único pelo Ensino Médio, cabendo à União a responsabilidade de prover as deficiências dos Estados e Municípios além de fiscalizar o cumprimento da Lei, conforme citamos anteriormente (GORI et al, 2007, p. 10).

A partir do ano de 2009, a rede municipal reestruturou a oferta das modalidades de ensino, entregando sob a responsabilidade do Estado parte do Ensino Fundamental (séries finais) e todo o Ensino Médio, buscando atender a legislação (LDB) e priorizando a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O número de alunos por turma nas unidades escolares, em média, fica em torno de 25 a 30 alunos, havendo certa diferença entre a zona urbana e a rural, como se verifica nas tabelas 5 e 6.

Tabela 5: Número de alunos por turma nas escolas da rede municipal de Jataí/Diurno.

Indicador	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio		EJA – Anos Iniciais do Ensino Fundamental		EJA – Anos Finais do Ensino Fundamental	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Média de alunos por turma	19,2	24,1	16,4	29,2	8,7	-	-	-	-	-
Média de horas-aula diária	4,7	4,5	4,6	4,5	4,7	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/Inep

Tabela 6: Número de alunos por turma nas escolas da rede municipal de Jataí/ Noturno. Fonte: MEC/Inep

Indicador	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio		EJA – Anos Iniciais do Ensino Fundamental		EJA – Anos Finais do Ensino Fundamental	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Média de alunos por turma	-	-	-	-	16,0	-	10,5	12,9	14,3	24,0
Média de horas-aula diária	-	-	-	-	4,0	-	4,0	4,0	4,0	4,0

As tabelas 5 e 6 evidenciam que o número de alunos por sala é significativo, não se configurando em turmas superlotadas, o que geralmente contribui negativamente para com o trabalho educativo. A média de horas-aula fica em torno de 4 horas diárias, o que evidencia a oferta de ensino em apenas um período, não existindo escolas de tempo integral até então.

Toda a rede municipal de ensino de Jataí(GO) é administrada pela Secretaria Municipal da Educação (SME), que conta com o apoio do Conselho Municipal de Educação de Jataí (COMEJA), instituído pela Lei nº 1968/97. “O COMEJA é um órgão superior de consulta e de deliberação coletiva, vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME), é também órgão normativo, fiscalizador e consultivo desta Secretaria” (JATAI, 2000 apud GORI et al, 2006). Atualmente a SME é composta pela Divisão Administrativa, Divisão de Ensino e Divisão de Higiene e Alimentação, as quais são constituídas por diversos departamentos ou coordenadorias.

3.5.3. O Grupo Verde

O Grupo Verde (GV) é um projeto da SME de Jataí (GO), criado oficialmente em dezembro de 2003 pelo secretário de educação Gênio Eurípedes Cabral de Assis, com o objetivo de promover ações de EA nas escolas municipais e no município como um todo. Segundo a portaria de criação do grupo (Portaria nº 010/2003, anexo 6), o GV teria por objetivo “encampar ações que promovam a conscientização ecológica e incentivem a comunidade a preservar o ambiente em que está inserida, seja na área urbana seja na rural”. Dessa forma, o grupo seria um espaço de discussão, fomento e articulação de práticas socioambientais voltadas à realidade em que se insere o município de Jataí (GO).

Considerando a realidade do município como grande produtor de grãos, forte bacia leiteira e de corte além da produção de aves e, mais recentemente, com a expansão canavieira para o sudoeste goiano, houve a necessidade de se avaliar os diferentes impactos que esse desenvolvimento econômico tem provocado no ambiente. Segundo Oliveira e Vieira (2007), esse crescimento das diferentes modalidades de produção no município tem provocado aumento de abertura de áreas para plantio, intensificando a diminuição do bioma cerrado, ocasionando impactos à flora e fauna locais, além de agravar as condições de nascentes na região devido ao inadequado uso do solo. Dessa forma “para conhecer melhor o espaço que vivemos, compreendendo as transformações nele ocorridas para que se possa estudá-lo melhor e tomar as atitudes que forem necessárias para que o nosso ambiente seja agradável, foi que o GV da SME surgiu e está em atividade” (OLIVEIRA, VIEIRA, 2007, p. 4).

No sentido de entender melhor a proposta do GV e identificar as razões e as concepções que fundamentaram sua criação, considerando que se trata de um projeto vinculado a uma secretaria de educação e dessa forma, poderia ser entendido aqui como uma proposta de política pública voltada à questão ambiental, é importante identificar e compreender aspectos que acompanharam a criação e constituição do GV.

Para conhecer melhor a história do grupo e os caminhos trilhados por ele do período de sua criação, em 2003, até o presente, utilizou-se como fonte de coleta de dados a análise documental de projetos, artigos, documentos oficiais, notas em jornais, e todo tipo de material impresso arquivado pelo grupo no período de 2004 a 2008 e entrevistas com representantes do GV que fizeram parte de sua coordenação e com os secretários da SME, o atual e o responsável pela criação do grupo. Da análise dos documentos e das entrevistas, foram obtidos dados referentes à história do GV e suas principais ações realizadas no período de 2003 a 2008, além das principais concepções de EA que permearam tais ações.

Capítulo 4

Primeira Etapa da Pesquisa-Diagnóstico do Grupo Verde

A etapa diagnóstica do campo de pesquisa teve por objetivos principais conhecer o GV, sua composição, sua história, as ações e projetos desenvolvidos bem como os problemas e dificuldades enfrentadas pelo grupo. Nesta etapa também foram analisados projetos do GV e GVs mirins com o objetivo de identificar as concepções de meio ambiente, da relação entre ser humano e natureza e a visão de EA neles presente. Esses dados e informações foram coletados durante o ano de 2008, principalmente no 1º semestre.

4.1. A história do Grupo Verde

Segundo Oliveira e Vieira (2007), por ocasião da Conferência Nacional do Meio Ambiente em 2003, a SME de Jataí(GO) organizou um encontro a fim de mobilizar a comunidade jataiense para a discussão dos problemas ambientais da região, cujos resultados pudessem ser levados à Pré-Conferência Nacional do Meio Ambiente, que seria realizada em Goiânia em novembro de 2003. Em um encontro sob o tema “Cerrado, fonte de água doce – detalhamento de metodologia”, autoridades, estudantes, professores e comunidade em geral discutiram a problemática ambiental no cerrado, visando integrar “idéias preservacionistas na diversidade social” (FOLHA DO SUDOESTE, 2003).

Com a participação de algumas dessas pessoas foi formado um grupo que participou do evento, em que foi realizada a eleição de delegados para participarem da Conferência Nacional. Um membro do grupo de Jataí foi eleito e, em novembro — de 28 a 30 -, representou a cidade na grande Conferência, tendo a oportunidade de discutir e opinar acerca de questões ambientais inerentes ao “cerrado goiano”, com todos os seus componentes, e a todos os aspectos da biodiversidade brasileira (OLIVEIRA, VIEIRA, 2007, p. 3).

Então, a partir da participação na Pré-Conferência Nacional do Meio Ambiente em 2003, houve uma mobilização por parte dos representantes da SME que participaram do evento, o que levou o secretário de educação da época a criar o grupo na secretaria, conforme relatou a professora Maria¹:

(...) surgiu a idéia de a gente fazer, pelo secretário de educação, de criar um grupo para trabalhar, principalmente nas escolas municipais. E aí criou o Grupo Verde, foi com essa intenção, acho que motivado pela questão da discussão da conferência,

¹ Professora Ana e professora Maria são nomes fictícios de representantes do GV que foram entrevistadas durante a pesquisa. Ambas participaram da coordenação do grupo desde sua criação, em 2003, até o ano de 2008.

que foi muito apropriado na época de não ficar assim “vai fazer a conferência, então a nível de estado discutiu, mas pra chegar até a escola...”.

O GV foi criado oficialmente através de uma portaria emitida pelo secretário de educação em 02 de dezembro de 2003, definindo os objetivos gerais do grupo e estabelecendo uma diretoria para organizar os trabalhos do mesmo. Uma segunda portaria (N. 012/2003) instituiu a composição da diretoria inicial do GV, composta por presidente, vice-presidente e secretário (anexo 7), todos membros pertencentes ao quadro de funcionários da SME na época, com vigência de um ano a partir da data de sua criação. Esta diretoria, no entanto, foi reconduzida no ano de 2004 para vigência no ano de 2005 através da Portaria SE 017/2004 (anexo 8).

A partir da composição da diretoria que coordenaria as ações do grupo, a primeira ação do GV foi conseguir a adesão de novos membros junto à comunidade escolar e à comunidade jataiense em geral.

No começo nós abrimos inscrições, adesões né, uma ficha de adesão, era feito um convite bem, acho que chamativo. Nós tivemos acho que quase 200 pessoas que se inscreveram, aderindo ao grupo, como membro. Só que nem todos participavam das reuniões depois, mas assim eu acho que acharam a idéia boa, e foram aderindo; (...) nós fizemos um dia de lançamento do grupo, com imprensa e tudo, muito bom, fizemos camisetas, aí ficou todo mundo verdinho, ficou muito bom, foi uma idéia lançada que a cidade toda ficou sabendo e fora da cidade... (professora Maria).

Em 2005 o GV realizou uma eleição para composição da nova diretoria, com o objetivo de compor chapas com um número maior de participantes. Não havendo inscrição de chapas, montou-se uma nova diretoria mantendo o presidente da diretoria anterior, mas alterando-se o vice-presidente e secretário, que passou pela votação dos demais membros do GV. Essa nova diretoria composta foi designada pela Portaria SE 087/2005 (anexo 9) e se manteve até 2008.

Segundo a professora Ana, inicialmente pensou-se em transformar o GV em uma Organização não-governamental (ONG), mas discutindo a idéia no grupo verificou-se a dificuldade quanto à questão de recursos financeiros, principalmente:

(...) chegou-se à conclusão de que não era interessante formar uma ONG, pois ela teria que ser independente, de viver de recursos próprios, angariar recursos para sobreviver, e como projeto da secretaria era mais interessante porque teria o apoio da própria secretaria de educação (professora Ana).

As ações do grupo eram inicialmente planejadas pela diretoria, que se reunia e depois convocava os demais participantes (que aderiram ao grupo), principalmente das escolas, a fim de discuti-las, como explicou a professora Maria:

(...) a gente reunia e pensava o que ia fazer, “o que vamos fazer agora, como vamos fazer”, e a gente reunia com o pessoal das escolas e também pensava junto com eles: “o que vocês acham melhor que a gente faça agora”. A gente ia pegando as

opiniões e ia desenvolvendo na medida do possível. Mas assim, no começo era a diretoria, depois a gente falou “não, desse jeito acho que não está bom”, porque a gente acabava direcionando o trabalho. Depois a gente resolveu mudar a estratégia de forma que a escola propusesse o que eles queriam fazer.

Dessa forma, a diretoria do GV passou apenas a orientar e assessorar as ações propostas pelas escolas, acompanhando e ajudando no desenvolvimento de seus projetos. O grupo fazia reuniões mensais, mas com o tempo houve dificuldades no sentido de garantir a participação de um número suficiente de membros, como afirmaram as professoras Ana e Maria:

(...) a gente reunia, no começo iam quase todos, depois foi ficando pingadinho. Teve reuniões de ter três pessoas, da diretoria só, porque a gente não achava um horário que todos pudessem ou que quisessem. (...) Mas as escolas tinham dificuldades pra liberar o professor pra participar, essa era uma dificuldade nossa, o grupo foi diminuindo a participação, porque falavam “não, não posso mais liberar”, a escola falava que não podia (professora Maria).

(...) sempre foi difícil, a gente vê que os professores, muitos trabalham com carga completa, então o limite da carga horária deles. Então é muito complicado fazer os horários, porque os professores estão sobrecarregados com carga máxima de aula e pra você pensar em reunir e fazer uma reunião fora do estabelecimento onde ele trabalha é muito complicado (professora Ana).

Mediante as dificuldades enfrentadas pelo GV em realizar reuniões mensais, elas passaram a ocorrer bimestralmente e até em espaço de tempo maior. Como forma de fortalecer melhor a estrutura do grupo e incentivar os membros das escolas para o desenvolvimento das ações de EA, a diretoria do GV em 2005 resolveu criar o “GV mirim”. O GV mirim foi idealizado como uma extensão do GV nas escolas, através da formação de grupos compostos por alunos que seriam orientados por um agente educativo, representado por um professor ou outro membro da escola.

(...) idealizamos a criação de grupos de alunos que pudessem então participar do GV, e se chamaria GV mirim, junto com os agentes de educação. Então a gente poderia ter um agente de educação na escola, que ficaria sendo líder desses grupinhos, seria um grupo de cinco crianças, onde nós nomearíamos uma criança de cada escola que seria chamado “agente de educação ambiental mirim”. Inicialmente foi interessante porque a gente criou inclusive a carteirinha de agente mirim de educação ambiental e eles se orgulhavam muito dessa carteirinha (professora Ana).

A diretoria do GV passou a se reunir com os GVs mirins, buscando incentivar e subsidiar as ações ambientais junto a esses grupos, que se tornaram responsáveis pela articulação das propostas de ações educativas para suas escolas via participação junto ao GV.

4.2. As ações realizadas pelo Grupo Verde

Um trabalho educativo, ambiental ou não, só tem sentido quando se percebe a intrínseca relação entre discurso e prática, entre pensamento e ação, em que se permite sair do âmbito das idéias para a realidade concreta e vivenciada. Assim, entender o papel desempenhado pelo GV enquanto projeto educativo ambiental, passa primeiramente pela análise de como suas idéias e concepções foram colocadas em prática pelos seus membros através das ações desenvolvidas nesses cinco anos de criação.

Para relacionar as principais ações desenvolvidas pelo GV e GVs mirins foram utilizados materiais arquivados pela coordenação do grupo, constituídos predominantemente por projetos elaborados pela diretoria do GV e pelos GVs mirins das escolas. Utilizou-se também um artigo publicado pela coordenação do GV no XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano. Não foram encontrados arquivos eletrônicos, fotos ou vídeos das ações desenvolvidas arquivados pela SME. Outras fontes de coletas de dados utilizadas foram entrevistas realizadas com professoras que compuseram a diretoria do GV, como mencionado anteriormente, que complementaram as informações obtidas através do registro documental, além de registros na imprensa local através de notas e reportagens em jornais (anexo 10).

Em linhas gerais, foram identificadas ações propostas pela coordenação do GV e ações propostas pelas escolas, através dos GVs mirins. Essas ações estão organizadas na tabela 7, onde se destacam as ações propostas pela diretoria do GV daquelas idealizadas pelas escolas via GVs mirins.

A análise da tabela 7 indica que houve uma intensa mobilização de ações de EA pelo GV no ano de 2006, um ano após a criação dos GVs mirins, o que demonstra que a criação desses grupos nas escolas possibilitou maior articulação das atividades na comunidade escolar.

No entanto, considerando o total de escolas do município (27 escolas), verifica-se que nem todas participaram das ações do GV nesse período, principalmente através de ações elaboradas pelas próprias escolas. A maioria participou apenas das ações promovidas pela coordenação geral do GV na SME. Por exemplo, em 2006, ano em que mais projetos foram propostos, aparecem apenas 6 ações de escolas; em 2007 aparecem 5 ações e em 2008 aparecem apenas 4. Em 2006, observa-se que 4 escolas apresentaram apenas ações voltadas à participação na Semana de Meio Ambiente. Assim, fica claro que alguns grupos do GV mirim foram mais atuantes e participativos do que outros, que ainda permaneceram dependentes da coordenação geral do GV como proponente e articulador das ações de EA.

Tabela 7: Ações realizadas pelo GV e GV's mirins de 2005 a 2008.

Ações Desenvolvidas pelo GV e GV's Mirins			
2005	2006	2007	2008
<p>1. Campanha de conscientização sobre os malefícios do fumo (1)</p> <p>2. Projeto interdisciplinar "O lixo que não é lixo" (1)</p> <p>3. Projeto interdisciplinar envolvendo as escolas municipais: 3ª e 4ª séries e todas as disciplinas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental (1)</p> <p>4. Campanha de limpeza, conservação e embelezamento das dependências das escolas municipais (1)</p>	<p>1. Programação da Semana do Meio Ambiente (1) (2)</p> <p>2. Programação para o Dia da Árvore (1)</p> <p>3. Projeto de Educação Ambiental "A ação do homem no meio ambiente e suas conseqüências" (1)</p> <p>4. Projeto Escola Limpa (2)</p> <p>5. Projeto de Leitura com Textos Variados (2)</p> <p>6. Projeto de conscientização "A natureza precisa de ajuda" (2)</p> <p>7. Projeto Ecologia (2)</p> <p>8. Projeto "Verde que te quero ver" (2)</p> <p>9. Projeto de Educação Ambiental (2)</p> <p>10. Projeto Meio Ambiente (2)</p> <p>11. Levantamento das condições ambientais dos bairros do entorno das escolas municipais (1)</p> <p>12. Realização da Miniconferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (1)</p> <p>13. Participação no desfile do aniversário da cidade de Jataí com o tema "Recuperando as nascentes" (1)</p>	<p>1. Formação continuada para os GV's mirins (1)</p> <p>2. Projeto Meio Ambiente (2)</p> <p>3. Projeto Transformando o meio ambiente (2)</p> <p>4. Projeto "Verde, quero de novo ver-te – problemas e soluções para o lixo" (2)</p> <p>5. Projeto "Vida Verde" (2)</p> <p>6. Participação no desfile do aniversário de Jataí com o tema "Salvar o planeta: uma responsabilidade de todos" (1)</p> <p>7. Projeto "Pela água que bebemos, pela água que perdemos, pela água que queremos" (1)</p> <p>8. Projeto Verde (2)</p>	<p>1. Projeto Horta (2)</p> <p>2. Projeto "Arborização do Setor Jacutinga" (2)</p> <p>3. Projeto "Explorando o Explorado" (2)</p> <p>4. Projeto "Trabalhando a Educação Ambiental da Escola" (2)</p>

Fonte: Oliveira e Vieira (2007) e material arquivado pela SME de Jataí - GO. (1) Ações idealizadas e promovidas pela coordenação do GV; (2) Ações idealizadas pelos GV's mirins das escolas municipais.

No final do ano de 2008, com mudanças no quadro político do município devido às eleições, houve uma desarticulação das ações do GV devido às incertezas dos membros de sua diretoria sobre sua permanência no quadro da SME no ano seguinte, o que realmente ocorreu. Em 2009, com a reestruturação da SME, os membros da diretoria tiveram suas funções modificadas: a coordenadora geral deixou a SME e se aposentou e o secretário assumiu aulas em escolas municipais, deixando também a SME. Apenas um membro continuou na SME, assumindo outras funções dentro da nova estrutura.

Assim, até fevereiro de 2009 pensou-se que o grupo estaria então desfeito, visto que não haveria uma equipe responsável pela articulação de suas ações. No entanto, em meados de março de 2009, após a reestruturação da Divisão de Ensino da SME, a autora desta pesquisa entrou em contato com o membro da antiga diretoria do GV que permaneceu na SME, colocando-se a disposição do grupo, na tentativa de que o projeto não se extinguísse. A Divisão de Ensino, juntamente com a nova gestão da SME, resolveu assumir novamente o projeto do GV e dar continuidade à suas ações.

Todavia, pensou-se numa reestruturação do GV, com a admissão de novos membros que pudessem permanecer pelo menos até o final do ano de 2009, fortalecendo uma maior participação das escolas no projeto e buscando a efetivação de práticas de EA no ambiente escolar, de forma permanente ao longo do ano letivo. Atualmente, a coordenação do 6º ao 9º ano e EJA, pertencente à Coordenadoria de Ensino Fundamental da SME, passou a responder pelo GV e coordenar as suas ações.

4.3. Análise das Concepções e Práticas de Educação Ambiental

Silva e Gomes (2008), discutindo a qualidade das pesquisas de EA nos contextos escolares, enfatizam que muitas dessas pesquisas têm utilizado metodologias que partem do princípio da intervenção, como por exemplo, as pesquisas participantes. No entanto, esses autores reforçam a crítica quanto à abordagem extremamente intervencionista da pesquisa, desconsiderando a construção teórica e reflexiva que deve ser pertinente a um processo de pesquisa.

(...) a crítica está direcionada para aqueles trabalhos de intervenção que apresentam como objetivo uma preocupação mais imediata, estando mais relacionados à resolução de problemas cotidianos e, portanto, apresentando um menor distanciamento deles. Trabalhos dessa natureza tendem a colocar a ação como principal objetivo da pesquisa, ou seja, a pesquisa parece sempre estar mais relacionada à resolução de problemas imediatos das práticas pedagógicas das escolas. Perspectivas como essas podem estar relacionadas à concepção de que qualquer pesquisa deve ter uma aplicação prática mais imediata (SILVA e GOMES, 2008, p. 243).

Nesse sentido, uma preocupação que emergiu durante a participação junto ao GV foi buscar a compreensão do trabalho realizado pelo grupo através de um processo participativo e fundamentado teoricamente. Dessa forma, o processo de intervenção só ocorreria mediante uma análise mais aprofundada do contexto em que o GV estava inserido, o qual foi sendo delineado a partir da coleta de dados através das entrevistas, dos questionários aplicados e da análise dos projetos arquivados pela SME até o ano de 2008. Dessa análise surgiu uma

questão fundamental: que conhecimentos poderiam emergir dessas informações, de forma a contribuírem relevantemente para compreender as práticas e intervir sobre elas?

Levando em conta o contexto em que o GV foi criado e onde ocorreram suas ações, julgou-se relevante analisar as concepções que subsidiaram essas ações, considerando a intrínseca relação entre discurso e prática e efetividade das práticas desenvolvidas nos ambientes escolares. Optou-se então pela investigação das representações sociais relacionadas ao conceito de ambiente, à percepção da relação entre ser humano e natureza e ao conceito de EA, que refletidas no discurso dos membros do GV e GVs mirins, e nos projetos elaborados tanto pela sua coordenação quanto pelas escolas participantes do mesmo, poderiam levar à compreensão sobre o que realmente influencia na concretização de ações de uma EA crítica no ambiente escolar.

4.3.1. O Grupo Verde e a Educação Ambiental na perspectiva de sua coordenação

Para compreender a dinâmica de atuação e as concepções que moviam as ações do GV foram entrevistadas professoras que pertenciam ao quadro da SME, compondo a coordenação do GV desde sua criação, identificadas neste trabalho como professora Ana e professora Maria. A professora Ana é licenciada em Geografia e trabalha há 17 anos na educação municipal, exercendo funções de professora e coordenadora pedagógica. Já a professora Maria tem formação superior em Letras e trabalhou na educação municipal por 29 anos, atuando como professora e coordenadora pedagógica também, aposentando-se recentemente.

Nas entrevistas foram abordadas questões sobre as concepções de EA e da trajetória pessoal e profissional no campo ambiental e junto ao GV, juntamente com questões que tratavam da avaliação das ações do grupo junto às escolas. Através da análise das entrevistas transcritas, procurou-se identificar a visão de EA presente nos discursos.

O resultado das entrevistas com as professoras demonstrou o evidente caráter militante da participação junto ao grupo, uma vez que ambas exerciam outras funções específicas dentro da SME e continuaram à frente do mesmo desde sua criação, mesmo com a mudança de secretário de educação em 2004. Quando perguntadas sobre o porquê do interesse pela questão ambiental, elas responderam:

(...) dentro da minha formação a gente discute muito porque o ensino da geografia é um ensino crítico sobre o espaço da vivência do homem. E dentro desse espaço, a gente visa a relação do homem com o espaço natural também, a dependência do homem do espaço natural também (professora Ana).

É, quando foi criado o GV, eu sendo da área de língua portuguesa, muita gente falou 'uai, mas você está no lugar errado, teria que ser alguém da área de geografia, de ciências'. Não, mas todo mundo tem que fazer seu trabalho, a questão ambiental é de todo mundo, é dever, o ambiente é direito de todo mundo, e todo mundo tem que fazer o possível pra preservar, pra melhorar a questão ambiental (professora Maria).

Observa-se nessas respostas a diferença das formas de engajamento pela questão ambiental: através do processo de formação profissional e por meio de crenças e ideologias. Isso concorda com o que Carvalho (2005) discute sobre os processos que levam os educadores a tornarem-se educadores ambientais.

As vias de acesso dos educadores à educação ambiental conduzem aos ritos de entrada, remetendo aos caminhos de aproximação e à ultrapassagem de certa fronteira de conversão pessoal e reconversão profissional. A partir daí se dá a identificação com um ideário ambiental e a opção por este campo como espaço de vida e profissionalização (CARVALHO, 2005, p. 57).

Na fala das professoras, o conceito de EA aparece como uma tendência natural (TOZONI-REIS, 2005), associada a uma visão ainda ingênua da questão ambiental, centrada na construção e transmissão de valores ambientalmente desejáveis, ligados a um processo de conscientização que relaciona a preservação e a conservação como premissas:

Eu acho que é uma proposta que visa ensinar a conhecer melhor o meio ambiente em que se vive, e a formação de hábitos que visa a preservação desse ambiente (professora Ana).

Educação ambiental eu penso que é a aquisição de todos os valores que você tem com relação ao lugar que vive, a todos os ambientes, a todas as situações de vida, da gente como ser humano. Tudo o que é bom pra gente, pra vida, pra o ambiente, que a gente adquire, eu acho que isso é educação ambiental (professora Maria).

Quando se perguntou sobre a possibilidade de transformar a EA em uma disciplina escolar, ambas foram unânimes em evidenciar que talvez esse não seja o melhor caminho:

(...) se fosse trabalhar como disciplina ia ficar também só teoria, e se o professor for melhor formado, for melhor orientado; talvez se inserisse no dia-a-dia, fosse uma rotina da escola, seria melhor, porque não é separado da vivência. Talvez se for como uma disciplina, se ficasse uma disciplina escolar – 'estudou aquilo ali, fez prova, avaliou, acabou' (professora Maria).

Eu acho que ela perderia essa visão do todo (...); ela tem que formar hábitos e ser nato já. Então se você a coloca como disciplina, eu acho que ela perde o significado e, tem que estar inserido em todas. Seria a preocupação com o ambiente como um todo e não apenas de uma disciplina (professora Ana).

Nessas falas aparece a relação da EA com dois aspectos importantes do processo educativo: a aproximação com o cotidiano e com a vivência e a questão da interdisciplinaridade.

Numa reflexão sobre a EA no contexto das escolas municipais, em que se pediu uma avaliação sobre as ações realizadas, destaca-se nos comentários a importância do papel do professor no processo e a dificuldade de concretização das ações de EA devido à falta de formação:

A gente não conseguiu atingir todos os objetivos devido à dificuldade de quem participa do GV não serem totalmente professores, porque se fossem eu acredito que o trabalho talvez seria outro. Porque o professor trabalha diretamente com os alunos, então nós teríamos que atingir primeiro esses professores, porque acredito que o professor, se conscientizado e desenvolvendo bem esse trabalho com seus alunos, então a gente começa a mobilizar os outros funcionários da escola (professora Ana).

Exatamente pela formação dos professores, não fazem, fazem trabalhos esporádicos; às vezes em algumas escolas, alguns professores têm em mente que ele é responsável, ele sente que ele também tem que trabalhar inserindo em todo o trabalho a educação ambiental (professora Maria).

E, considerando a relação da EA com a formação dos professores, as professoras enfatizaram:

A educação ambiental deve ser uma coisa contínua, diária, não só em lembrança de datas ou inserindo em determinados conteúdos só. Eu acho que o professor ele não preocupa com essa formação porque o mesmo não tem. A gente vê muito, por exemplo, em reuniões, o estado que a sala fica após o término, cheia de copos descartáveis em cima das carteiras, papel de balinhas jogado no chão. O próprio professor não tem essa formação (professora Maria).

Eu acho que é porque eles não tiveram essa formação, foi sempre delegada essa função para os ambientalistas, para os biólogos, para os professores que, teoricamente, trabalham temas relacionados à questão ambiental. Muitas vezes a escola fala 'quem vai participar é o professor de ciências, quem vai participar é o de geografia'. Eu acho que está na própria formação dele como professor e como pessoa também, e aí não se sente inserido, não se sente responsável (professora Ana).

Assim, fica evidente através do discurso das professoras que, embora sob uma visão naturalista da problemática ambiental e da própria EA, o processo educativo é visto como processo contínuo, que demanda comprometimento e formação adequada dos educadores, sob uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar.

Considerando as ações desenvolvidas pelo GV e sua trajetória desde 2003, perguntou-se às professoras quais foram as dificuldades enfrentadas pelo trabalho do grupo e no grupo. A principal dificuldade destacada por elas referia-se aos momentos de encontro do GV com os membros, principalmente das escolas, manifestada pelo conflito com os horários de aulas das crianças que participavam e de trabalho dos professores e outros servidores das escolas.

(...) a gente tinha reuniões mensais, e você tirar a criança da sala de aula, ela ter que faltar aula, é problemático, e lá tinham representações de crianças que estudavam no matutino e outras que estudam no turno vespertino. O mesmo para o agente de educação. Se ele está na sala de aula, você marca reuniões, ele tem que sair da sala pra poder assistir (professora Ana).

(...) as escolas têm dificuldades pra liberar o professor pra participar, essa era uma dificuldade nossa, o grupo foi diminuindo a participação, porque falavam 'não, não posso mais liberar' (professora Maria).

Outra questão levantada por elas tratava das dificuldades encontradas por parte da própria diretoria do grupo, no sentido de que houvesse maior participação e compromisso por parte das pessoas da SME que haviam aderido ao grupo. Como não havia um departamento específico para coordenar as ações do GV, o projeto foi assumido pelo departamento pedagógico junto às outras funções. Uma das professoras destaca:

É a questão do tempo, porque todos nós que participávamos e que ainda está, não estava disponível só para o grupo, tinha muitas outras atividades, e tirava um tempo pra fazer esta, mesclado, né. Tinha a questão da falta de disponibilidade de tempo das pessoas, muitas funções e tinha mais essa do trabalho, de organizar o trabalho do grupo, então ficava muito complicado (professora Maria).

Outro problema apontado refere-se à grande rotatividade dos membros dos GVs mirins, também associado à questão da disponibilidade para o GV. Tanto os agentes de educação quanto as crianças que participavam do GV mirim eram substituídos freqüentemente, o que refletia no trabalho do grupo, uma vez que a concretização das ações dependia da unidade e planejamento da equipe.

Considerando as dificuldades levantadas, perguntou-se às professoras como elas avaliavam as ações do GV nas escolas e as ações realizadas que julgavam mais relevantes. Elas concluíram que, apesar das dificuldades encontradas, muitas ações positivas foram desenvolvidas pelas escolas, e muito se aprendeu no desenvolvimento dessas ações. Destacam-se aqui alguns pontos importantes da avaliação feita por elas:

(...) aqueles que participam, a gente notou que, várias crianças, a gente conseguiu desenvolver nelas, principalmente o espírito de liderança; (...) porque aquele aluno ele movimenta, ele consegue mobilizar outras crianças ou mesmo professores. Por exemplo, a gente soube em escolas que aluno passou a cobrar das servidoras que limpam a escola, de deixar a torneira aberta no balde pra poder lavar (...) (professora Ana)

Tem escola que criou oficina de reciclagem, conseguiu envolver todo mundo – a gente ia lá, a gente presenciou. Eles desenvolveram todo material, faziam cartazes de papel reciclado, eles estudavam porque aquilo era útil, o que economizaria usando papel reciclado, o que seria bom pro ambiente se não jogasse aquele material fora. Eles faziam reciclagem e faziam reaproveitamento de latas, caixas, o que pudessem eles reaproveitavam. É uma escola que conseguiu envolver todos (professora Maria).

Tem escola que conseguiu deixar os pátios limpos e arborizados; na zona rural a gente tem várias que conseguiram fazer que a prefeitura fosse lá buscar o lixo (professora Maria).

É bastante importante porque, a angústia que você vive, que você vê na questão ambiental, você tem a oportunidade de estar fazendo alguma coisa pra modificar

essa situação, uma forma de levar com que as pessoas despertem para as questões ambientais (professora Ana).

Em resumo, as informações obtidas através das entrevistas explicitam questões importantes sobre essa articulação entre as ações de EA, o contexto escolar e as esferas públicas de gestão educacional: a) as concepções de EA que ainda prevalecem nas ações propostas se relacionam à visão naturalista e preservacionista da relação ser humano e natureza; b) a dificuldade de um processo educativo contextualizado e interdisciplinar emerge como um problema da educação em geral, e não somente da EA; c) as ações de EA propostas pela SME ainda ocorrem de forma desarticulada dentro da própria esfera institucional, dependendo da iniciativa pessoal e da adesão daqueles que se sentem sensibilizados pela causa ambiental; d) as atividades de formação continuada e de trabalho coletivo, mesmo quando propostas pela própria SME se deparam com conflitos relacionados à disponibilidade e liberação dos professores e outros membros por parte das unidades escolares.

4.3.2. O Grupo Verde e a Educação Ambiental na perspectiva de membros dos GVs mirins

Para conhecer melhor a trajetória do GV foi necessário resgatar a sua história através das pessoas que participaram do mesmo e ajudaram a construir parte dessa trajetória. Assim, foi necessário ouvir também outros membros que, de certa forma, contribuíram para que o grupo se mantivesse nesses cinco anos de existência.

A partir da análise de algumas listas de frequência dos encontros do GV com os GVs mirins, foram selecionadas as escolas que compuseram o grupo até 2008. De uma lista de 25 escolas, por meio de amostragem aleatória, elegeu-se uma amostra de 30% delas. Assim, sete representantes dos GVs mirins foram procurados para responder ao questionário (anexo 3) avaliando o GV e também a sua participação enquanto membro do mesmo.

Uma análise do perfil geral dessas pessoas apresentou o seguinte resultado, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 8: Perfil dos agentes educacionais dos GVs mirins de escolas municipais

Faixa etária	Formação Profissional	Funções na escola
31-35 anos (01)	Pedagogia (02)	Professor (03)
36 – 40 anos (04)	Educação Física (01)	Coordenados Pedagógico (02)
41-45 anos (01)	Geografia (02)	Auxiliar de secretaria (01)
Mais de 46 anos (01)	Ciências Biológicas (02)	Secretário Geral (01)

Considerando a participação no GV, perguntou-se o motivo que os levou a participar do mesmo. Apareceram respostas com razões diversas, mas em geral, estiveram relacionadas com: meio de adquirir mais conhecimento em relação ao meio ambiente para então trabalhar junto aos alunos, por motivações próprias, inquietações pessoais ou sensibilização pela causa ambiental. Destacam-se aqui algumas dessas representações:

Para enriquecer minha aprendizagem, e adquirir conhecimentos que me auxiliem na formação da consciência ambiental dos alunos.

Porque gosto muito da natureza. E é um curso onde possa aprender mais e saber como lidar com esta situação que hoje é muito problemática.

Porque trabalhar com as questões ambientais sempre me atraíram, pois estamos falando do futuro de nosso planeta e também é uma área de estudo em que precisamos mudar a maneira das pessoas agirem e pensarem e isso leva tempo, mas é algo que ninguém tira e ficará sempre marcado nas pessoas.

Porque sou uma eterna apaixonada pela vida.

Avaliando a sua participação no GV, três pessoas a consideraram ótima, pois participavam de todas as reuniões e projetos do GV e desenvolveram ações de EA em suas escolas; três avaliaram sua participação como boa, pois participavam da maioria das reuniões e ações do GV e conseguiram desenvolver ações de EA em suas escolas e uma delas afirmou que não participou das ações do GV após 2005, pois não tinha mais tempo disponível para o grupo.

Quando perguntados se enfrentaram alguma dificuldade para participar do GV, quatro pessoas afirmaram não terem tido nenhuma dificuldade em participar do grupo, confirmando a colaboração e apoio da própria escola. Duas pessoas afirmaram enfrentar dificuldades no gerenciamento do tempo tanto para participar das reuniões e ações do grupo quanto para desenvolvê-las na própria escola. Uma pessoa destacou que enfrentou dificuldade apenas na execução dos projetos na escola, devido à falta de verbas e da adesão da comunidade escolar.

Mesmo considerando que a amostra utilizada possa não representar todo o universo do grupo que participou do GV, as considerações sobre os problemas apontam também para as dificuldades percebidas pela coordenação geral do GV: a questão da disponibilidade de tempo para o grupo e a adesão da comunidade escolar.

Considerando a contribuição da participação junto ao GV para a formação pessoal, a maioria dos respondentes afirmou que esse trabalho contribuiu fortemente para sua formação pessoal, considerando uma escala de 1 a 5 (1= não contribuiu, 5 = contribuiu fortemente). Um participante que atribuiu valor 3 considerou apenas que acredita que sempre há uma contribuição quando se discute meio ambiente. No entanto, ele questionou a relação entre

discurso e prática, pois em muitas reuniões do GV se utilizava enorme quantidade de material, como lembrancinhas e outros papéis, que a seu ver, eram desnecessários e não considerava uma atitude ambientalmente correta.

Com relação às ações do GV em que participaram, perguntou-se ao grupo qual dessas ações mais gostaram de participar. As ações mais relevantes indicadas nas respostas foram: os cursos oferecidos, os passeios ecológicos (trilhas), o plantio de mudas para recuperar nascentes, a participação em desfiles e o diagnóstico de problemas ambientais nos bairros realizados com os alunos e discutidos no grupo.

A última questão do questionário pedia uma avaliação da repercussão significativa das ações do GV no ambiente escolar. Todos afirmaram que as ações do GV repercutiram positivamente no ambiente escolar. No entanto, descreveram muito superficialmente em que termos essa mudança foi significativa, associando-a ao processo de conscientização dos alunos. Destacam-se alguns comentários:

Os alunos que participaram do grupo verde, com certeza, hoje têm uma consciência (educação) ambiental, e conseguiram apreender de forma que possam mobilizar, passar para pelo menos 1 ou 2 pessoas.

(...) mas vejo que teve impacto sim. Estive visitando uma escola municipal (...) e vi que a área da escola estava bem cuidada e que as árvores plantadas pelos participantes do GV em ocasião própria estavam bem cuidadas.

(...) é muito melhor desenvolver uma ação quando se tem todo um embasamento teórico antes da prática. E o grupo verde me proporciona isso. As ações são desenvolvidas de maneira mais fácil e conseqüentemente os alunos percebem isso e participam de maneira mais ativa.

Considerando essa análise do GV por membros que acompanharam sua trajetória, percebeu-se por parte dessas pessoas uma expectativa positiva em relação ao grupo e suas ações. Constatou-se também o engajamento pelas questões ambientais proporcionado pelo trabalho com o grupo. Resta ao grupo agora, tentar minimizar os problemas na articulação de suas ações, a fim de promover maior participação e trabalho coletivo, resultando em ações mais concretas, que sejam contínuas e permanentes.

4.3.3. O Grupo Verde e a Educação Ambiental segundo os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Jataí (GO)

O Grupo Verde foi criado por meio de iniciativa da SME de Jataí(GO), representando um importante fato a ser discutido, em se tratando de uma proposta de política pública para EA no município. Dessa forma, julgou-se relevante entrevistar gestores da SME, optando-se

pela Secretária de Educação atual, que decidiu dar continuidade ao projeto, e pelo criador do projeto, que hoje compõe o quadro de vereadores da Câmara Municipal.

Foi utilizado um roteiro simples de entrevista (anexo 2), contendo 10 questões que abordaram aspectos da vida profissional junto à rede municipal de ensino, concepções sobre EA e expectativas sobre o GV.

A primeira entrevista foi realizada com o senhor Gênio Eurípedes Cabral de Assis, que atualmente preside a Câmara de Vereadores de Jataí. Formado em Direito e com pós-graduação na área de educação, foi Secretário de Educação por três mandatos, atuando também como professor. Foi em sua gestão enquanto Secretário de Educação que, no ano de 2003, o GV foi criado.

Em relação ao conceito de EA, o senhor Gênio Eurípedes a considerou como um processo de “massificação do espírito da comunidade”:

EA é criar no espírito da pessoa humana respeito pela natureza. Essa é a educação mais completa que se tem. O restante é no sentido quase que didático, no sentido técnico, de saber as coisas. (...) quando o cidadão chega numa determinada idéia, de tanto ouvir, de tanta massificação, ele já está formado naquilo, o espírito dele já não muda, porque ele já ouviu muito, ele falou muito, etc. Então pra mim, grosso modo, EA é isso, não é aquela onde 2+2 são 4 não, que forma o espírito do cidadão, deve formar o espírito do cidadão, para o universo nosso que é um só, o universo Terra é um só.

Quando perguntado sobre o porquê do seu interesse pela questão ambiental, destacou a influência da vida familiar e social, relatando vários aspectos que definiram sua postura frente às questões ambientais. Destacam-se alguns trechos interessantes de sua fala:

(...) eu nunca matei um passarinho sequer, mas eu ia, meu pai era caçador, gostava, era uma cultura naquela época. Se você via uma ema lá no cerrado você não imagina ela lá, ajudando a preservar o próprio ambiente, ali naquela interação (...). A imaginação nossa ao ver aquela ema lá, nós já víamos aquela ema dentro de uma lata de banha, aquelas bolas de carne que a gente chamava de “armonca”. Então você varava a madrugada atrás, sendo que você já tinha o hábito de criar o porco, criar o gado, criar galinha, mas nós ainda queríamos ir lá matar; nós íamos lá ao habitat do animal pra mexer com a vida dele. Então isso eu achava errado, eu achava muito errado, eu não concordava que houvesse, que meu pai praticasse isso, eu via isso como menino. Era uma cultura, se ele matasse uma onça naquela ocasião, ele ficava em pé lá pra fotografar, aquela metidez toda (...). Meu pai nunca matou uma onça não, mas eu me refiro assim que era luxo, a pessoa pegava assim uma sucuri, a sucuri tava lá quieta, lá na beira dos mananciais, matava aquilo pra fazer a fotografia perto. (...) Então eu ficava observando aquilo, eu era contrário a tudo isso. E então depois, por entrar também no mundo da fotografia ambiental, saí por aí fotografando, vendo essas coisas. Então uma outra particularidade interessante, que eu, não sei se isso é carolagem de minha parte, mas o fato interessante que eu alego é que eu vejo Deus nas manifestações da natureza. Eu não vejo Deus como aquele senhor de barba não, bem masculino. Eu vejo Deus na flor, no grão da semente, na árvore frondosa, é nessa coisa toda da natureza. Então eu trago isso comigo desde pequeno e hoje é fruto nas minhas falas, nas minhas palestras. Então tomei gosto pra isso.

Percebe-se nesse relato o posicionamento pessoal do entrevistado enquanto militante na área ambiental, onde “o valor da natureza enquanto reserva estética e moral que se pode encontrar no naturalismo e nas chamadas novas sensibilidades para com a natureza parece reeditar-se como espécie de memória mítica” (CARVALHO, 2005, p. 56), que constitui o seu pensamento ecológico, que também é influenciado por questões culturais e religiosas. Carvalho (2005), ao relacionar a formação do sujeito ecológico e do educador ambiental, considerando os “mitos de origem” relacionados ao ecologismo, destaca que, nesse imaginário ecológico:

(...) a natureza, como contraponto da vida urbana e sua inscrição em uma visão arcádica, aparece combinada com o sentimento romântico de contestação. O repúdio romântico à uniformidade da razão, ao seu caráter instrumental, ao individualismo racionalista, pode ser observado em certas inspirações do ideal societário ecológico que se afirma como via alternativa, contra os ideais de progresso e de desenvolvimento da sociedade capitalista de consumo (CARVALHO, 2005, p. 56).

Em relação à criação do GV na SME, o entrevistado destacou que, além das suas concepções sobre a questão ambiental, influenciaram na criação do grupo algumas viagens que realizou pelo estado do Paraná, onde presenciou a qualidade ambiental de algumas cidades e, motivado por essas visitas, acreditou que poderia fazer trabalho semelhante em Jataí:

A criação do GV foi mais nesse sentido: numa visita que eu fiz ao Paraná, numa cidade chamada Mafra, e lá as crianças tinham muito zelo para com a natureza, reciclagem de lixo, essa coisa toda. Aí cheguei todo empolgado com aquilo, e chamei meu grupo, “vamos criar alguma coisa nesse sentido”, mas pra funcionar mesmo, e nós apelidamos de GV da SME - Grupo Verde da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse sentido, afirmou que a criação do GV tinha por objetivo constituir uma equipe dentro da SME para tratar das questões relacionadas ao meio ambiente e EA:

(...) eu queria criar como departamento, com a fatura de profissionais que nós temos, com a fatura de técnicos que nós temos na área, com a criação do Centro de Ciências Agrárias, que nós criamos na época, então com tudo isso, eu pensei que nós podíamos ter um departamento aqui. Esse departamento poderia funcionar meio dia, com um funcionário ou dois da SME e o resto estagiários (...). Então, o objetivo foi instrumentalizar um departamento para isso, que tivesse todos os projetores de slides, vídeos, etc, toda a sistemática para aquele assunto, como se fosse assim uma sala – essa sala aqui é para meio ambiente – tudo o que a secretaria recebesse de informação nessa área, ia para esse departamento (...). Então esse foi o objetivo, de criar um departamento específico para isso. Isso não iria gerar assim uma superlotação para a câmara, nada disso não, podia como eu falei, interagir com estagiários da universidade.

Em outro comentário sobre a criação do GV destacou:

(...) o GV é isso, como departamento, mas não vou dizer autônomo não, mas como departamento, com políticas próprias, que possam ajudar, com técnicos, que possam até definir metodologias de ensino, como é o departamento pedagógico que

determina metodologias no âmbito geral. Se ele durou tanto tempo sem a estrutura necessária, e com estrutura, aí vai a vida inteira, ninguém desmonta isso não.

Considerando a criação do GV e sua relação com os professores e as práticas de EA nas escolas, destacam-se as seguintes idéias relacionadas pelo entrevistado:

(...) a criação do grupo foi uma coisa boa, eu via a participação dos professores. Porque o que os professores querem é uma ferramenta de trabalho, eles sonham até mais do que o secretário de educação. A secretaria, ela é um administrador político da pasta. Então o professor, ele quer além do estímulo, do salário em dia, ele quer uma ferramenta própria, ele quer uma pasta, toda arrumadinha, pra ele chegar lá, pra ele cuidar das aulas.

(...) se você leva lá, faz um projeto e desenvolve— faz aí umas duzentas pastas, “esse aqui é o material do semestre pra você trabalhar, nós pesquisamos, nós gastamos, nós investimos, então está aqui na mão de vocês, é a ferramenta, cabe a vocês analisar e agregar mais valores a esta pasta”. Então eles ficam estimulados. (...) a filosofia, o propósito do GV foi isso. Era criar essa ferramenta, esse instituto dentro da secretaria, mas dar condições de produção, entregar a produção na mão do professor, aí deixar um espaço para ele complementar, e ele ia receber esse material cada semestre, essa pasta com o que há de mais moderno, com o que há de mais inovador, com as publicações mais recentes.

Quando se pediu ao entrevistado que fizesse uma avaliação do trabalho com EA que é realizado nas escolas ele destacou que, em função da carga horária dos professores, o volume de disciplinas e a pressão exercida sobre a alfabetização dos alunos, o trabalho ainda deixa a desejar, mas que vê a questão ambiental como elemento fundamental a ser trabalhado na escola:

(...) o meio ambiente tem que falar alto na escola, tem que ser uma matéria principal, porque a salvação do planeta, que é a nossa casa, a nossa moradia física. Então eu analiso assim, dessa forma: tem que permanecer o estudo, com qualidade, uma discussão com qualidade, prática e tem que achar uma maneira, não sei como, de levar essas crianças a ter contato com o meio ambiente Não é só o meio ambiente das praças, das ruas, não. Tem que correr logo senão o cerrado acaba e eles não vão ver. Tem criança com 18 anos em São Paulo que nunca pisou no chão, que mora dentro de uma metrópole de cimento, e nunca pisou no chão. Então nós temos que fazer isso, com que eles possam interagir.

Ao final da entrevista, perguntou-se como o entrevistado via as ações e o futuro do GV na SME. Para ele, o melhor caminho seria a transformação do grupo em um departamento composto por uma equipe multidisciplinar, encarregada de promover e gerenciar as ações de EA nas escolas e no município:

É o departamento que vai gerenciar aquilo tudo. Tudo o que sair nessa área ele vai ter que estar ligado, ele vai ter que trabalhar aqui, trazer alguém pra dar palestra do ministério, participar desses congressos. Se você pegar pessoas aleatórias funciona, mas muito devagar. Não adianta, se eu for ser um colaborador apenas, não vai garantir sucesso de jeito nenhum, porque eu vou poder doar muito pouco, por causa das minhas outras tarefas. Se eu ficar à disposição do departamento funciona, porque eu sei que vou dinamizar um propósito meu. É preciso criar o departamento e instrumentalizá-lo, tem que dar todas as condições, que podem ser mínimas no começo, mas para os responsáveis sentirem força, sentirem apoio.

A segunda entrevista foi realizada com a Secretária de Educação em exercício no município de Jataí(GO), senhora Ana Kátia Ferreira de Assis, que assumiu a gestão da secretaria a partir do ano de 2009. Com formação superior em Pedagogia, atua há 23 anos na educação municipal, onde exerceu funções de professora e coordenadora pedagógica. Em sua abordagem sobre as concepções de EA e sobre o trabalho do GV, a secretária foi mais sucinta, enfatizando questões ligadas principalmente à prática pedagógica de EA na escola.

Segundo a secretária, a EA consiste em uma educação “que deve pensar o ambiente educacional e a comunidade para que possamos manter a vida no planeta”. Analisando a realidade do trabalho de EA que é comumente desenvolvido nas escolas, enfatizou que acredita que esse trabalho não seja verdadeiramente realizado e que “fica à margem de cursos e estes cursos precisam ser e ir para a sala de aula”.

Na avaliação sobre a importância do GV ela o considerou muito importante, no sentido de que “é ele que tem feito a diferença; é ele que tem conversado com os alunos e é preciso trabalhar com os docentes, para adquirir essa consciência ambiental”. Nesse sentido, a relação do GV com as escolas foi considerada como boa, principalmente por ser composto por membros das próprias escolas.

Sobre as ações desenvolvidas pelo GV, as considerou boas, destacando, em particular, o curso de formação elaborado através desta pesquisa. Reiterou que tem ótimas perspectivas em relação ao trabalho do GV, principalmente se todos se envolverem mais e dinamizarem as atividades na escola.

Verificou-se, por parte da gestão atual da SME, uma grande empatia pelo trabalho do GV, mesmo não se constituindo uma equipe para coordenar especificamente as ações do grupo dentro da estrutura da secretaria. O GV continua atualmente como um projeto ligado à Divisão de Ensino da SME, sendo coordenado pelo seu Departamento Pedagógico, que tem articulado os encontros e ações com os membros das escolas. Apesar disso verificou-se, principalmente através da participação junto ao grupo, que a gestão da SME está aberta às ações do GV, o que se materializou no apoio ao trabalho de pesquisa junto ao grupo e na elaboração e desenvolvimento das ações de intervenção realizadas.

4.3.4. Concepções de Educação Ambiental nos projetos e ações desenvolvidas pelo Grupo Verde e GVs Mirins entre 2005 e 2008

A análise das concepções de EA presentes nos projetos e ações empreendidas pelo GV foi realizada no material impresso arquivado pela SME, composto por projetos elaborados pela coordenação geral do grupo e pelos GVs mirins das escolas.

A análise de conteúdo do material selecionado buscou identificar a concepção de EA presente, utilizando categorias fundamentadas em Tozoni-Reis (2005): Educação Ambiental – tendência natural; Educação ambiental – tendência racional e Educação Ambiental – tendência histórica. Para identificar a presença dessas concepções foram observados principalmente os objetivos e metodologias propostas nos projetos.

A análise foi feita separando-se dentre os projetos aqueles que foram elaborados pela coordenação do GV dos projetos propostos pelos GVs mirins. Foram analisados 23 projetos ao todo, compreendendo o período de 2005 a 2008 (tabela 9). É importante ressaltar que estes 23 projetos representam o material que estava arquivado na SME, o que não quer dizer que apenas 23 projetos foram desenvolvidos nesse período.

Tabela 9: Número de projetos do GV e GVs mirins analisados.

Período	Projetos do GV	Projetos dos GVs Mirins
2005	2	0
2006	2	9
2007	0	7
2008	0	3
Total	4	19

A análise dos quatro projetos elaborados pela coordenação do GV identificou a predominância da concepção de EA como tendência natural, onde aparecem idéias centradas na ação conscientizadora e movimento conservacionista e na elaboração de condutas ambientais, como pode ser verificado na tabela 10, que sistematiza as concepções encontradas nos projetos.

Tabela 10: Concepções de EA nos projetos elaborados pela coordenação do GV.

Período	Concepção de EA	Palavras-chave	Exemplos
2005	EA – tendência natural	Despertar, conscientizar, criar hábitos, conservar, preservar, intervenção planejada	- Reconhecer que a intervenção planejada do homem na natureza beneficia não só a sociedade como um todo, mas principalmente a natureza.
	EA – tendência natural	Despertar, conscientizar, criar hábitos, conservar, preservar, consumismo e reciclagem	- (...) a causa da maioria dos problemas ambientais estão no excessivo consumo dos recursos naturais por uma pequena parcela da humanidade e no desperdício de artigos inúteis e nefastos a qualidade de vida.
	EA – tendência natural	Despertar, conscientizar, criar hábitos, conservar, preservar, consumismo e reciclagem	- (...) é necessário que o ser humano desperte ou crie novos hábitos e posturas como a de reconhecer que a água é um recurso esgotável.
		Conhecer e agir, qualidade de vida, ação	- Discutir assuntos do meio ambiente urbano e rural do município de Jataí, apontando soluções para os

2006	EA- tendência histórica	social, emancipação, ação política, parcerias	problemas ambientais detectados; - Elaborar um documento com propostas de ações para melhorar a qualidade de vida da população local no que diz respeito à questão ambiental, que será organizado e revisado para, em seguida, ser encaminhado a autoridades e instituições.
------	-------------------------	---	---

O resultado da análise das concepções de EA encontradas nos projetos elaborados pelos GVs mirins está esquematizado na figura 1. Só foram encontrados projetos dos GVs mirins elaborados a partir do ano de 2006.

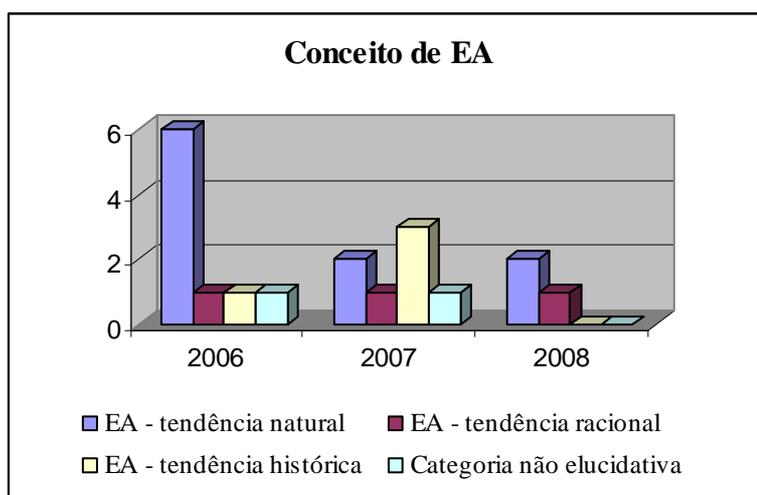


Fig. 1: Concepções de EA encontradas nos projetos dos GVs Mirins

A concepção de EA - tendência natural foi bastante evidente nos projetos no ano de 2006 em relação às demais concepções (aparece em 6 dos 9 projetos); diminuiu nos anos posteriores, em relação à 2006, mas ainda continuou como uma concepção bastante frequente, considerando os três anos analisados. Em 2007 aparecem projetos com a tendência racional da EA e também projetos com a concepção histórica, que predominou sobre a tendência natural (aparece em 3 dos 7 trabalhos). É importante destacar que apareciam no mesmo projeto, elementos de todas as tendências. No entanto, na análise procurou-se observar quais elementos de uma tendência eram mais frequentes em cada projeto a fim de enquadrá-lo numa única categoria. Projetos que não se enquadravam dentro de nenhuma das categorias pré-determinadas foram classificados dentro das categorias não elucidativas.

Como exemplos da concepção de EA-tendência natural que apareceram nos projetos, destacam-se:

- Entender como seria a sobrevivência dos seres vivos no ambiente com a destruição causada pelo homem; estar sempre atento na limpeza e organização do pátio da escola, retirando materiais poluentes que causam a destruição da biosfera;
- Trabalhar o respeito para com a natureza e para consigo mesmo;

- Compreender a necessidade de conservar e preservar os recursos naturais; despertar na comunidade escolar a necessidade que leve a preservação ambiental;
- Após observarmos a devastação da natureza feita pelos homens, compreendemos que devemos fazer nossa parte para que os outros façam a sua; Com todo esse aquecimento global as plantas estarão morrendo de sede, juntamente com os animais e os seres humanos futuramente, se não começarmos a cuidar do meio ambiente tudo irá virar pó e o planeta Terra voltará a ser um planeta sem vida com há bilhões de anos atrás.

A concepção de EA como tendência racional ficou evidente nas seguintes idéias:

- Pretendemos com este projeto pesquisar os tipos de árvores e plantá-las aos redores da escola, procurando preservar um pouco do meio ambiente que foi modificado;
- Entender o significado do termo Ecologia; Conhecer plantas e alguns animais relacionando-os com as suas funções em relação à conservação da natureza;
- O cultivo da horta vem colaborar também com os professores ao trabalhar conteúdos inerentes com os alunos na semana da alimentação e no preparo do solo ao plantar as sementes e mudas num ambiente sem agrotóxico.

Como características da tendência histórica da EA destacam-se os trechos:

- Um dos grandes problemas enfrentados pela humanidade é a questão ambiental, que afeta a todos, porém com conseqüências desiguais para os diferentes grupos sociais; Instrumentalizar os alunos na compreensão da realidade e na busca de soluções para questões sociais, possibilitando a tomada de posição frente a problemas fundamentais e urgentes da vida social;
- Observar criticamente o antes e o depois quanto aos problemas ambientais; Relacionar o progresso veiculado ao aumento de indústrias; Promover discussões fundamentadas em pesquisas sobre a exploração do solo pelas indústrias canavieiras; Fazer entrevistas e seminários para a comunidade “Onça” sobre a usina de álcool que está se instalando nas proximidades da comunidade;
- Pedir providências para fiscalização, se necessário, autuação de moradores dos bairros que insistem em jogar lixo em lotes baldios e em vias públicas.

A análise dos projetos e ações realizadas pelo GV até 2008 demonstra que, apesar da dificuldade de articulação das ações dentro do grupo e nas escolas, somada a uma ainda predominante visão conservacionista e ingênua da questão ambiental, as práticas de EA ocorreram em função do engajamento pessoal por parte daqueles que o assumiram, e que foram aprendendo e aperfeiçoando as ações através da experiência e da interação que o mesmo foi proporcionando.

Apesar das ações não possuírem em sua maioria o caráter crítico da EA, elas se constituíram em tentativas de buscar a compreensão e a resolução para os problemas ambientais, o que deve ser realmente considerado. Nesse sentido, julgou-se relevante destacar, dentre todas as ações que foram realizadas, aquela que se acredita ter sido um dos trabalhos

do grupo que mais se aproximou do caráter crítico da EA – a realização da Miniconferência pelo Meio Ambiente.

A Miniconferência pelo Meio Ambiente foi realizada em 2006, através de um projeto idealizado pela coordenação do GV em parceria com os cursos de Geografia e Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás/Campus Avançado de Jataí (UFG/CAJ) e com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia (anexo 11). Segundo o projeto, as ações seriam realizadas em 4 etapas: uma primeira etapa de sensibilização dos agentes dos GVs mirins das escolas; a segunda etapa em que ocorreria a pesquisa de campo; a terceira etapa para análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa de campo e na quarta etapa seriam apresentados os resultados na miniconferência.

De acordo com o projeto, os GVs mirins de cada escola fariam um levantamento nos bairros do entorno da escola sobre a qualidade ambiental dos mesmos, bem como a qualidade ambiental das escolas da zona rural. Nesse levantamento seriam considerados aspectos² como paisagismo, córregos urbanos, lixo, qualidade do ar, áreas de lazer, poluição sonora, patrimônio histórico-cultural, água para a zona urbana, fauna, flora, córregos, riachos, rios, lixo doméstico e lixo agropecuário, uso do solo, áreas de lazer, e por fim água para a zona rural. Nesse trabalho de campo, os GVs mirins iriam contar com a participação de acadêmicos dos cursos de Geografia e Ciências Biológicas da UFG e técnicos da Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

Como resultado dessa análise empreendida, cada escola encaminhou à coordenação do GV um relatório dos resultados obtidos. A partir desses resultados organizou-se a Miniconferência pelo Ambiente Urbano e Rural que, segundo o projeto, foi realizada em 06/11/2006. Na conferência, sob a coordenação e participação das instituições parceiras, as escolas apresentaram o resultado de suas pesquisas juntamente com propostas de solução para os problemas que foram detectados.

A idéia principal do evento, diante dos relatórios elaborados pelas escolas, era produzir um documento contendo esse diagnóstico da realidade ambiental do município, que então seria encaminhado pela SME às autoridades municipais (prefeitura, câmara de vereadores, secretaria de meio ambiente, universidades) entre outras instituições, a fim de buscar soluções para as questões levantadas. No entanto, segundo a coordenação do GV, devido a problemas com os relatórios das escolas, o documento não foi elaborado.

² No projeto da Miniconferência, esses aspectos ambientais não estão detalhados, de forma que se apresentam como indicadores generalistas e simplificados de qualidade ambiental, segundo o texto consultado.

Mesmo diante dessa etapa que não foi cumprida pelo projeto, as ações realizadas foram extremamente relevantes, pois mobilizaram a comunidade escolar a conhecer a realidade e os problemas ambientais dos bairros de seu entorno, buscando juntamente com a comunidade científica, entender esses problemas e buscar mecanismos para sua solução. Outra questão muito importante diz respeito à visibilidade que foi dada a esses problemas, através da sua apresentação e discussão na conferência para o público que dela participou, possibilitando a materialização de um processo educativo mais rico, dinâmico e, sobretudo, numa perspectiva mais crítica, política e interdisciplinar.

Capítulo 5

Segunda Etapa da Pesquisa - Elaboração da Ação de Intervenção

Tozoni-Reis (2007), apoiando-se nas idéias de Brandão (1981), delimita como princípio básico da pesquisa-ação-participante a participação concreta dos sujeitos no processo investigativo, de modo a conhecer sua realidade e participar da construção do conhecimento, numa perspectiva histórica e emancipatória. Nesse aspecto, para essa modalidade de pesquisa “sempre estará colocado o desafio de superar a constatação como meta do processo investigativo, pelo questionamento, processo, produto e procedimento desta alternativa metodológica” (TOZONI-REIS, 2007, p. 139).

Dessa forma, procurou-se com esta pesquisa não apenas resgatar a história do GV e identificar as concepções que permearam suas práticas de EA até o presente, mas, sobretudo, mediante o conhecimento obtido através do levantamento de dados sobre a realidade do grupo, delimitar os desafios enfrentados por ele, os quais subsidiassem a elaboração de uma proposta de intervenção.

Considerando que numa pesquisa-ação-participante, pesquisa e processo educativo se entrelaçam no sentido de dar vida e significado ao conhecimento produzido, elaborou-se um plano de ação baseado nos problemas e dificuldades enfrentadas pelo GV identificados na primeira etapa da pesquisa. Foram delimitados três aspectos principais que norteariam a elaboração da ação de intervenção junto ao GV:

- Analisar as concepções de meio ambiente, de EA e da relação ser humano e natureza dos membros do grupo, buscando sua ressignificação através de um processo participativo que leve à aproximação de concepções de EA mais críticas;
- Reconstituir o GV e seus GV's mirins, através da formação de uma nova equipe, que seja mais cooperativa, coesa e comprometida com o fomento e difusão das práticas de EA nas escolas;
- Desenvolver práticas de EA que tenham por características estimular a criatividade, a percepção das questões ambientais, levando em conta a dimensão coletiva, proativa e emancipatória, fazendo uso das diferentes formas e instrumentos de se perceber e relacionar no meio ambiente, considerando a dimensão humana nas ações empreendidas, numa perspectiva crítica e sócio-histórica da questão ambiental.

Baseando-se nesses três eixos norteadores elaborou-se, juntamente com a coordenação do GV no ano de 2008, uma proposta de ação que pudesse contemplar as situações-problema evidenciadas. No entanto, no último bimestre do ano de 2008, com modificações previstas para a nova gestão da SME de Jataí (GO) para 2009, houve uma desarticulação nas ações do grupo e sua coordenação.

Nas escolas, diante das modificações ocorridas na SME, houve certa dispersão dos membros dos GVs mirins. Assim, com o início do ano letivo de 2009 os encontros do GV foram suspensos e nenhuma ação de EA foi desenvolvida, uma vez que não havia mais a coordenação do mesmo. Diante dessa questão, a autora desta pesquisa, que atuava como pesquisadora-participante no GV, procurou a Divisão de Ensino da SME, e se colocou à disposição para auxiliar na reestruturação do grupo, ressaltando o trabalho que já vinha sendo realizado junto ao mesmo. A nova gestão da SME decidiu então dar continuidade ao projeto do GV, delegando a um membro de sua antiga coordenação a tarefa de assumir as atividades do grupo novamente.

Uma primeira ação empreendida foi contactar as escolas, pedindo que enviassem representantes para uma reunião na SME para discutir a reestruturação do GV. A reunião ocorreu em 27 de abril de 2009, onde compareceram representantes de 17 das 27 escolas da rede municipal. No encontro foram discutidas as dificuldades enfrentadas pelos trabalhos do GV e a proposta de uma reestruturação para o grupo. Nessa oportunidade, foi lançada a idéia de um curso de formação para os membros da nova composição do GV, constituído de fundamentos teóricos da EA e proposição de metodologias para as ações no contexto escolar, idéia que foi bem recebida pelos participantes da reunião.

O curso seria uma primeira ação a ser empreendida pelo grupo, e se destinaria aos membros do GV e GVs mirins, porém inicialmente apenas aos professores e outros representantes das escolas. Para a composição dos GVs mirins, cada escola poderia inscrever dois representantes, sugerindo-se que pelo menos um deles fosse professor, que seriam capacitados como os educadores ambientais de cada unidade escolar, ligados ao GV.

5.1. A materialização da ação: um curso de formação continuada

Pensar num curso de formação de educadores ambientais para as escolas não se trata apenas de reunir um conjunto de informações, conhecimentos e metodologias e repassá-las aos participantes, julgando que dessa forma as práticas e concepções de EA que até então ocorrem no cotidiano escolar serão modificadas instantaneamente. É um processo que

demanda reflexão principalmente sobre a realidade em que as escolas estão imersas e, dentro delas, os professores e demais membros da unidade escolar.

Amaral (2004), discutindo os processos de formação continuada que são realizados no contexto escolar, evidencia uma série de incorreções que podem ser atribuídas a eles, destacando-se aqui aquelas que se considerou como mais representativas da realidade educacional encontrada no campo desta pesquisa:

- Promover a separação entre a teoria e a prática, em suas diversas manifestações no processo pedagógico, desenvolvendo um academicismo exagerado e enfatizando isoladamente a teoria ou a prática.
- Alheiar-se ou distanciar-se das concepções e da prática pedagógica do professor.
- Tratar a prática pedagógica como simples operacionalização da teoria.
- Tratar o trabalho pedagógico independentemente das suas condições de produção.
- Tratar o professor como simples executor de políticas educacionais e aplicador de modelos curriculares e recursos didáticos.
- Utilizar técnicas tradicionais, predominantemente as expositivas e demonstrativas, até mesmo quando o alvo do processo é a inovação metodológica (AMARAL, 2004, p. 2).

Considerando essas questões discutidas pelo autor, a elaboração de um curso de formação para o GV, levando em conta a realidade que pôde ser percebida durante a primeira fase da pesquisa, prescindia de uma proposta que permitisse a reflexão das problemáticas intrínsecas à realização e concretização das ações de EA, as quais foram resumidas em três eixos centrais, como discutido anteriormente: a ressignificação das concepções sobre o conceito de meio ambiente e EA, o papel da cooperação e das ações coletivas nas ações de EA e a prática de EA numa perspectiva crítica e sócio-histórica.

Dessa forma, esses três eixos centrais foram tomados como princípios norteadores no que diz respeito ao “o quê”, “para quê” e “como” no processo de elaboração do curso. Na perspectiva dessa formação continuada acredita-se que, juntamente com a discussão desses três eixos centrais, alguns aspectos ligados à formação dos educadores deveriam também ser considerados.

Nesse sentido, pensando-se um processo de formação diferenciado dos moldes tradicionais, numa perspectiva crítica-reflexiva, teriam que ser levados em consideração três aspectos importantes da vida principalmente dos professores, conforme discute Amaral (2004) - o pessoal, o profissional e o social.

No âmbito do desenvolvimento pessoal, ou da produção da vida do professor, deve ser valorizado, como conteúdo formativo, o seu trabalho crítico-reflexivo sobre suas práticas pedagógicas e suas experiências compartilhadas, utilizando-se a teoria para detectar problemas e indicar soluções. No âmbito do desenvolvimento profissional, ou da produção da profissão docente, deve ocorrer a articulação de vários saberes, oriundos de diversas fontes - da prática reflexiva, da teoria especializada, dos conteúdos específicos, da militância político-pedagógica-, constituindo um corpo de conhecimentos permanentemente provisório, denominado *saber escolar*. (...). No âmbito do desenvolvimento social, ocorre a produção da

escola como espaço não só de trabalho mas também de formação, o que implica em gestão democrática e práticas pedagógicas participativas (AMARAL, 2004, p. 3).

Na perspectiva da reflexão e (re)construção de novos valores, saberes e concepções acerca do papel da EA e das relações estabelecidas com o meio ambiente, construiu-se uma proposta fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos que valorizam a questão das percepções ambientais, da sensopercepção e do papel da cooperação nas ações educativas, numa perspectiva crítica-reflexiva.

O projeto do curso, nesse sentido, privilegiou em suas metodologias as experiências sensoriais, a sensibilização através da reflexão coletiva e o uso de dinâmicas cooperativas, acreditando-se que tais estratégias permitiriam o maior contato de seus participantes com os elementos naturais, proporcionando também a interação/integração entre as pessoas, valorizando o papel da cooperação e culminando em novas relações do ser humano entre si e com a natureza, através da construção de diferentes interpretações e significados, se constituindo em experiências que levam à melhor compreensão do ambiente e o desenvolvimento de novas percepções acerca deste.

Visando o incentivo à participação dos representantes das escolas, o projeto do curso foi submetido à Coordenadoria de Extensão, Cultura e Desporto (CEX/PREAE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) como proposta de um curso de extensão, conforme Edital EXT-2009, sem ônus para a Universidade. A proposta foi aprovada e recebeu pontuação 9,0 dentro dos critérios de enquadramento, conforme Parecer Nº 388/2009 (anexo 12). Como ação de extensão da UFMS, o curso certificaria os participantes, com carga horária de 45 horas, divididas em 20 h presenciais e 25 h à distância.

Na elaboração da proposta foram estabelecidas parcerias. Uma delas com o curso de Ciências Biológicas da UFG/CAJ, por meio da participação de uma professora, proferindo palestras e de alguns alunos atuando como monitores. Outra parceria firmada foi com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, que disponibilizou uma sala para a realização dos encontros, além de permitir o desenvolvimento de atividades do curso na mata de galeria pertencente ao órgão, chamada Mata do Açude. A SME de Jataí(GO) custeou todas as despesas referentes aos materiais utilizados no curso, como xérox dos textos, papel, canetas e canetinhas, equipamento audiovisual, lanche para os participantes, entre outros.

O curso foi divulgado nas escolas através de um folder que continha a ficha de inscrição e um questionário diagnóstico (anexo 4) que deveria ser respondido pelos participantes e devolvido à coordenação do GV na SME juntamente com a ficha de inscrição.

5.2. Eixos Temáticos do curso de Educação Ambiental

O curso, de nome “Jogos cooperativos, uso de imagens e vivências integradas à natureza: subsídios metodológicos para ações de educação ambiental” teve carga horária total de 45 horas, distribuídas entre atividades presenciais (20 h) e atividades de aplicação (25 h), sendo estas destinadas ao desenvolvimento de ações de EA nas escolas em que os participantes trabalhavam, sob acompanhamento e orientação da coordenação do curso.

Considerando os três eixos norteadores para a elaboração das atividades do curso, estabeleceram-se os conteúdos que seriam abordados na parte presencial, como mostra o quadro 2.

Quadro 2: Conteúdo programático do curso de formação em EA

<p style="text-align: center;">Curso “Jogos cooperativos, uso de imagens e vivências integradas à natureza: subsídios metodológicos para ações de educação ambiental”</p> <p style="text-align: center;">EIXOS TEMÁTICOS</p> <p>1- O professor e sua prática: 1.1. Por que ser Professor/Educador? 1.2. Como vejo minha escola?</p> <p>2- A crise socioambiental e a Educação.</p> <p>3- Aspectos históricos e epistemológicos da Educação Ambiental.</p> <p>4- Jogos Cooperativos e Dinâmicas de Sensibilização: 4.1. O papel da Cooperação 4.2. Sensopercepção em ações de Educação Ambiental 4.3. Aplicação de atividades de sensopercepção e jogos cooperativos</p> <p>5- Uso de imagens em atividades de Educação Ambiental.</p> <p>6- Elaboração de Projetos e Ações de Educação Ambiental: 6.1. Práticas de Educação Ambiental nos contextos escolares. 6.2. Compartilhamento de experiências 6.3. Construção de propostas de Educação Ambiental para as escolas públicas de Jataí-GO. 6.4. Aplicação das propostas de Educação Ambiental nas escolas públicas de Jataí-GO</p> <p>7. Trilhas perceptivas como instrumento de sensibilização ambiental: 7.1. Por que trilhas perceptivas? 7.2. Desenvolvimento de uma trilha perceptiva 7.3. Reflexão e vivências compartilhadas sobre a trilha experimentada.</p>

Buscando-se por metodologias que pudessem contemplar a diversidade e complexidade dos conteúdos propostos para o curso e, ao mesmo tempo, apresentassem caráter inovador, criativo e reflexivo, favorecendo a aprendizagem “da prática”, “na prática” e “pela prática”, foram encontradas na literatura três estratégias pedagógicas que mais se adequaram à proposta em questão: o uso de imagens, os jogos cooperativos e as vivências em espaços naturais. A seguir, discutem-se os fundamentos teóricos de cada uma dessas estratégias.

5.2.1. O Uso de Imagens em Ações de Educação Ambiental

Ferrara (1991) afirma que a fala e a escrita não são os únicos sistemas de comunicação humana. No entanto, toda comunicação humana enquanto prática social é representada através de signos, que identificam os modos de pensar e agir na sociedade que não precisam, necessariamente, serem estruturas verbais. Tais signos são formas representativas da realidade onde “toda representação é uma imagem, um simulacro do mundo a partir de um sistema de signos” (FERRARA, 1991, p. 7), que são então decodificados como forma de representar esse mundo.

Mucelin e Bellini (2007) consideram os signos como estruturas ou meios de se representar algum fenômeno, objeto ou coisa a alguém, seja pela experiência, seja pela percepção. Assim, a observação de imagens atua sobre o “percepto”, o objeto em si mesmo, de forma que se possa interpretar e refletir sobre o fenômeno, fato ou coisa que está sendo representado, culminando com o “juízo perceptivo”, que nos informa sobre o que está sendo percebido (MUCELIN; BELLINI, 2007, p. 227).

Em um mundo repleto de imagens, a televisão, os jornais, as revistas, a internet e até os celulares, são muitos dos meios disseminadores do mundo virtual na sociedade moderna. As imagens são produzidas, consumidas e se tornaram não apenas formas de representar um objeto, mas se tornaram o objeto em si. “A imagem de alguma coisa substitui a visão da própria coisa” (SILVA et al, 2006, p. 221).

Apesar de vivermos numa cultura onde uma grande multiplicidade de tipos de imagens faz parte inexorável de nosso cotidiano, estabelecemos uma relação praticamente automática com as imagens. Nós as vemos, mas raramente nos detemos efetivamente numa imagem, “treinados” principalmente pelo cinema e pela televisão, por comerciais, filmes. Enfim, a estética da rapidez constitui um modo de leitura das imagens (SILVA et al, 2006, p. 221).

Considerando essa avalanche visual sobre a sociedade atual, Pereira e Souza (2000) salientam que essa superestimulação sobrecarrega a percepção sensorial humana, levando a uma distorção da realidade pela própria imagem.

Tal perda do senso de realidade se dá pela vivência crescente da imediatez, da fragmentação e da intensidade das experiências fugazes que constituem o dia-a-dia do homem contemporâneo, principalmente daquele que vive nas grandes metrópoles, o qual dificilmente tem como escapar dos efeitos produzidos, no seu aparelho sensorial, pela comunicação de massas (PEREIRA, SOUZA, 2000, p. 3).

No entanto, apesar da rapidez com que as imagens chegam e passam pelas pessoas, é importante considerar que elas também representam fortes mecanismos de comunicação humana que, direta ou indiretamente, transmitem idéias, concepções, ideologias. A imagem se constitui num signo e, enquanto signo só provoca uma atitude interpretativa na mente daquele

ou daqueles que o percebem (PEREIRA, SOUZA, 2000). Assim, enquanto mecanismo desencadeador de processos perceptivos é importante conhecer como os indivíduos percebem e interpretam as imagens, atribuindo-lhes significados.

Silveira e Alves (2008, p. 140) consideram que nesse universo de imagens “a fotografia adquiriu um status diferenciado, oferecendo de forma direta um testemunho acerca do mundo que nos rodeia e das pessoas e coisas nele inseridas”. Elas oferecem formas mais imediatas de perceber os fenômenos, coisas, objetos, por um período de tempo muito maior, e trazem consigo uma história, um contexto, e revelam ambientes e pessoas, explicitando num espaço-tempo uma dada representação da realidade através de quem fotografou.

No contexto da EA, o uso de imagens nas ações educativas é bastante significativo, pois, conforme Silveira e Alves (2008, p. 142) “o contato com a fotografia pode permitir que coisas esquecidas ou nunca vistas sejam percebidas, educando o sujeito para a imaginação e para um olhar multifacetado que vai além da imagem cristalizada que se tem naquele momento”. Consiste em ir além do que a aparente estética da imagem apresenta, buscando a significação daquilo que um interlocutor (no caso o fotógrafo) está produzindo em termos de conhecimento e visões de mundo, dada a sua experiência e vivência nessa realidade que a imagem está representando.

A consideração desse outro e do olhar que ele dispensa a um dado fenômeno, além de favorecer a sua participação no processo educativo, permite que o sujeito sintase pertencente não só a esse trabalho, mas também a esse lugar de onde ele vem, remetendo-o à noção de pertencimento, na medida em que favorece a ampliação de sua consciência sobre o real vivido (SILVEIRA, ALVES, 2008, p. 143).

Dessa forma, a opção por estratégias pedagógicas que utilizam imagens no curso de formação continuada em EA, teve por objetivo possibilitar aos participantes a interpretação e a reflexão da complexidade das questões ambientais através das diferentes formas de percebê-las, por meio de imagens veiculadas nos meios de comunicação. Tais estratégias visaram identificar as percepções ambientais das pessoas e suas representações, individualmente ou em grupos. Essa análise em grupos se justifica no sentido de que tal exercício amplia as percepções dos indivíduos, que passam a ter que considerar o outro e sua subjetividade no processo interpretativo, o que demanda respeito à diversidade e a ação cooperativa (SILVEIRA, ALVES, 2008).

Considerando o uso de imagens como instrumento também de fortalecimento da alteridade e do sentimento de pertencimento, selecionaram-se imagens associadas à realidade dos participantes. Utilizaram-se imagens fotográficas veiculadas em jornais e na internet, retratando temas ligados ao bioma Cerrado, que foram organizadas em cinco grupos: imagens

de animais e plantas, imagens de atividades do ser humano no ambiente, imagens de modificações no ambiente pela ação humana, imagens de paisagens naturais e imagens de impactos ambientais (anexo 14). Outro grupo de imagens selecionadas para utilização no curso tinha como objetivo levar o participante a fazer uma auto-análise enquanto indivíduo/cidadão e como educador ambiental, pois são imagens que retratam aspectos ligados ao consumismo, à vida moderna, à perspectiva da sustentabilidade e o papel da cooperação (anexo 15).

É importante ressaltar que o trabalho com essas imagens buscou fazer emergir as reflexões através do processo perceptivo. Elas não tinham por objetivo informar ou apresentar um dado conhecimento em si, mas foram utilizadas com o intuito de levantar as percepções e fazer os participantes do curso refletirem sobre elas, compartilhando e até mesmo confrontando visões diferentes para uma mesma realidade.

5.2.2. O Papel da Cooperação nas Ações de Educação Ambiental

A constituição das relações sociais ao longo do tempo levou à sociedade, através das formas de desenvolvimento apreoadas pelo sistema produtivo, a desenvolver um modo de vida competitivo e individualista. Grande parte das questões sociais e ambientais presenciadas nos dias atuais decorre das formas de relacionamento dos seres humanos entre si, que conseqüentemente se refletem nas relações destes com seu ambiente.

Considerando essa perigosa estrutura que tem constituído nossas sociedades, verifica-se que as relações têm se pautado cada vez mais no tipo de economia vigente – à base da troca e da competitividade. Tudo se concentra na troca, de forma que apenas o que é mais competitivo nesse “mercado” sobrevive. De um lado temos então a acumulação de bens por alguns, e do outro a exclusão de uma grande maioria. Perdeu-se a noção do outro, em função da “atomização dos indivíduos” (MORIN, KERN, 2002), cujos ritmos de vida assumem outro significado no contexto da vida moderna.

O tempo cronometrado, o tempo precipitado faz desaparecer a disponibilidade, os ritmos naturais e tranqüilos. A pressa expulsa a reflexão e a meditação. A megamáquina burocrática/técnica/industrial recobre atividades cada vez mais numerosas. (...) A mecanização assume o controle do que não é mecânico: a complexidade humana. A existência concreta é maltratada. (...) Os fatores de estímulo são também desintegradores: o espírito de competição e de êxito desenvolve o egoísmo e dissolve a solidariedade (MORIN, KERN, 2002, p. 84).

Diante dessa crise civilizatória, permeada pelas contradições nas relações sociais, econômicas, morais, éticas e até emocionais, aparecem também tentativas de se redimir do “mal de civilização” (MORIN, KERN, 2002) que se instalou.

O que luta vitalmente contra as forças de morte dessa civilização faz parte também dessa civilização. As neuroses que ela provoca não são apenas um efeito do mal, são um compromisso mais ou menos doloroso com o mal para não sucumbirmos nele (MORIN, KERN, 2002).

Dessa forma, cada vez mais os tipos de relacionamento e interação humana têm sido postos à prova e questionados diante das próprias conseqüências que têm provocado. Nesse sentido, o enfrentamento desses problemas, como a busca de um novo paradigma civilizatório que modifique as relações vigentes, tem procurado através dos processos educativos mecanismos capazes de promover as mudanças que contribuam para novas formas de relação entre os indivíduos.

No entanto, percebe-se em muitos processos educativos a busca pela sensibilização e formação do indivíduo por meio da transmissão de conhecimentos e formação de hábitos e comportamentos que o tornem apto para outro tipo de vivência em sociedade. Essa lógica educativa geralmente parte do princípio de que, conforme cada indivíduo vai sendo “formado” a sociedade, mediante a soma de vários desses indivíduos, vai sendo transformada e os problemas vão sendo resolvidos.

Na EA essa visão reducionista e comportamentalista nos processos educativos é bastante comum. A lógica de que um conjunto de indivíduos conscientizados ambientalmente pode modificar as estruturas vigentes permeia vários projetos e ações que são desenvolvidas.

Guimarães (2006, p. 15) considera que, “diante das estruturas de poder consolidadas na sociedade, o enfrentamento das questões ambientais não se faz somente pelo somatório de indivíduos que transformam seus comportamentos ou querem individualmente transformar uma realidade socioambiental”. As ações devem ser realizadas na perspectiva da interação dos indivíduos entre si, fortalecendo a coletividade como forma de articulação política frente à realidade.

Mediante essa ação coletiva, fundamentada na visão cooperativa das relações humanas, acredita-se que o trabalho em EA encontra nas atividades de formação de grupos e equipes, o caminho para construção de novas relações entre os indivíduos, como perspectiva também da construção de novas relações com o ambiente, mas entendidas não mais como indivíduo-ambiente, mas como sociedade-ambiente.

Num processo cooperativo, a aprendizagem surge da interação entre os indivíduos, mobilizando novas percepções e habilidades para a resolução de problemas e conflitos, desencadeando a formação não só do conhecimento, mas a mobilização de sentimentos e valores que só poderia emergir através da vivência de um trabalho coletivo.

No entanto, a constituição e o trabalho em grupos por si só não garante transformações, “mas cria condições de possibilidade para que ela aconteça” (TOZONI-REIS, J. R., 2007, p. 83-84). Para isso, é importante entender esse processo grupal no contexto de sua formação e a história daqueles que o integraram: “(...) o processo grupal só pode ser compreendido se levarmos em conta o contexto social, histórico, político e cultural em que ele atua, portanto o grupo é histórico” (TOZONI-REIS, J. R., 2007, p. 114).

Diante de uma realidade que apregoa o individualismo e a competição entre os indivíduos, como construir então um processo educativo que estimule a cooperação entre as pessoas e fortaleça a perspectiva da ação grupal como ferramenta de resolução dos problemas? Acredita-se que tal tarefa seja bastante desafiadora, principalmente no contexto da educação escolar, onde se materializam diferentes concepções de mundo e de sociedade. Mas algumas alternativas podem ser desenvolvidas, buscando aproveitar esse próprio contexto como impulsão para o desenvolvimento de trabalhos coletivos.

Considerando o campo de pesquisa desse trabalho, o GV da SME de Jataí, constatou-se a dificuldade de articulação das ações do grupo enquanto trabalho coletivo. Essa dificuldade explicita a própria realidade encontrada nos espaços escolares para elaborarem e desenvolverem ações que demandem cooperação e interação de toda a comunidade escolar. Pensando nisso, decidiu-se integrar às atividades propostas para o curso de EA junto ao GV a perspectiva da pedagogia da cooperação, fundamentada na utilização de dinâmicas cooperativas ou jogos cooperativos.

Segundo Wood (2004), o termo “dinâmica de grupo” foi introduzido por Kurt Lewin, psicólogo alemão nos anos 40, referindo-se ao modo como os participantes se relacionavam uns com os outros, como se expressavam e trocavam idéias e sentimentos e como se influenciavam e alcançavam decisões. Para Wood (2004, p. 193), em uma dinâmica de grupo “os membros do grupo se envolvem em jogos, movimentos corporais, exercícios de respiração profunda, meditações conduzidas (...)”. São proporcionadas aos participantes diferentes formas de interagir com o outro, resultando na construção do conhecimento coletivo enquanto experiência pessoal.

A proposta da utilização das dinâmicas e jogos cooperativos, enquanto pedagogia da cooperação busca “sinergia entre visão-e-ação, teoria-e-prática, sonho-e-realidade, todo-e-parte, indivíduo-e-coletivo e cada um-consigo mesmo” (BROTTO apud PIEROTTI, s/d).

Em suma, os jogos cooperativos consistem em atividades que possuem como princípio básico desenvolver o espírito de cooperação em detrimento da visão extremamente competitiva nas relações entre as pessoas.

São atividades de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos. (...) reforçam a confiança em si mesmo e nos outros, propiciando uma participação autêntica, fazendo com que o ganhar e o perder sejam, apenas, referências para o crescimento pessoal e coletivo (PIEROTTI, s/d).

Nessas vivências em grupo, as pessoas passam a perceber os benefícios do viver e conviver em grupo, que demanda o “aprender para cooperar e do cooperar para aprender, exercitando o compartilhar como instrumento de crescimento pessoal” (PIEROTTI, s/d).

Nessa perspectiva, considerando a constituição do GV não só como uma reunião de pessoas para discutir os problemas ambientais, mas sim a união de pessoas com objetivos comuns, onde o compartilhar, o estar aberto ao outro, o considerar o outro no processo de crescimento individual e coletivo e a valorização dos saberes individuais, se constituem em propriedades que devem ser fortalecidas individualmente para que o próprio grupo se fortaleça, a fim de que possa construir ações concretas, pensadas coletivamente e vividas coletivamente.

Apoiando-se então nos referenciais sobre Jogos Cooperativos de Brotto (1997) e Soler (2006), algumas dinâmicas e jogos cooperativos foram adaptados para as atividades de EA que seriam desenvolvidas durante o curso de EA. O objetivo principal da utilização dessas metodologias era sensibilizar os participantes através da vivência de uma experiência cooperativa enquanto construção de novos saberes e percepções, valorizando o trabalho coletivo nas ações de EA e na escola como um todo.

5.2.3. Vivências Integradas à Natureza³

Gadotti (2000) afirma que não aprendemos a amar a Terra lendo livros sobre isso, e que a experiência própria é que conta. É através da intensa vivência com a natureza que o ser humano passa a conhecer e a compreender o meio ambiente.

A concepção utilitarista encontra-se muito impregnada em nossa percepção de mundo e os sistemas educacionais têm contribuído para isso: grande parte do conhecimento ensinado nas escolas se destina ao aprender como utilizá-lo. Para Alves (2005) a vida não se justifica pela utilidade, mas pelo prazer e pela alegria. E conhecer o mundo passa pelo processo de senti-lo, percebê-lo.

Precisamos acordar nossos sentidos para a experimentação com a natureza. Saindo dessa condição bruta de existência, os sentidos se refinam, despregam-se de suas

³ O texto aqui apresentado é parte revisada de um artigo publicado na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), volume 22, jan-jul de 2009.

funções práticas e tornam-se sensíveis a prazeres inúteis que até então lhe eram desconhecidos (ALVES, 2005, p. 45).

A EA, ao privilegiar experiências sensoriais que permitem maior contato das pessoas com o ambiente natural, favorece interpretações e significados diferentes, o que leva a uma melhor apreensão e compreensão do ambiente. Muito mais que a interpretação racional do ambiente, práticas de EA que estimulem os sentidos possibilitam aos indivíduos sentir o ambiente, estabelecendo outras formas de relação com ele.

Acariciar uma planta, contemplar com ternura um pôr-do-sol, cheirar o perfume de uma folha de pitanga, de goiaba, de laranja ou de um cipreste, de um eucalipto... são múltiplas formas de viver em relação permanente com esse planeta generoso e compartilhar a vida com todos os que o habitam ou o compõem (GADOTTI, 2000, p. 86).

Seniciato e Cavassan (2008), citando Watts (2001), mostram que todo tipo de aprendizagem tem uma dimensão afetiva. “Sentimentos e emoções modulam as atitudes, os gostos, a disposição e a motivação em aprender, tanto promovendo encantamento e interesse, quanto hostilidade e aversão” (SENICIATO e CAVASSAN, 2008, p. 120). Nesse contexto, o papel da afetividade na construção de saberes e percepções no ambiente educacional são de extrema relevância no planejamento e execução das ações pedagógicas.

Bonotto (2008) faz críticas às ações educativas que enfatizam os aspectos cognitivos em detrimento da dimensão afetiva desses processos.

A dicotomia cognição/afetividade, enraizada no modelo racionalista da sociedade ocidental, levou, progressivamente, à desconsideração da dimensão afetiva de nossas vidas, acarretando, em consequência, sua dissociação e até desconsideração no processo educativo como um todo (BONOTTO, 2008, p. 301).

Becker (2003) afirma que “o gatilho de uma ação é a afetividade”. Ao se envolver com o conteúdo a ser aprendido, o indivíduo mobiliza suas estruturas cognitivas, o que facilita a sua aprendizagem.

É premente considerar o desenvolvimento de propostas de EA que, através da estimulação sensorial, permitam às pessoas expressar suas emoções com relação ao ambiente. Assim, seria possível identificar e agir sobre as diferentes percepções ambientais, no sentido em que a sensibilização provocada por tais atividades permite uma aproximação maior com as questões ambientais, estimulando sentidos de preservação e cuidados com o ambiente, uma vez que, no dia-a-dia, as pessoas cuidam melhor daquilo que gostam ou aprendem a gostar.

A literatura oferece alguns trabalhos que apresentam propostas educacionais para uma maior aproximação dos indivíduos com o ambiente através da afetividade, principalmente pela estimulação sensorial. Alves (1995) apresenta uma proposta metodológica voltada para a inclusão de atividades de sensibilização, através de técnicas de expressão corporal e

dinâmicas de grupo, em cursos de formação continuada de professores, técnicos e demais agentes sociais envolvidos com as questões ambientais, visando potencializar os resultados das ações educativas, com atividades relacionadas à consciência e expressão corporal, postura, equilíbrio, desenvolvimento sensorial, criatividade e integração no grupo.

Matarezi (2006) discute um trabalho de EA intitulado “Trilha da vida: (re)descobrimo a natureza com os sentidos”, em que diferentes vivências eram realizadas em trilhas onde as pessoas percorriam trajetos de olhos vendados, descalças, utilizando os demais sentidos para perceber um ambiente de Mata Atlântica em Santa Catarina ou em ambientes reproduzidos a partir desse bioma.

Oliveira e Costa (2006), buscando evidenciar a relação de dependência dos estímulos visuais pelo homem, o que interfere muitas vezes na percepção ambiental, discutem os resultados obtidos através de vivências de campo realizadas em um hotel-fazenda no município de Tupaciguara – MG, onde participaram alunos de um curso de Planejamento e Gerenciamento de Recursos Naturais, entre graduados de biologia, geografia e arquitetura, percorrendo trilhas de olhos vendados, com o desenvolvimento de atividades que estimulavam os demais sentidos, como o tato e o olfato.

Pasqualetto e Melo (2007) relatam uma experiência com uma trilha realizada numa mata junto ao Campus II da Universidade Católica de Goiás, em cujo trajeto foram dispostas algumas caixas com objetos e materiais representativos do ambiente natural; as pessoas percorriam de olhos vendados e eram estimuladas a experienciar diferentes sensações ao tocar esses diversos objetos e materiais dispostos nas caixas.

Nessas leituras, percebe-se que é enfatizada a importância das vivências em ambientes naturais para o desenvolvimento da afetividade, o que contribui conseqüentemente para a construção de novos valores e saberes ambientais. Aparece nos trabalhos a preocupação com a estimulação sensorial nas atividades, através de ações como tocar as plantas, cheirar as folhas, sentir o solo com os pés, ouvir os sons da mata, procurando despertar os sentidos que muitas vezes são “ofuscados” pela visão.

O trabalho com trilhas, categorizadas como Perceptivas, envolve o percorrer de caminhos em ambientes naturais, possibilitando os chamados “experimentos de primeira mão”, que propiciam vivências significativas a partir dos sentidos básicos da percepção humana - visão, paladar, tato, olfato, audição e reflexão (MATAREZI, 2000/2001, p. 5 *apud* Kobayashi, 1991).

Guimarães (2006) reforça o papel dessas atividades no processo de integração do ser humano com a natureza através da percepção pelos sentidos.

As trilhas e vivências devem ser como portais para aprendizados criativos e afetivos, onde a experiência ambiental relacionada a uma reflexão holística propicie descobertas que revelem caminhos de sensibilidade, da imaginação, da espiritualidade, conduzindo às vivências da paisagem mediante a recuperação e revitalização de valores e sabedorias tradicionais, do resgate de imagens simbólicas, míticas, refletidos nas percepções, interpretações e representações da paisagem, tanto na dimensão coletiva quanto individual (GUIMARÃES, 2006, p.8).

O desenvolvimento de práticas de EA na educação formal envolvendo trilhas e vivências em espaços naturais são formas de trabalho eficientes em que se vise o estímulo da percepção e interpretação ambientais dos indivíduos, como enfatiza Peralta (2002):

(...) pensaremos, sentados em nossa sala de aula, da mesma forma como se estivéssemos com os pés mergulhados em uma cristalina água de corredeiras? O que poderá ser mais provocador na busca da essencialidade do conhecimento do que uma caminhada reflexiva à mercê dos quatro elementos? (PERALTA, 2002, p. 116)

Outra questão que também emergente dessas pesquisas diz respeito à ação coletiva nas atividades. A vivência em grupos permite que se construa uma ação dialógica entre os indivíduos, onde as idéias passam a ser compartilhadas, criando-se novas concepções e percepções, agora em caráter coletivo.

Nessa ação dialógica entre os sujeitos, que envolve o ato de refletir e agir coletivamente, os indivíduos “se constroem” nas suas relações com o outro. A partir dessa perspectiva, as ações de EA que estimulam os sentidos alcançam um novo patamar, onde o diálogo de saberes se torna elemento fundamental no processo educativo, pois exige o ouvir e compartilhar experiências, posicionamento dialógico que inclui o outro na construção do saber, respeitando as diferenças existentes. E o diálogo, nesse contexto, não é a mera troca de palavras entre os indivíduos, mas o compromisso destes para com o “pensamento crítico” (FREIRE, 2001), que resulta num processo de conscientização.

Nessa perspectiva, a educação busca, em seu componente ambiental, “promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana” (GADOTTI, 2005, p. 79). Não podemos pensar a educação apenas em função de mera transmissão de conhecimentos, desconexos com a realidade percebida e vivida. Precisamos de uma nova prática educacional, transformada em práxis pela reflexão do processo educativo e das próprias concepções que regem esse processo.

Assim, as práticas de EA prescindem de novas formas de se perceber e se relacionar com o ambiente por parte dos próprios educadores. Não há como essas práticas se consolidarem no espaço escolar se as percepções e concepções ambientais dos educadores ainda estiverem fragmentadas e fundamentadas sob a visão capitalista e tecnicista vigente.

No caminho por mudanças significativas, deve-se buscar por processos de formação dos educadores que estimulem novas percepções do ambiente, onde eles mesmos possam se perceber num processo de construção de uma nova interpretação ambiental, ressignificando suas percepções e verificando a possibilidade de uma nova perspectiva pedagógica para as práticas de EA, entendendo-se como parte de sua formação a construção de um “sujeito ecológico” (CARVALHO, 2005).

As vivências integradas ao meio ambiente são importantes ferramentas metodológicas, onde a experiência sensorial e a reflexão crítica podem despertar tanto nos educadores quanto nos alunos, uma percepção ambiental diferenciada, modificando suas representações de meio ambiente e do próprio processo educativo ambiental e passando a encarar as vivências perceptivas como um instrumento de melhorar nossa relação com o ambiente, conosco mesmo e com os outros ao nosso redor.

Considerando essas questões abordadas sobre o valor e relevância das vivências em espaços naturais até aqui discutidas, foi elaborada como parte das atividades integrantes do curso de EA uma trilha “perceptiva” para proporcionar o resgate de percepções e sensações dos participantes, além de permitir maior interação entre eles, através de atitudes de cooperação.

Capítulo 6

Terceira Etapa da Pesquisa - Realização da Ação de Intervenção no Campo de Pesquisa

A primeira etapa do curso de EA consistiu na realização das inscrições dos membros das escolas através de fichas que foram entregues aos gestores. A ficha de inscrição acompanhou o folder de divulgação do curso, juntamente com um questionário diagnóstico, que deveria ser respondido pelo participante e entregue juntamente com a ficha. As inscrições foram realizadas no período de 16 a 22 de junho de 2009, ficando responsável pelo recolhimento das mesmas a coordenação do GV na SME.

Através das inscrições levantou-se o número de escolas inscritas e seus representantes e a análise dos questionários permitiu traçar um perfil dos participantes e suas concepções, delimitando-se parte do que, segundo Freire (2001), seria o “universo temático” dessas pessoas sobre a questão ambiental e a EA.

Foram realizadas 38 inscrições de representantes de 20 escolas da rede municipal de ensino. No entanto, no mês de agosto, uma semana antes do início do curso, algumas escolas alegaram dificuldades de liberação das pessoas que haviam sido inscritas, pois muitos eram professores de turmas das séries iniciais do ensino fundamental e não haviam conseguido alguém que ocupasse o lugar desses professores no período do curso. Outros professores também entraram em contato com a coordenação do GV alegando essa dificuldade.

Na elaboração do curso junto à SME havia se pensado nessa dificuldade dos professores se ausentarem por uma semana de suas salas de aula. Procurando minimizar essa questão, as atividades presenciais do curso foram desenvolvidas em turnos alternados (um dia pela manhã, outro dia à tarde e assim por diante), de forma que esses participantes não ficassem ausentes da escola por um turno completo.

Mesmo considerando essa estratégia adotada, entrou-se em contato com a coordenação de estágios do curso de Ciências Biológicas da UFG/CAJ, a fim de conseguir alguns acadêmicos que quisessem desenvolver seus estágios nas turmas dos participantes. Sugeriu-se que fossem desenvolvidos temas de EA ao invés de conteúdos específicos das disciplinas, o que permitiria que o estagiário trabalhasse com qualquer turma nas escolas. No entanto, conseguiram-se apenas três estagiários, que foram encaminhados às escolas para planejamento junto aos professores. Não foi possível conseguir estagiários para os professores das séries iniciais.

Assim, considerando essa problemática da articulação na escola para a liberação principalmente do professor para participar do curso que, a princípio, foi o principal problema detectado, das 38 inscrições realizadas, participaram do curso 29 representantes de 20 escolas, além da coordenadora do GV na SME, uma professora do curso de Ciências Biológicas da UFG e os dois alunos desse curso, como sistematizado na tabela 11, totalizando 33 participantes. Observou-se também que muitas escolas não inscreveram dois participantes no curso – das 20 escolas, apenas 09 tiveram dois membros inscritos.

Tabela 11: Número de participantes inscritos no curso de EA por escola.

Escola	Número de participantes inscritos
1. Esc. Mun. Antônio Tosta	02
2. Esc. Mun. Auta de Souza	01
3. Esc. Mun. Campos Elísios (zona rural)	02
4. Esc. Mun. Clarindo de Melo	01
5. Esc. Mun. Clobertino Naves (povoado)	02
6. Esc. Mun. David Ferreira	01
7. Esc. Mun. Diogo Lemes	01
8. Esc. Mun. Flávio Vilela	02
9. Esc. Mun. Irmã Scheila	02
10. Esc. Mun. Isabel Franco	01
11. Esc. Mun. Isaías Soares	01
12. Esc. Mun. João Justino	02
13. Esc. Mun. Leopoldo Nonato	01
14. Esc. Mun. Luziano Dias	02
15. Esc. Mun. Maria Zaiden (zona rural)	01
16. Esc. Mun. Prof. Chiquinho (zona rural)	01
17. Esc. Mun. Rio Paraíso III (zona rural)	02
18. Esc. Mun. Romualda de Barros (povoado)	02
19. Esc. Mun. Tereza Franco	01
20. Esc. Mun. Ubaldina Ribeiro	01
21. SME	01
22. Palestrante e Monitores (UFG/CAJ)	03
Total	33

6.1. O Perfil dos Participantes do Curso de Educação Ambiental

O questionário respondido pelos inscritos no curso (anexo 4) consistia de 15 questões, entre questões de identificação e questões abertas e fechadas (do tipo múltipla escolha e escala de concordância). Estas questões buscaram levantar as concepções sobre EA e percepções sobre a questão ambiental e sua relação com a qualidade de vida. Os resultados aqui descritos foram obtidos de 28 questionários respondidos pelos representantes das escolas. Tanto os monitores da UFG quanto a coordenação do GV que também participaram do curso não responderam ao questionário.

A primeira parte do questionário trazia questões relativas à identificação e formação acadêmica dos participantes. Considerando a faixa etária, a maioria consistia de pessoas entre 36 a 40 anos de idade.

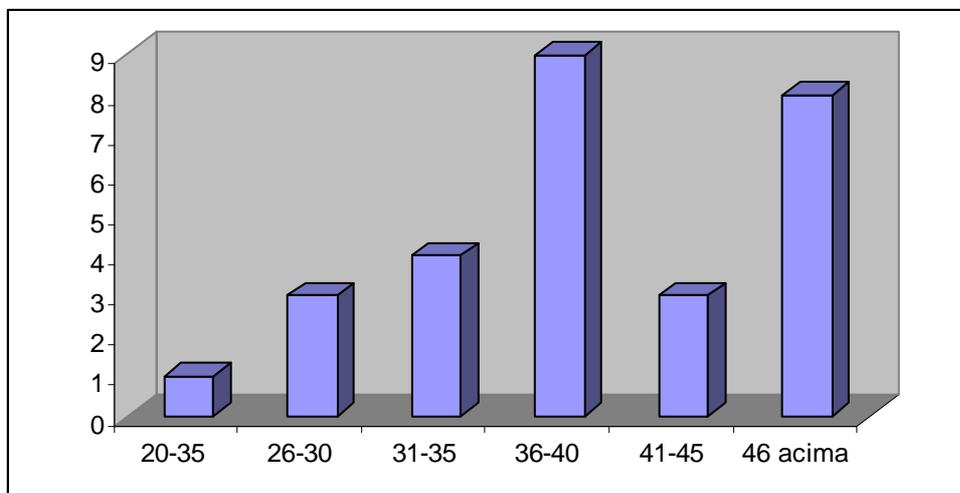


Fig. 2: Faixa etária dos participantes do curso “Jogos cooperativos, uso de imagens e vivências integradas à natureza: subsídios metodológicos para ações de EA”.

Quanto ao nível de escolaridade, verificou-se que a maioria apresentava curso superior, entre concluídos e alguns cursando (fig. 3). Havia representantes de áreas diferentes do conhecimento (fig. 4), fator bastante relevante, pois permitiu a troca de saberes e concepções dentro das áreas, dando um tratamento interdisciplinar às questões desenvolvidas no curso.

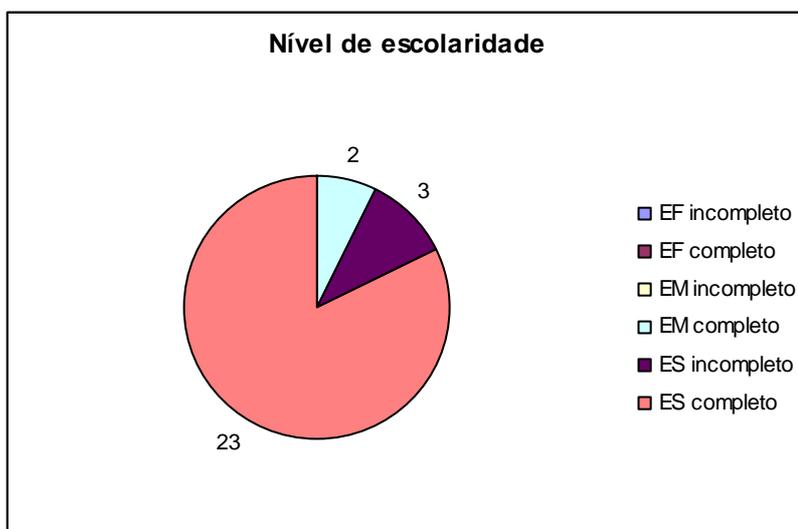


Fig. 3: Nível de escolaridade dos participantes do curso do EA. Legenda: EF – ensino fundamental. EM – ensino médio; ES – ensino superior.

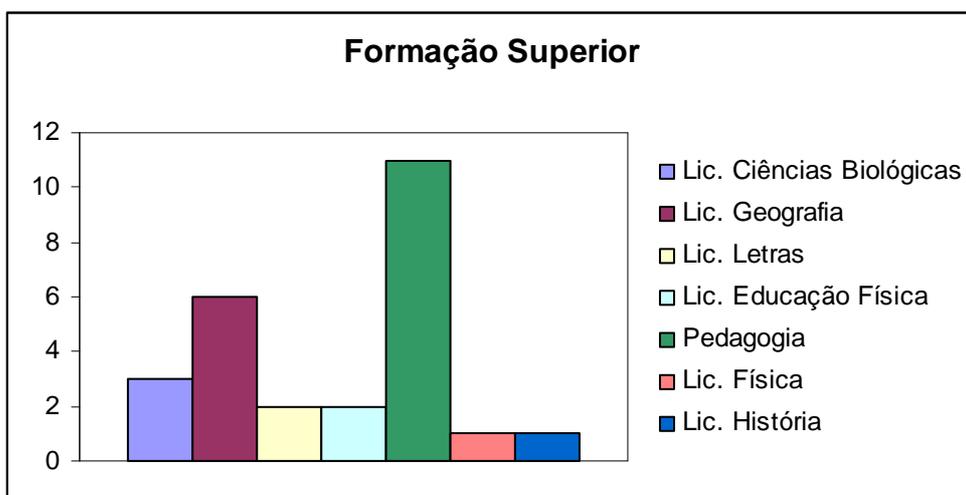


Fig. 4: Áreas de formação dos participantes com curso superior (foram considerados tanto os concluídos quanto os que estão cursando).

Quanto às funções desempenhadas nas escolas, observou-se a participação de um maior número de professores (fig. 5), fato que anteriormente era discutido pela coordenação do GV, porque sempre havia maior número de pessoas da área administrativa das escolas em relação ao de professores e coordenadores pedagógicos nas ações do grupo.

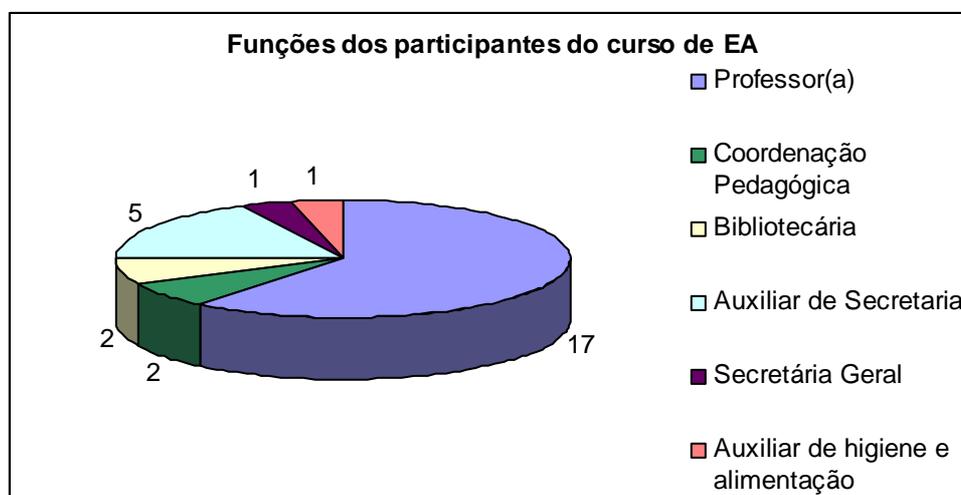


Fig. 5: Funções desempenhadas pelos cursistas nas escolas.

Na segunda parte do questionário, as questões se relacionavam ao universo conceitual e perceptivo dos participantes. Uma das questões pedia para a pessoa definir “Ambiente”. As representações do conceito de Ambiente encontradas nas respostas foram analisadas à luz das categorias propostas por Reigota (2007), onde Ambiente pode ser considerado através de uma visão naturalista, uma visão antropocêntrica, uma visão holística ou como espaço de interações ecológicas (relações entre seres bióticos e fatores abióticos).

Os resultados obtidos evidenciaram maior frequência de concepções antropocêntricas no universo conceitual dos participantes, seguidas das concepções naturalistas (fig. 6). Nessas duas categorias confrontam-se concepções bastante distintas: em uma o ambiente é retratado como “local de sustento do homem, como espaço que está à sua disposição, para usufruir, viver e se desenvolver”; na outra, o ambiente se relaciona com o “conceito de natureza, espaço habitado pelos seres vivos, que deve ser protegido, intocado, que está em plena harmonia”.

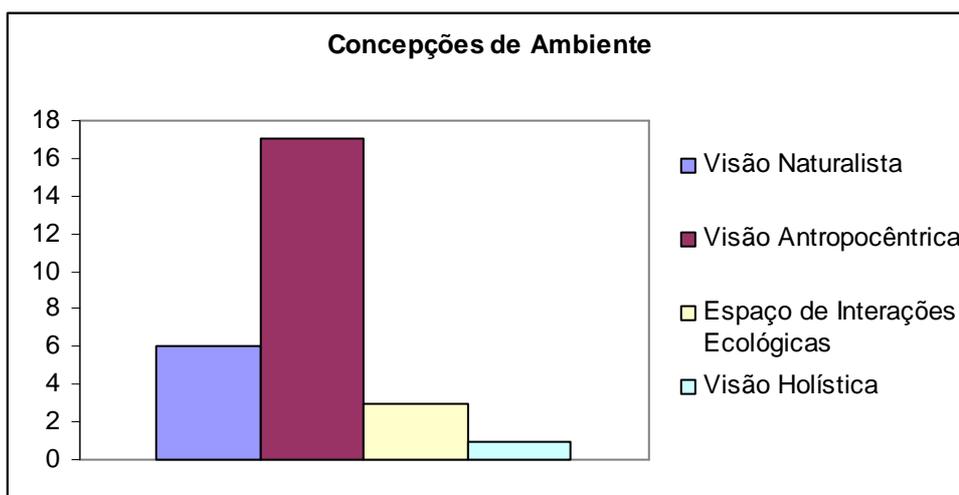


Fig. 6: Representações do conceito de Ambiente dos participantes do curso de EA.

Alguns exemplos de concepções naturalistas encontradas nas respostas foram:

Ambiente é o lugar onde abriga vida.

Ambiente é um espaço habitado ou não habitado pelo ser humano e outros seres.

Ambiente é o local onde se vive, pode ser natural (criado pela natureza) ou artificial (criado pelo homem)”.

A visão antropocêntrica de ambiente apareceu nas falas:

Todos os ambientes em que estou presente, em que vivo.

É o espaço onde vivemos.

Nosso lar, nosso sustento, nossa economia, nosso mundo enfim, nossa existência e de todos os seres vivos.

O ambiente também foi retratado pelos participantes como espaço de relações entre os fatores bióticos e abióticos no ecossistema:

É o local de interação entre os componentes vivos e os componentes físicos e químicos.

É o lugar onde vivemos, o qual inclui organismos em interação com o ser humano e a natureza, um dependendo do outro integrando todos os fatores vivos e não vivos.

A concepção mais totalitária de ambiente, envolvendo tanto as relações ecológicas quanto as sócio-econômicas e culturais, apareceu apenas em uma única resposta dentre os questionários:

O termo ambiente pode ser usado para definir aquilo que comumente chamamos de natureza. Pode também ser definido como a área, local onde os organismos vivos das mais diversas espécies se relacionam entre si e com o meio em que vivem, vem como com os fenômenos à sua volta. Pode-se afirmar que o ambiente é a área ou local onde o ser humano estabelece o seu domínio e desenvolve ou transforma o meio em que vive.

De forma a verificar como os participantes compreendiam a relação da qualidade de vida com a qualidade ambiental, duas questões foram utilizadas para discutir esses aspectos. Todos os participantes afirmaram haver relação entre a qualidade de vida e a qualidade do ambiente, no entanto, apresentaram algumas divergências no que se referia ao conceito de ambiente com qualidade de vida, manifestado através de concepções ligadas às formas de relações do ser humano nesse ambiente. Assim, para análise dessas respostas se utilizou o referencial de Tozoni-Reis (2004), através das categorias de concepções da relação ser humano-natureza sob a idéia de um sujeito:

- Natural: o ser humano deve submeter-se às leis naturais como todos os outros seres vivos, para garantir o “equilíbrio harmônico” da natureza; o domínio da natureza pelo ser humano é visto como resultado da cultura; o ser humano é perturbador da natureza;

- Cognoscente: relação ser humano-natureza mediada pelos conhecimentos técnico-científicos; a natureza não é intocável (o ser humano é elemento da natureza, mas com espaço próprio); idéia de que a intervenção predatória pode ser modificada pelo avanço do conhecimento científico sobre a natureza.

- Histórico: a relação ser humano-natureza é entendida como sociedade-natureza; idéia de que os indivíduos se relacionam com a natureza e a modifica, interage, interfere; o ser humano também é natureza, com quem estabelece um conflito.

Nas respostas dadas à luz dessas categorias, a visão de ambiente com qualidade de vida apareceu em 70% das respostas relacionando-se à perspectiva do sujeito natural; 19% apresentaram a concepção do sujeito histórico e 11% não se enquadraram em nenhuma das categorias (categorias elucidativas).

Na perspectiva do sujeito natural, apareceram nas respostas idéias de ambiente com qualidade de vida como:

Ambiente com qualidade de vida é um local agradável e conservado, bom de se viver.

É conviver em harmonia com a natureza, desfrutando de tudo que há sem destruí-la ou poluir o ambiente em que nós vivemos.

Como características da concepção do sujeito histórico, destacaram-se dentre as respostas dos participantes:

O ambiente que contribui para a formação de um cidadão com saúde, de paz, e de amor, pronto a fazer crescer e conviver em uma sociedade sem conflitos, drogas, desastres, com moradia para todos, água tratada...

Um ambiente onde os recursos fossem utilizados e repostos na mesma proporção, juntamente com o tratamento, cuidado e destino eficaz para o resíduo produzido neste processo, seja este de que natureza for.

Um ambiente com qualidade de vida é onde as relações se dão de forma inteligente com respeito à natureza e à vida humana.

Não apareceram concepções que pudessem se relacionar ao sujeito cognoscente e, nas categorias não elucidativas, foram enquadradas idéias mais difusas, que não puderam ser classificadas dentro das outras categorias, como por exemplo:

Onde tivesse pelo menos o necessário, na escola arborização, quadra coberta, etc.

Onde tem árvores, esgoto tratado, coleta de lixo.

Outra questão relacionava a problemática ambiental com a qualidade de vida, principalmente no ambiente urbano. A questão estabelecia uma série de condições ambientais e o respondente deveria classificar se tal aspecto comprometia pouco (CP), comprometia muito (CM) ou não comprometia (NC) o ambiente urbano. Os resultados das respostas estão representados na tabela 12.

Tabela 12: Percepção da relação entre a qualidade ambiental e a qualidade de vida. Legenda: NC – não compromete; CP – compromete pouco; CM – compromete muito; NS – não sei

O que compromete mais a qualidade de vida em um ambiente urbano?	NC	CP	CM	NS
Ausência ou escassez de rede de abastecimento de água tratada	0	2	25	0
Ausência de sistema de tratamento de esgoto	0	0	27	0
Pequena quantidade de árvores nos bairros ou áreas verdes na cidade	2	1	24	0
Ausência de fiscalização das condições dos veículos que trafegam ruas e rodovias	0	5	21	1
Instalação de loteamentos e bairros residenciais em áreas próximas à reservas florestais	0	3	23	1
Transformação de áreas de nascentes em praças e parques públicos	3	2	21	1
Aproveitamento de quedas d'água e outros recursos hídricos para a geração de energia elétrica	5	8	12	2
Ausência de lixeiras pelas vias públicas	0	4	23	0
Ausência de sistema de separação e coleta seletiva de lixo	0	6	21	0
Má qualidade do transporte coletivo (ônibus).	1	11	15	0
Aumento da instalação de indústrias no entorno da área urbana	0	5	22	0
Expansão das áreas agrícolas	1	0	23	3
Aumento das áreas destinadas a lixões	1	1	23	2
Não respondeu - 1				

O resultado apresentado na tabela 12 mostrou que os participantes, em sua maioria, perceberam a relação dos impactos ambientais com a qualidade do ambiente humano, demonstrando também certo conhecimento teórico dessas questões, o que ficou evidente na

atribuição do conceito CM a quase totalidade das condições ambientais apresentadas. No entanto, é preciso ressaltar que algumas pessoas afirmaram, por exemplo, que a pouca arborização e a transformação de nascentes em praças não comprometeriam a qualidade do ambiente urbano, demonstrando a necessidade de refletir com o grupo a implicação de algumas condições ambientais na qualidade de vida no ambiente urbano, sejam elas determinantes positivos ou negativos.

Duas questões buscaram avaliar como os participantes se informavam ou obtinham conhecimento sobre as questões ambientais e como eles percebiam a participação da sociedade no gerenciamento das mesmas. Os resultados estão representados nas figuras 7 e 8.

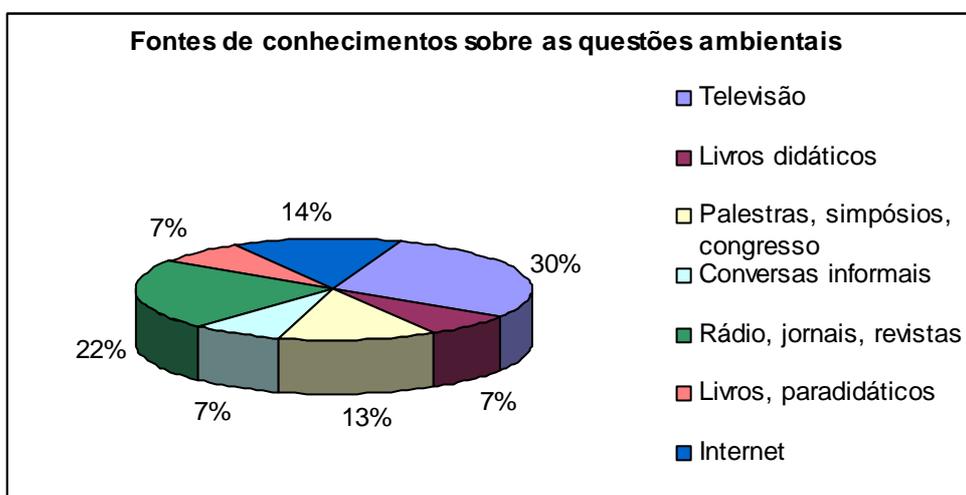


Fig. 7: Resultados obtidos das respostas à questão “Como você toma conhecimento das questões ambientais do cotidiano?”

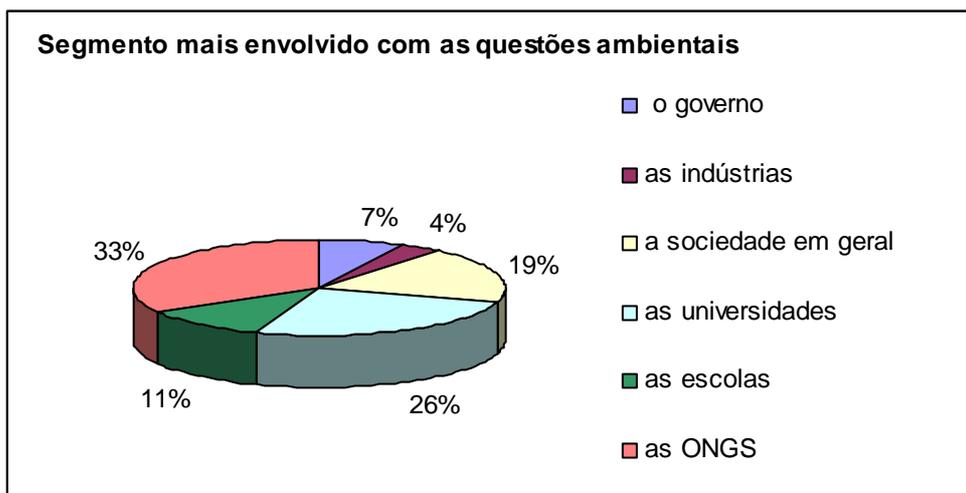


Fig. 8: Respostas obtidas da questão “Qual segmento da sociedade você classifica como o mais envolvido com as questões do meio ambiente?”

Os dados fornecidos pelos gráficos (fig. 7 e 8) evidenciaram alguns aspectos preocupantes: a obtenção de informações sobre as questões ambientais quase que

exclusivamente através da mídia (seja ela impressa ou não) e a não-priorização do espaço escolar enquanto local em que também devem ser discutidas as questões ambientais. A atribuição de responsabilidade às ONGS e à universidade, de certa forma também pode ser influenciada pela mídia como a televisão, uma vez que demonstrou ser um recurso amplamente utilizado para obter conhecimento das questões ambientais. Poucos participantes (7% das respostas) relataram a utilização de fontes especializadas para estudo e aprofundamento.

Algumas questões pretenderam fazer com que o participante avaliasse a qualidade do seu ambiente de trabalho e dentro dessa mesma avaliação, analisasse a sua contribuição para com a realidade apresentada sem, contudo, definir a priori os parâmetros para tal qualidade. Quando perguntados se eles consideravam que, no seu dia-a-dia, causavam algum dano ao meio ambiente, das 28 respostas 22 disseram que sim, 5 disseram que não e 1 respondeu que não sabia. Na avaliação sobre a qualidade ambiental do local de trabalho (as escolas), a maioria dos participantes o classificou como bom (fig. 9):



Fig. 9: Qualidade ambiental das escolas segundo os participantes do curso de EA.

Em relação ao conceito atribuído à qualidade do ambiente escolar, pediu-se em outra questão que o participante justificasse o porquê do conceito atribuído. As razões para justificar o conceito foram bem diversificadas e estiveram intimamente relacionadas às características do bairro ou à localidade em que a escola está inserida (bairros de periferia, escolas rurais cercadas de lavouras, etc). Alguns que classificaram o ambiente como ruim ou péssimo, destacaram:

Más condições do bairro onde se localiza a escola (ambiente ruim).

Uso de agrotóxicos, desmatamentos, lixo a céu aberto. (Escola rural) (ambiente péssimo).

Porque trabalho em uma escola situada no meio de lavouras de soja, milho e, em época de pulverização, a escola também recebe o veneno que vem do avião. (ambiente péssimo)

Dentre aqueles que classificaram o ambiente escolar como bom, as principais dificuldades que afetam a qualidade, segundo as respostas, estiveram relacionadas a algumas questões de saneamento básico e coleta de lixo na escola e no bairro e também ao descomprometimento da comunidade escolar associado à falta de conscientização:

Onde trabalho não há coleta seletiva de lixo, falta conscientização dos alunos e funcionários, não há rede de esgoto.

Porque ainda falta um destino para o lixo produzido no local.

Tentamos fazer o melhor que podemos para melhorar a qualidade de vida no local de trabalho, porém não depende só de nós e sim de todos.

Ao contrário das questões negativas levantadas em algumas respostas, outros destacaram pontos positivos encontrados no ambiente escolar:

Há muitas árvores, há lixeiras, o tráfego de veículos é moderado e a comunidade escolar é consciente quanto à preservação e limpeza da escola.

Por ser uma escola da zona rural a qualidade do ambiente é boa e tentamos fazer o melhor.

A instituição é beneficiada por uma rede de abastecimento de água tratada bem como uma rede de esgoto. As instalações apresentam uma boa circulação de ar (salas arejadas). A limpeza ocorre diariamente, a cada período.

É preciso destacar, diante dessas considerações sobre o ambiente escolar, que a maioria enfatizou questões relacionadas à qualidade física tanto da escola quanto do entorno, não sendo atribuída relação com fatores ligados aos hábitos, atitudes e costumes da comunidade escolar e também do seu entorno.

Quando perguntados sobre como avaliariam seu comportamento em relação a essa qualidade atribuída ao ambiente escolar, a maioria considerou seu comportamento como bom, mas também apareceram conceitos como regular e até ruim (fig. 10).

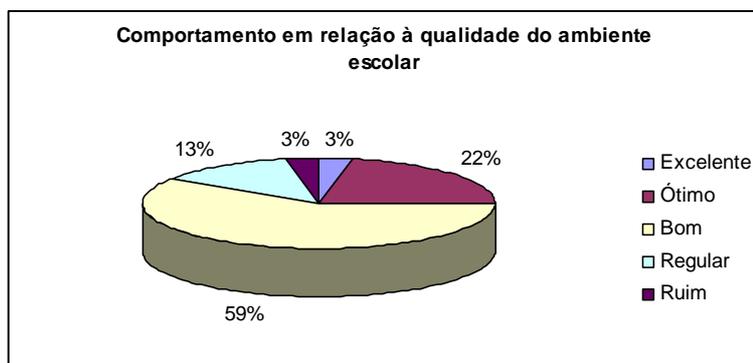


Fig. 10: Avaliação dos participantes sobre o seu comportamento em relação à qualidade ambiental do seu local de trabalho.

Nessa mesma questão, pediu-se que justificassem o porquê do conceito atribuído. Apareceram respostas muito subjetivas, como por exemplo, “ensinar a conservação”,

“conscientizar sobre a importância do meio ambiente” e “ensinar atitudes de preservação e limpeza do ambiente escolar”. Destacam-se algumas falas:

Eu procuro sempre dar exemplos de como se comportar bem com o meio ambiente. (categoria: excelente)

Porque eu procuro ensinar os meus alunos a jogarem o lixo no lugar adequado e repassar isso para os outros colegas de escola e a outras pessoas que convivem com eles. (categoria: ótimo)

Porque nós professores estão trabalhando sempre esse tema, não poluir o ambiente. (categoria: bom)

Porque procuro fazer e agir de modo organizado, limpo dentro dos recursos financeiros oferecidos e do que eu e meus alunos possamos fazer na conservação da higienização da escola e sala de aula. (categoria: bom)

Com o tempo a gente se acomoda e alguns hábitos falam mais alto na hora de assumir uma postura diferenciada. Mas nada que não possa reverter. (categoria: regular)

Não exerço nenhuma ação para mudar a situação. (categoria: regular)

Ainda não tomei nenhuma atitude com relação a esse problema até mesmo porque a comunidade local acha que não devo mexer com os grandes produtores rurais. (categoria: ruim)

As três últimas questões do questionário tratavam do conceito de EA, sua importância no processo educativo e a experiência que os participantes traziam em termos de participação em processos de formação continuada. A primeira delas pedia que a pessoa explicasse o significado de EA. A análise do conteúdo das respostas se baseou nas categorias de EA estabelecidas por Tozoni-Reis (2004): EA (tendência natural); EA (tendência racional) e EA (tendência histórica). Na figura 11 são apresentados os resultados da análise das definições dadas pelos participantes.

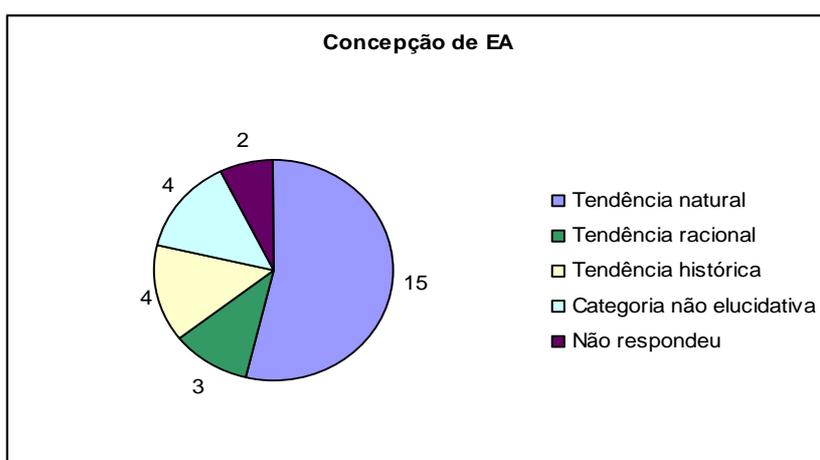


Fig. 11: Representações do conceito de EA segundo os participantes do curso de EA.

A tendência natural como representação da EA, predominante nas respostas analisadas, identifica a concepção de EA relacionada com a postura conservacionista, se relacionando com um processo educativo centrado na transmissão de valores e

desenvolvimento de atitudes visando aproximar o homem da natureza. Ficou evidente esse discurso em algumas respostas dos participantes:

Aprender a se educar para juntos podermos lutar por um ambiente melhor, mais saudável.

Cuidar melhor do meio ambiente.

A educação ambiental é construída aos poucos, formando novos hábitos e isso não se forma de uma hora para outra, é um longo tempo, ou seja, sempre termos que formar hábitos ambientais.

É uma forma de educar e conscientizar o meu aluno ou colegas a pensar sobre as conseqüências dos meus atos sobre o ambiente onde vivemos.

Como aspecto característico da tendência racional de EA, que associa conhecimento do meio como garantia de sua preservação, foram identificadas as concepções:

É a melhor educação que o ser humano pode adquirir. Se ele convive educadamente e respeitosamente, ele está respeitando o direito dele e do outro à vida.

A educação ambiental é muito importante para a sobrevivência dos seres vivos, pois devemos conhecer e conscientizar sobre sua importância e que preservando estamos pensando em nós mesmos.

A tendência histórica da EA, que articula conhecimento, intencionalidade e transformação social, na perspectiva de valorização do indivíduo na sua dimensão coletiva permeada pelas relações sociais, ficou caracterizada em algumas respostas, das quais se destacaram:

É o processo da aquisição do conhecimento nas mais diversas áreas, visualizando este conhecimento como um todo, e não a especialização do mesmo, com uma visão fragmentada e cartesiana, que na qual estamos habituados e a sua contribuição na qualificação do ambiente.

É a educação que se propõe a trabalhar com formação de valores, e conceitos, atitudes para a formação de cidadãos conscientes, aptos para atuarem um modo de vida, bem estar de cada um e na sociedade, local e global.

Considerando a análise das concepções de EA, confrontadas com as concepções de ambiente e da relação ser humano e natureza verifica-se que, a idéia que se tem do processo educativo em EA está intrinsecamente relacionado com as concepções que se tem de meio ambiente e das relações entre o ser humano e esse meio, como demonstra a fig. 12.

Os dados demonstram que predominou uma visão de EA como processo de aquisição de valores, atitudes e conhecimento como forma de harmonizar a relação do ser humano com a natureza, numa busca ao “equilíbrio perdido” (TOZONI-REIS, 2004). Essa busca se fundamenta na idéia de que cada um deve fazer sua parte, que o indivíduo deve se conscientizar e mudar sua postura frente à natureza, pressupondo que, a partir do momento que cada um for fazendo a sua parte, o todo irá se modificar. No entanto, permeando essas concepções mais naturalizadas da questão ambiental, também apareceram idéias relacionadas

à transformação do meio para a sobrevivência e bem-estar humano. Um ambiente bom para se viver seria aquele que se tornou agradável, bem-conservado, organizado, onde o homem pode se desenvolver.

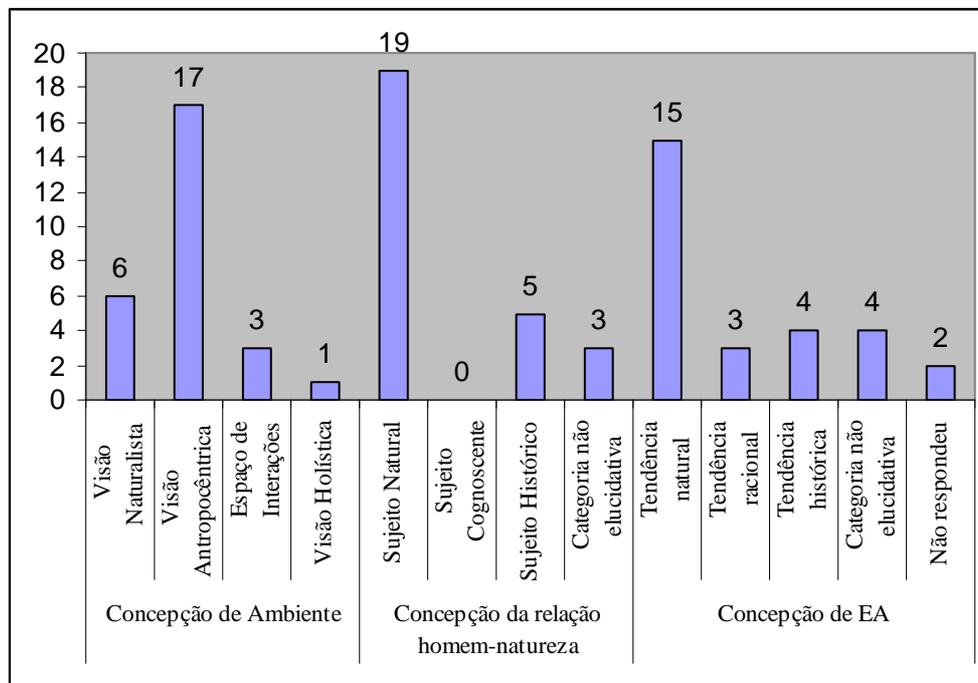


Fig. 12: Resumo das representações de Ambiente, EA e da relação homem-natureza apresentadas pelas respostas dos participantes do curso de EA nos questionários.

O levantamento dessas representações foi bastante relevante para o desenvolvimento do curso de EA, uma vez que a internalização de uma proposta de EA, pautada na perspectiva crítica e sócio-histórica adotada por esta pesquisa, pressupunha a reflexão sobre as concepções já estabelecidas, buscando ressignificá-las e modificá-las à medida que novas percepções da questão ambiental e do processo educativo fossem sendo apresentadas durante as atividades propostas pelo curso.

6.2. O Plano em Ação: a execução do curso de Educação Ambiental

O curso “Jogos cooperativos, uso de imagens e vivências integradas à natureza: subsídios metodológicos para ações de EA” ocorreu em duas etapas – uma parte presencial (de 17 a 21 de agosto de 2009) e outra parte à distância (que compreendeu de 24 de agosto a 19 de outubro de 2009).

A etapa presencial consistiu em uma semana de encontros, com 4 horas de duração, totalizando uma carga horária semanal de 20 horas. Os eixos temáticos propostos foram desenvolvidos através de diversos tipos de estratégias, como mostra a figura 13:

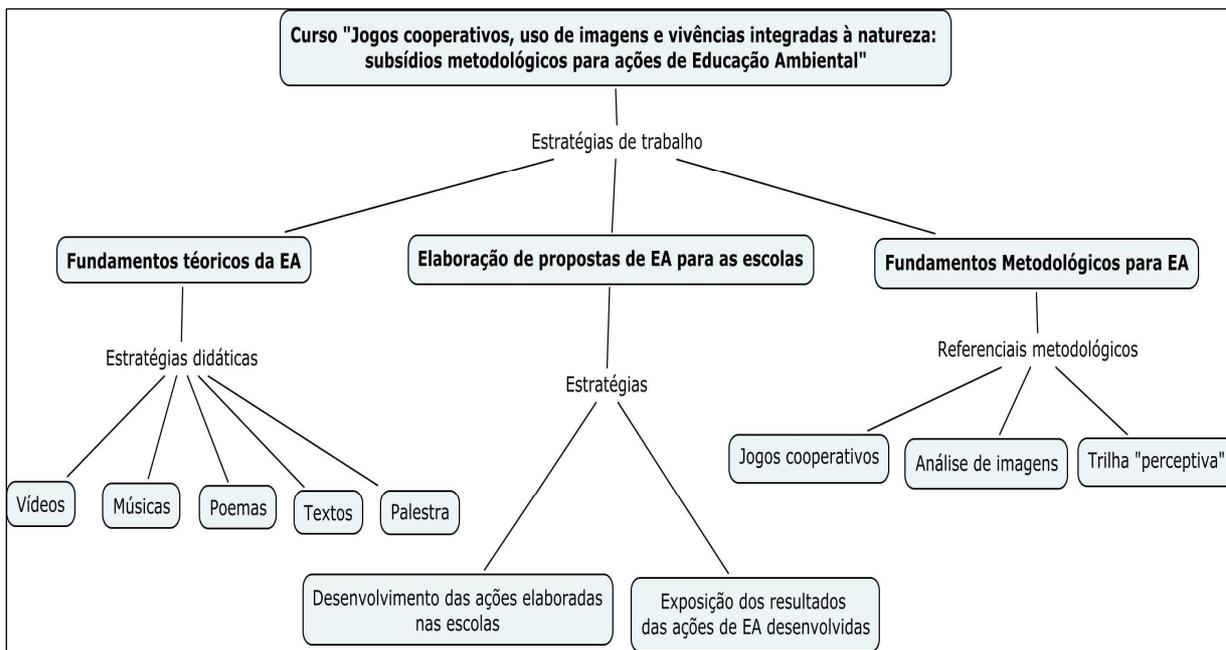


Fig. 13: Resumo das estratégias e fundamentos teórico-metodológicos utilizados no curso de EA desenvolvido junto ao GV.

Cada eixo temático foi distribuído em atividades ao longo da semana, contemplando as diferentes estratégias e metodologias previstas de acordo com o referencial teórico-metodológico adotado. A descrição detalhada das atividades desenvolvidas, juntamente com os textos, músicas, poemas, vídeos e imagens trabalhadas foram organizadas num arquivo e gravadas em DVD, que foi entregue a cada participante ao final do último dia de encontro presencial. Este material encontra-se descrito integralmente no Apêndice A.

A parte à distância do curso consistiu na elaboração e desenvolvimento de projetos de EA pelos participantes do curso em suas escolas. A coordenação do GV bem como a coordenação do curso de EA orientou e acompanhou o desenvolvimento das ações. Em 20 e 21 de outubro de 2009, no auditório da SME de Jataí (GO), foram apresentados os resultados das ações de EA desenvolvidas, contando com a participação da gestão da SME, das comunidades escolares e imprensa local.

6.2.1. Programação do curso “Jogos Cooperativos, Uso de Imagens e Vivências Integradas à Natureza: subsídios metodológicos para ações de Educação Ambiental”

Apresenta-se aqui uma descrição das atividades desenvolvidas no curso de EA junto ao GV. Trata-se de um roteiro das atividades trabalhadas com os participantes nos cinco dias

de curso, evidenciando as dinâmicas, textos, vídeos, músicas e demais estratégias pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento dos eixos temáticos.

Dia 17/08/2009 – Segunda- feira

1- Abertura:

- Abertura com a Secretária de Educação Municipal;
- Apresentação geral do curso e pauta dos encontros;
- Dinâmicas de Acolhida e Integração dos participantes (Apêndice A):
 - Dinâmica dos Crachás
 - Dinâmica “Compartilhando Expectativas”

2- Por que sou Professor?

2.1. Reflexão coletiva sobre o papel da Educação e do Professor e, nesse contexto do Educador Ambiental.

- Desenvolvimento da dinâmica “In-quieta-ações” (Apêndice A)

3- O que é Educação Ambiental? (ministrado pela prof^a. MS. Elci F. Mendes Piochon, da UFG/CAJ)

- Reflexão coletiva sobre o tema;
- Exposição sobre aspectos históricos e epistemológicos da EA;
- Exposição sobre a EA na legislação brasileira.

4- Encerramento do dia:

- Dinâmica “Salve-se com um abraço” (Apêndice A)

Dia 18/08/2009 – Terça-feira

1- Abertura:

- Dinâmica “Colocando a mão na massa” (Apêndice A)
- Exibição do vídeo “Earth Song”, música de Michael Jackson⁴ (sensibilização)
- Atividade “Quem sou eu neste pedaço?” (Apêndice A)

2- A Crise Ambiental

⁴ Este vídeo foi escolhido em função de tratar de forma clara, objetiva e crítica, num contexto mais sócio-histórico, as questões ambientais contemporâneas, e pela qualidade das imagens e a reflexão proporcionada pela mensagem da música. Aproveitou-se também a influência do artista como ícone da música num contexto global, dada a repercussão de sua morte na época em que o curso foi realizado.

2.1. Exibição do vídeo “A história das coisas”:

- Discussão sobre o mesmo;
- Formação de grupos para discutir o vídeo e finalização com a montagem de painel com palavras-chave representando o contexto abordado pelo vídeo.

2.2. Análise da Música “Absurdo”, de Vanessa da Mata (Apêndice A):

- Apresentação da música para o grupo ouvir, com a cópia da letra em mãos;
- Espaço para discussão e reflexão da mensagem;
- Formação de grupos conforme o número de estrofes da música;
- Cada grupo representou por meio de desenho uma estrofe da música;
- Montagem de um mural com as representações de cada grupo.

3- Encerramento do dia:

- Dinâmica “Seguindo o Chefe” (Apêndice A)

Dia 19/08/2009 – Quarta-feira

1- Abertura:

- Leitura compartilhada do texto “A Pipoca”, de Rubem Alves (Apêndice A).
- Dinâmica “Dança das Cadeiras Cooperativa” (Apêndice A)

2- Como vejo minha escola?

- Construção de mapas mentais (desenhos e esquemas) sobre o ambiente escolar: cada participante representou através de desenhos a sua escola;
- Exposição oral dos mapas mentais pelos participantes: em duplas, cada pessoa expôs ao colega o significado do que foi representado no desenho; o colega então registrou no verso a descrição feita. Em seguida, abriu-se espaço para aqueles que quisessem compartilhar sua análise da atividade;
- Discussão sobre como os participantes viam o ambiente de trabalho em termos ambientais (qualidade ambiental).

3- Atividade de sensopercepção com uso de imagens:

- Dinâmica em grupo com uso de imagens para reflexão sobre as questões ambientais do cotidiano e levantamento das percepções ambientais, individuais e coletivas (Apêndice A).

4- Encerramento do dia:

- Dinâmica “Punho Fechado” (Apêndice A)

Dia 20/08/2009 – Quinta-feira

1. Abertura:

- Leitura compartilhada do poema “Eu etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade (Apêndice A):
- Reflexão coletiva do texto;
- Atividade com imagens:
 - Apresentação em Power Point de cinco imagens relacionadas com a temática do poema para que os participantes observassem (anexo 14);
 - Foi entregue a cada participante uma folha para que escrevesse com qual imagem se identificava e justificasse o porquê;
 - Abriu-se espaço para aqueles que desejavam expor suas respostas ao grupo.
 - Dinâmica “Jogo dos Espelhos” (Apêndice A).

2- Projetos e Ações de EA:

2.1. Discussão sobre que tipos de ações em EA:

- Apresentação em Power point de diferentes abordagens de projetos em EA, baseados nos trabalhos “Vivências integradas à natureza” (Marcelo de Queiroz Telles et al), Educação Ambiental – princípios e práticas (Genebaldo Freire Dias) e Proposta Metodológica de Macroeducação (Valéria Sucena Hammes).

2.2. Construção das propostas de ações de EA pelos participantes:

2.2.1. Os participantes foram agrupados por escola. No entanto, escolas que apresentassem realidades similares ou temas comuns podiam se agrupar, para elaborar propostas de EA;

2.2.2. Foi orientado que as propostas enfatizassem a realidade em que a escola e os alunos estivessem inseridos e se constituíssem em ações de caráter contínuo e permanente, que pudessem ser implementadas em espaço de tempo relativamente mais curto (para o semestre letivo, por exemplo);

2.2.3. Os grupos deveriam organizar o projeto (pelo menos um esboço) para ser apresentado e discutido coletivamente no curso.

- Sugeriu-se que, ao pensarem nas propostas, levassem em consideração alguns elementos básicos (Apêndice A):

A) Realidade Ambiental

- Qual o problema enfrentado? Qual a solução?
- Quem são as pessoas envolvidas no problema e na solução?

B) Identificação do público

- Quais grupos participarão do trabalho?
- Quais as necessidades desse público?
- Quais são os seus limites?

C) Identificação da mensagem:

- O que será ensinado? Quais as metas e resultados desejados?
- Quais são os fatores de motivação do grupo?

D) Estratégias Educativas

- Levam em conta na seleção da estratégia:
 - A atividade é de longa ou curta duração?
 - O público é alfabetizado ou não?
 - Quantas pessoas estarão envolvidas?
 - Demanda dinheiro, equipamentos, local adequado?

E) Avaliação:

- Verificar a efetividade do trabalho é importante para a garantia da sua continuidade e principalmente para uma auto-avaliação no que se referem a conteúdos, metodologias e formas de atuação.
- Em linhas gerais, a estrutura sistematizada dos projetos (que seriam entregues posteriormente à finalização da parte presencial do curso) deveria obedecer ao seguinte esquema:

Capa Título Nome dos proponentes Escola Local e data	Introdução Deve abordar uma visão geral da realidade e a justificativa do projeto (qual o problema enfrentado e o porquê está sendo proposto) e o público	Objetivos Para quê o projeto deve ser realizado? Metas O que se espera obter com o projeto?	Estratégias Quais as técnicas, recursos, materiais e pessoal envolvidos no trabalho? Conteúdo Que temas, conceitos, valores, serão abordados nas atividades?	Avaliação Atividades de acompanhamento do projeto e de avaliação da efetividade da proposta no contexto escolar.
---	---	--	---	--

2.2.4. Apresentação das propostas elaboradas pelos participantes:

- Cada grupo ou escola expôs aos demais as suas propostas, abrindo-se momentos para discussão e compartilhamento das dúvidas e sugestões para os trabalhos;
- Ficou acordado junto ao grupo que a entrega dos projetos a serem desenvolvidos nas escolas deveria ocorrer até 09/09/2009, na SME de Jataí, para a coordenação do GV;
- Também ficou decidido que a exposição dos resultados parciais dos projetos ocorreria em 19 e 20 de outubro de 2009 (com local e horário a confirmar).

Dia 21/08/2009 – Sexta-feira

1- Abertura:

- Apresentação da música “Paciência”, de Lenine (Apêndice A)
- Reflexão coletiva da música
- Dinâmica “Formação de conceitos” (Apêndice A)

2- Trilha perceptiva na “Mata do Açude”:

- Realização de trilha com os participantes na Mata do Açude.
- Reflexão coletiva da experiência da trilha.
- Compartilhamento de experiências e relatos dos participantes sobre as experiências oferecidas pela trilha e pelo curso.
- Roteiro completo das atividades da trilha no Apêndice A.

3- Encerramento do Encontro (parte presencial):

- Agradecimentos e entrega de lembrancinhas a cada participante com uma mensagem
- Reflexão sobre a letra da música “Vida”, com Pe. Fábio de Melo (Apêndice A)
- Avaliação do curso com questionário (anexo 15).

6.3. Material produzido durante o curso de Educação Ambiental

Considerando toda a programação do curso “Jogos cooperativos, uso de imagens e vivências integradas à natureza: subsídios metodológicos para ações de educação ambiental” evidenciaram-se através das atividades propostas, momentos de sensibilização dos participantes (textos, músicas, poemas e dinâmicas cooperativas), momentos de aprofundamento teórico (textos, vídeos, palestras, elaboração de projetos) e de levantamento e

reflexão de percepções ambientais e concepções de EA (análise de imagens, elaboração de mapas mentais e jogos cooperativos).

Diante das variadas atividades desenvolvidas, optou-se por analisar mais profundamente e discutir os resultados daquelas em que se obteve uma produção escrita por parte dos participantes. Todo o material foi separado, digitalizado e organizado em pastas a fim de facilitar a sua leitura. A análise de conteúdo foi realizada com o estabelecimento de categorias associadas às concepções de EA e da relação ser humano-natureza, apoiadas em Tozoni-Reis (2005). Para a análise de percepção ambiental através dos mapas mentais e análise de imagens, foram utilizados como subsídios teóricos os trabalhos de Tuan (1980), Kozel (2007) e Mucelin e Bellini (2007).

A tabela 13 resume as formas de análise empreendidas no material produzido, identificando o tipo de informação ou conhecimento que seria obtido.

Tabela 13: Sistematização da análise do material produzido durante o curso de EA

Tipo de Análise	Material analisado	Informação a ser obtida
Análise de conteúdo	Fichas com textos produzidos na dinâmica “Compartilhando Expectativas”	Compreender os motivos que levaram as pessoas a procurarem por um curso de formação em EA
	Fichas contendo perguntas e reflexões sobre a prática docente e de EA produzidas na dinâmica “Inquietações”	Identificar as questões que inquietam a prática docente na escola, através das dificuldades ou problemas para a realização do trabalho do professor enquanto educador e educador ambiental
	Textos produzidos após a análise das imagens associadas ao poema “Eu etiqueta”	Conhecer percepções e concepções que refletem o comportamento e as atitudes em relação à questão ambiental
	Textos produzidos na dinâmica “Formação de Conceitos”	Identificar a evolução das representações do conceito de EA após a realização das atividades do curso
	Questionário final (avaliação do curso)	Avaliar a evolução conceitual da percepção da relação ser humano-natureza e do significado da EA, comparando-se com o resultado do questionário aplicado antes do início do curso
Análise de percepção ambiental	Imagens produzidas a partir da música “Absurdo”	Identificar as formas diferentes de percepção e representação dos fenômenos naturais e dos impactos ambientais, apresentadas ainda no início do curso
	Mapas mentais produzidos sobre o ambiente escolar	Relatar as diferentes percepções dos participantes sobre seu ambiente de trabalho e analisar as expressões da relação de pertencimento refletidas nessas percepções
	Cartazes produzidos a partir da análise de imagens	Identificar a diversidade e o grau de detalhamento ou profundidade das percepções ambientais dos participantes expressas através da análise de imagens
	Registro das falas dos participantes durante e após a realização da trilha perceptiva	Levantar as diferentes sensações, estímulos e sentimentos desencadeados pela atividade da trilha

Os participantes também elaboraram projetos de EA para desenvolverem em suas escolas durante a etapa à distância do curso. Esses projetos foram entregues posteriormente ao encerramento da etapa presencial, cujo conteúdo foi analisado, buscando levantar as concepções de EA presentes nas propostas.

A análise desses projetos teve por objetivo estabelecer uma comparação com os projetos que haviam sido desenvolvidos anteriormente pelos GVs mirins, verificando se houve um avanço qualitativo em termos de concepções de EA presentes nas propostas, identificando aquelas que se aproximaram mais da concepção crítica e sócio-histórica da EA.

Capítulo 7

Análise dos Resultados produzidos pela Ação de Intervenção

7.1. Textos produzidos nas dinâmicas “Compartilhando Expectativas” e “Inquietações”

A dinâmica “Compartilhando Expectativas” foi desenvolvida no primeiro dia do curso de EA e tinha por objetivo levantar as expectativas dos participantes em relação ao curso, buscando evidenciar as principais “razões” que os levaram a buscar pela formação em EA. A atividade consistiu na entrega de duas fichas de papel a cada pessoa, que deveria escrever duas expectativas em relação ao curso em forma de uma “mensagem” para si mesma e outra para o grupo. Esse material, colocado numa caixa, era então misturado e cada participante retirava uma ficha e lia a mensagem, comentando-a.

Manzochi (2008), citando Marcelo (1998), considera a importância dos processos de formação de professores levarem em consideração as necessidades dos mesmos através de diagnósticos iniciais que enfatizem “os desejos, carências, dificuldades percebidos pelos professores na sua experiência de ensino (autopercepção) e as necessidades definidas pela discrepância entre ‘o que é’ e ‘o que deveria ser’ a prática pedagógica que se concretiza (...)” (MANZOCHI, 2008 apud MARCELO, 1998, p. 105).

Nesse sentido, a atividade “Compartilhando Expectativas” levantou aspectos ligados a essas necessidades dos professores, de forma que a análise do conteúdo das mensagens produzidas identificou as seguintes expectativas dos participantes em relação ao curso, tanto em caráter individual como em relação ao grupo:

- Busca pela conscientização pessoal em relação às questões ambientais, para poder então conscientizar outras pessoas, com ênfase na preservação da natureza;
- Adquirir conhecimento aprofundado sobre o ambiente, os problemas ambientais e sobre a EA;
- Conhecer estratégias e metodologias de EA para serem desenvolvidas na escola;
- Compartilhar experiências de EA com os demais educadores;
- Autoavaliação para repensar as práticas do dia-a-dia a fim de modificar atitudes, condutas e valores pessoais;
- Fortalecer relações de cooperação e união no grupo.

O resultado da frequência com que essas expectativas apareceram nas mensagens está representado na figura 14. A categoria Outras no gráfico representa algumas mensagens que não se enquadraram nas demais categorias e que apresentaram menor frequência em relação ao total de textos produzidos.

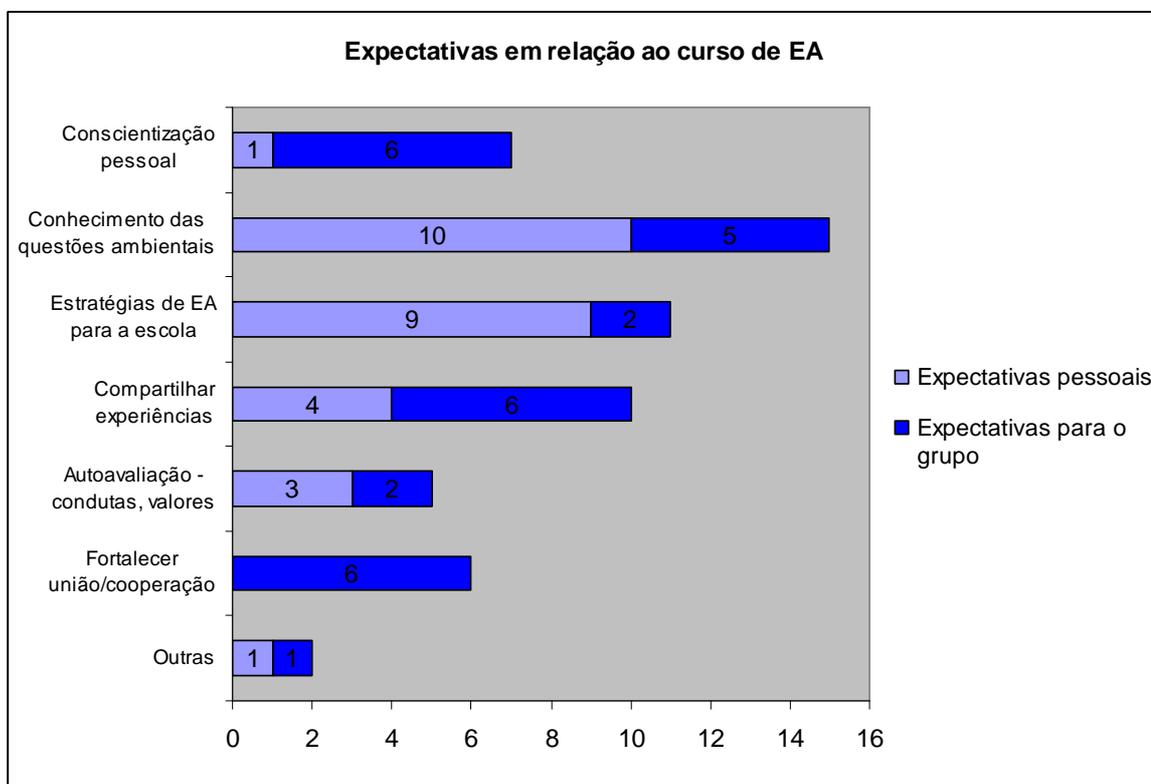


Fig. 14: Gráfico representando as principais expectativas dos participantes do curso de EA.

Observa-se, a partir desse resultado que, individualmente, os participantes buscaram pela formação com o intuito de adquirir conhecimento teórico sobre as questões ambientais e sobre a própria EA, assim como melhorar as práticas no ambiente escolar, através da aquisição de conhecimentos relativos a metodologias e estratégias que possam ser aplicadas no cotidiano escolar.

A idéia de processos de formação continuada como oportunidade para atualização das práticas educativas, ou seja, o “como ensinar” os conteúdos na escola, ainda é muito presente nas concepções dos educadores. Este fato pode estar associado à formação inicial, principalmente daqueles que se formaram há mais tempo, que ainda sob a influência de uma tendência tecnicista compreende a formação do professor como processo de aprendizagem de técnicas, instrumentos e estratégias, que permitam a “transmissão” dos conteúdos na sala de aula. Essa tendência foi bastante predominante na década de 1980, onde a formação continuada era entendida como “mera atualização de conhecimentos e treino para o uso de

novas técnicas”, com poucas abordagens relativas ao desenvolvimento docente ou aos saberes do professor (MANZOCHI, 2008, p. 19).

Nesse mesmo sentido é que, segundo as perspectivas dos participantes analisadas em relação ao grupo, a troca de conhecimentos e experiências é bastante valorizada como forma de aprendizagem de novas práticas de EA que possam ser realizadas nas escolas, conforme demonstra a figura 14. No entanto, a busca pela formação continuada como forma de aprofundamento teórico e ampliação do universo conceitual se mostrou um fato bastante relevante em algumas mensagens, o que demonstra a iniciativa de alguns profissionais pela melhor fundamentação teórica no trabalho educativo ambiental.

A preocupação dos educadores com os instrumentos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem também emerge como aspecto relevante que precisa ser levado em consideração na elaboração de processos de formação, acreditando-se ser necessário equilibrar a relação entre o campo conceitual/teórico e o campo prático/metodológico na constituição do saber educativo, a fim de ressignificar a dualidade teoria-prática na materialização de práticas escolares qualitativamente melhores.

A tabela 14 apresenta algumas das mensagens analisadas, destacando-se aquelas mais representativas das expectativas identificadas.

Tabela 14: Expectativas identificadas nas mensagens dos participantes da dinâmica “Compartilhando Expectativas”

Expectativas Identificadas	Expectativas Pessoais	Expectativas em relação ao grupo
Conscientização pessoal	<i>Desejo que este curso me traga melhor conscientização em relação ao meio ambiente, ampliando meus horizontes sobre a capacidade de cuidar melhor da natureza.</i>	<i>Espero que através desses encontros, todos possam conscientizar mais da importância do meio ambiente em nossas vidas;</i>
Aprofundamento teórico sobre meio ambiente e problemas ambientais e EA	<i>(...) que este curso possa me enriquecer de informações e conhecimentos, para que eu ajude a transformar o ambiente em que vivo;</i> <i>Trabalhar de forma colaborativa na aquisição de conhecimentos que nos permitam ser semeadores em nossas escolas da consciência ambiental</i>	<i>Desejo que esse curso possa contribuir para a formação de cada educador, tanto no tema meio ambiente quanto na vivência social de cada um;</i>
Conhecimento de metodologias de EA	<i>Espero aprender coisas novas que possam enriquecer minha prática em sala de aula;</i> <i>(...) que eu possa aprender formas novas de passar para as crianças maneiras de preservar e cuidar melhor da natureza</i>	<i>(...) eu espero para o grupo é mais conhecimentos, dinâmicas, mais condições para trabalhar as crianças, para que tenha conscientização.</i>
	<i>Participar para obter</i>	<i>Que a experiência de compartilhar</i>

Compartilhar conhecimentos e experiências	<i>crescimento através do compartilhamento de idéias;</i>	<i>projetos sobre o meio ambiente e desenvolver ações saiam dos papéis e aconteçam, pois assim mudará muitas 'trágicas' realidades;</i> <i>Socializarem ou exporem o que foi trabalhado sobre preservação e como foi feito a conscientização da comunidade.</i>
Autoavaliação de condutas, valores, práticas	<i>Autoavaliação de minhas ações em relação ao ambiente e como colaborar com as novas concepções diante daqueles que esperam algo de mim (os alunos)</i>	<i>Favorecer a mudança de atitudes dos participantes.</i>
Fortalecer união/cooperação		<i>Cooperação: crescimento em grupo;</i> <i>(...) que o grupo seja participativo e objetivo e juntos achemos formas para construir um ambiente sadio.</i>

A dinâmica “Inquietações” foi utilizada para discutir a prática docente e as principais questões que influenciam e determinam tal prática, considerando o universo da Educação como um todo e o da EA e as problemáticas atuais. Julgava-se importante, além de levantar as principais expectativas dos participantes em relação ao curso, proporcionar-lhes um momento para refletir sua realidade educacional, através das dificuldades, angústias, frustrações e outras problemáticas que permeiam suas atividades profissionais, a fim de que, ao refletirem essa realidade de forma crítica, se construísse o sentimento de compromisso com sua mudança.

Para Freire (2008, p. 16) “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”, que implica em se reconhecer a realidade tal como ela é.

Assim, foi proposto aos participantes que elaborassem três questões relacionadas às seguintes temáticas: “A prática docente nos dias atuais”, “O professor como educador”, “O papel do educador ambiental”, “Ser educador ambiental em tempos de crise” e “A prática docente e a cooperação”. A descrição completa do desenvolvimento desta atividade está relatada no Apêndice A.

A atividade produziu ao todo 44 questões que, ao final, foram sendo selecionadas até serem reduzidas à apenas 04, consideradas pelos participantes como as mais relevantes e representativas das problemáticas levantadas. São elas:

- O que fazer com a prática docente onde não há cooperação para desempenhar um bom trabalho ambiental?

- Como deve ser a postura do educador para resgatar os valores perdidos nesses novos tempos de crise?
- Como vamos trabalhar a educação ambiental se os alunos vivem em uma sociedade do consumo?
- Como trabalhar a consciência ambiental em uma sociedade consumista de produtos descartáveis?

Diante dessas questões, que foram bastante frequentes na totalidade de questões elaboradas, revelaram-se alguns aspectos da percepção sobre as dificuldades enfrentadas pela prática docente, segundo os participantes do curso: a importância dada ao trabalho coletivo e integração da comunidade escolar na realização das ações educativas, a postura coerente do educador frente à sua prática através da ressignificação de valores, hábitos e condutas, e o desafio de se problematizar as questões socioambientais, como por exemplo, o consumo, a fim de se obter um processo educativo ambiental que seja significativo e que promova as modificações necessárias na sociedade.

Ficou evidente através das questões a insegurança dos educadores sobre a prática da EA, revelando o desconhecimento dos princípios, conteúdos e estratégias que podem ser abordados, e sobre o perfil do educador ambiental nesse contexto. A percepção da complexidade das questões socioambientais apresenta-se como um desafio para a prática educativa, onde na atividade também se problematizou sobre quais as formas eficientes de se trabalhar essa realidade no contexto escolar.

No entanto, ao refletirem essas questões, os participantes puderam perceber e perceber-se num processo educativo que, tal como a realidade socioambiental, é bastante complexo. Somente mediante a análise crítica dessa realidade, verificando-se o que precisa ser modificado e por que tem que ser modificado, através da “práxis – ação e reflexão sobre a realidade” (FREIRE, 2008, p. 21), é que podem ser construídas as estratégias que levem às mudanças necessárias. Freire (2008) ressalta que, no processo de compromisso verdadeiro com a realidade para modificá-la, não se pode ter uma “consciência ingênua” (FREIRE, 2008, p. 21) onde “não é possível um comprometimento autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável” (FREIRE, 2008, p. 21).

Dessa forma, a discussão empreendida pela análise das questões levantadas pelos participantes do curso permitiu se caracterizar de forma mais crítica a realidade educacional, nesse contexto a realidade das escolas públicas municipais de Jataí (GO), como subsídio para

a elaboração e avaliação de estratégias adequadas a tal realidade, o que foi sendo delineado através das demais atividades desenvolvidas durante o curso de EA.

7.2. Análise das imagens produzidas para representar a música “Absurdo”

A música “Absurdo”, com Vanessa da Mata (Apêndice A), foi utilizada como instrumento para desencadear a reflexão e discussão das problemáticas ambientais contemporâneas. Ao ouvirem a música e portando a letra da mesma, os participantes foram divididos segundo o número de estrofes, obtendo-se 11 grupos, os quais ficaram encarregados de representar por meio de imagens a mensagem contida nas estrofes da música.

As imagens produzidas revelaram formas de percepção e interpretação dos grupos com relação às questões ambientais contextualizadas pela música. Na verdade, esperava-se dos grupos que, ao fazerem a análise do discurso implícito na letra da música, pudessem fazer a crítica ou a transposição das idéias através da representação por imagens das problemáticas ambientais evidenciadas, discutindo esses temas na perspectiva dos contextos locais.

Reigota (2002) considera a relação das imagens com os discursos, em que implícita ou explicitamente, são retratadas visões de mundo.

(...) as imagens codificam ou decodificam discursos, aqui entendidos como representações que aglutinam adeptos, criticam situações, vendem produtos ou expressam idéias, opiniões, sentimentos, informações, conhecimentos, de pessoas e grupos sociais, sobre os mais variados assuntos (REIGOTA, 2002, p. 114).

“As imagens possibilitam identificação, aceitação ou recusa imediata com os discursos que estas pretendem veicular” (REIGOTA, 2002, p. 114). Dessa forma, esperava-se que os participantes reproduzissem, através da análise das idéias apresentadas pela música, suas próprias concepções sobre as problemáticas ambientais, materializadas pelas imagens construídas. No entanto, percebeu-se que a maioria dos desenhos produzidos retratou literalmente as estrofes da música, como pode ser verificado nas figuras 15 e 16.

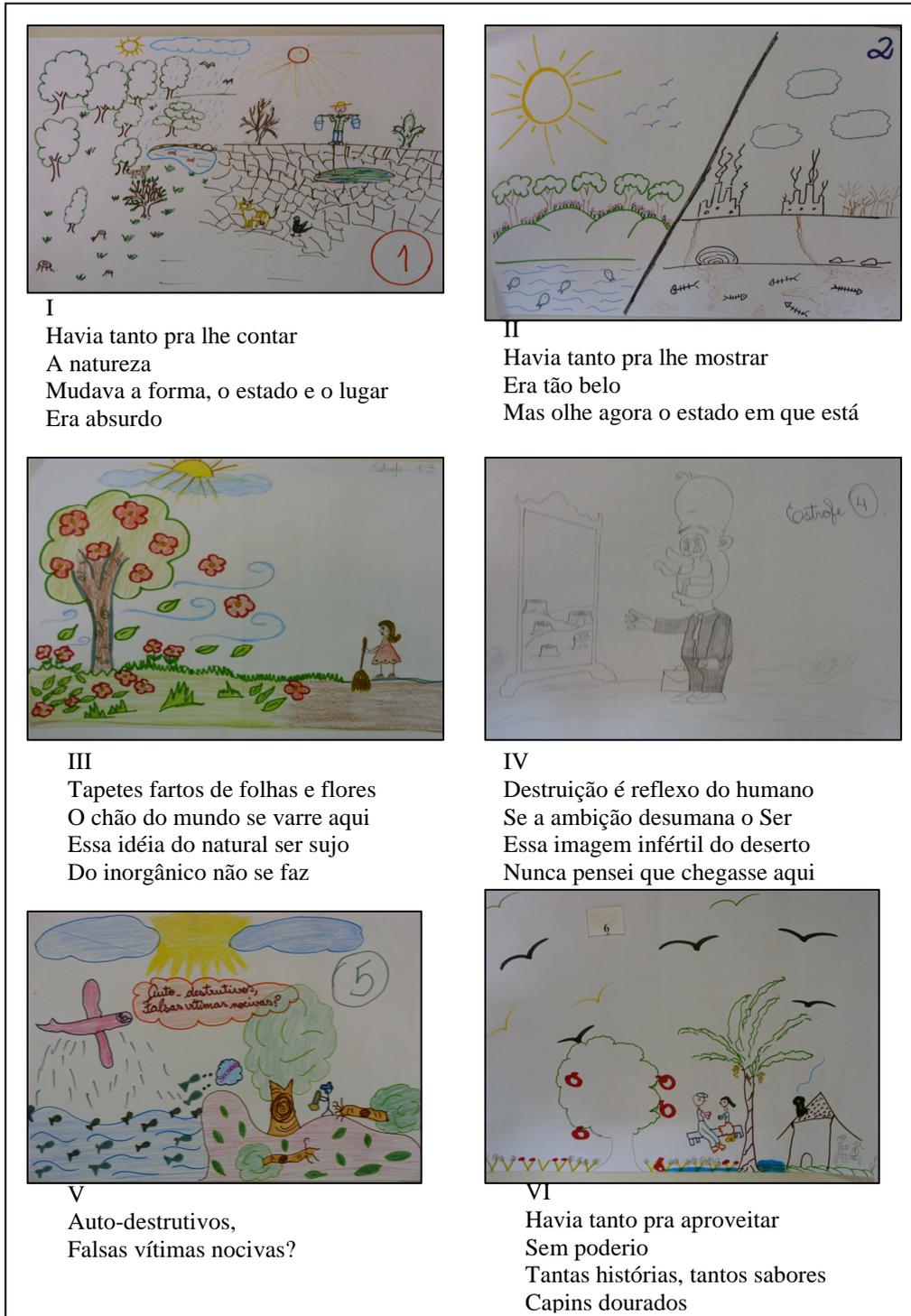


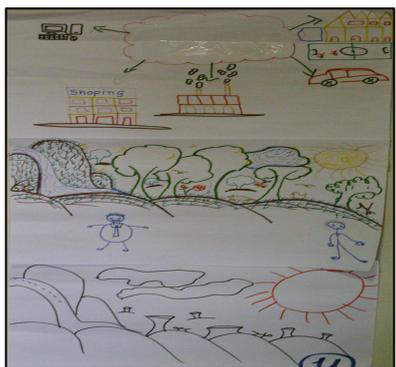
Fig. 15: Desenhos representando as estrofes I a VI da música “Absurdo”



VII
 Havia tanto pra respirar
 Era tão fino
 Naqueles rios a gente banhava



IX
 Sujamos rios, dependemos das águas
 Tanto faz os meios violentos
 Luxúria é ética do perverso vivo
 Morto por dinheiro



XI
 Falsos bens, progresso?
 Com a mãe, ingratidão
 Deram o galinheiro
 Pra raposa vigiar



VIII
 Desmatam tudo e reclamam do tempo
 Que ironia conflitante ser
 Desequilíbrio que alimenta as pragas
 Alterado grão, alterado pão



X
 Cores, tantas cores
 Tais belezas
 Foram-se
 Versos e estrelas
 Tantas fadas que eu não vi

Fig. 16: Desenhos representando as estrofes VII a XI da música “Absurdo”

A análise dessas imagens evidenciou a predominância de uma concepção ingênua da questão ambiental, centrada na visão naturalista de meio ambiente e da relação do ser humano com este meio. Nota-se o predomínio de imagens representando os ambientes sem a presença humana, que é associada por várias vezes à degradação ambiental. Observou-se nas

representações dos grupos, nesse sentido, a dificuldade de transpor para os desenhos a complexidade das relações do ser humano com o ambiente nos contextos sociais, econômicos, éticos, culturais e ecológicos.

A atividade demonstrou a importância da utilização da leitura e interpretação de textos como de imagens para refletir e discutir as questões ambientais. O processo de transposição da linguagem escrita para a visual ou vice-versa permite que as concepções e percepções dos indivíduos possam emergir e ser colocadas em evidência, desconstruindo e reconstruindo-as em novos contextos de significados.

Reigota (2002) enfatiza que a análise de imagens implica necessariamente a interpretação dos seus significados, mensagens e discursos. Assim, mesmo se apoiando no discurso pré-estabelecido pela música, a representação de suas estrofes pelos participantes se fez mediante uma interpretação carregada de subjetividades permeadas pelos discursos próprios de cada indivíduo e suas representações sociais. Além disso, ao terem que elaborar as imagens em grupo, os participantes tiveram que exercitar o diálogo no momento de negociar e decidir o que e como seria representada a mensagem da estrofe, através de discussões e de um consenso mínimo entre as pessoas.

A análise coletiva das imagens produzidas pelos grupos, num segundo momento proposto pela atividade, possibilitou relacionar temas mais específicos dentre as problemáticas ambientais e sua repercussão, discutindo-se seus significados no contexto local e o papel da EA frente a essas questões. Todavia, junto à análise das questões ambientais oferecidas pelas representações da música, acredita-se que teria sido extremamente relevante a reflexão pelos próprios participantes das suas diferentes interpretações com relação àquilo que representaram através dos desenhos. “O importante da interpretação das imagens no processo pedagógico é promover a discussão de cada leitura, já que são feitas com instrumentos particulares de cada ‘intérprete’” (REIGOTA, 2002, p. 133).

No entanto, essa análise mais aprofundada das interpretações e representações sociais pelos participantes não foi realizada na atividade em questão. Mas, considerando a realidade evidenciada pela atividade e que o GV está se constituindo novamente por meio desta capacitação, evidencia-se a necessidade de promover novos encontros em que metodologias ligadas ao uso e interpretação de imagens sejam utilizadas com maior profundidade, buscando trabalhar no campo dessas representações em relação à questão ambiental. Tais metodologias levam à ressignificação dessas concepções em novos contextos, como bem enfatiza Reigota (2002).

O emprego das imagens facilita o encaminhamento da dialogicidade, desconstrói (ou abala) verdades individuais e coletivas, amplia o leque das possibilidades, multiplica as interpretações e relativiza o conhecimento, apontando para a necessidade do estabelecimento de outras situações de dialogicidade e a busca de novos conhecimentos que possam nos auxiliar para refazer, reconstruir, retrabalhar nossas ações e intervenções cidadãs, talvez na mesma direção, ou ainda em direções opostas, ou paralelas à inicial (REIGOTA, 2002, p. 136).

Discutir a problemática ambiental, considerada as bases sociais, culturais, ecológicas e políticas que a permeiam, implica num processo educativo ambiental que também promova a reflexão e a desconstrução das representações de tal problemática que se encontram já solidificadas e que se manifestam nos discursos sejam eles, orais, escritos ou através de imagens.

7.3. Análise dos Mapas Mentais produzidos sobre o ambiente escolar

O desenho como forma de expressão da linguagem não-verbal é um rico instrumento para analisar a percepção ambiental das pessoas sobre o meio em que vivem como forma representativa do espaço vivido e apreendido. Ele “torna visível pensamentos, atitudes, sentimentos tanto sobre a realidade (percebida) quanto sobre o mundo da imaginação” (SEEMANN, 2003, p. 202).

A representação gráfica do espaço vivido constitui os chamados “mapas mentais” que, segundo Seemann (2003, p. 205), “não devem ser vistos como produtos cartográficos, mas como formas de comunicar, interpretar e imaginar conhecimentos ambientais”. Eles são resultado da construção cognitiva do indivíduo, em que se expressam as diversas nuances da realidade que é percebida conforme os filtros culturais, que se interpõem entre aquilo que os sentidos humanos percebem e o que é efetivamente apreendido. A percepção se constitui, dessa forma, num ato subjetivo no qual a visão do ser humano enquanto produto das relações sociais permeadas pela cultura tem que ser relevantemente considerada.

Tuan (1975) citado por Seemann (2003) considera que os mapas mentais têm as seguintes funções:

(...) eles nos preparam para comunicar efetivamente informações espaciais; eles tornam possível ensaiar comportamento espacial na mente; eles são dispositivos mnemônicos: quando desejamos memorizar eventos, pessoas e coisas; eles nos ajudam saber a sua localização; como mapas reais, mapas mentais são meios de estruturar e armazenar conhecimento; eles são mundos imaginários, porque permitem retratar lugares não acessíveis para as pessoas (TUAN 1975, apud SEEMANN, 2003, p. 206).

Para Mansano (2006), o mapa mental é uma linguagem não-verbal e, como toda linguagem:

(...) é carregada de significação e representa as sensações espacial e temporal. O mapa mental tal, como o mapa na linguagem cartográfica, é a escrita das representações do espaço; pode representar o meio e por isso deve ser desvendado à luz dos seus significados (MANSANO, 2006, p. 45).

O indivíduo, ao representar o espaço por meio dos mapas mentais, o faz carregado de significados relacionados com a própria percepção de espaço e lugar, também relacionados com a concepção de meio ambiente. Para Oliveira (2004) o meio ambiente:

(...) tanto é o **espaço** que é a sensação de amplidão e de infinito, nos lembrando planaltos imensos, oceanos sem fim, terras sem limites, florestas intrincadas, cidades apinhadas; quanto é o **lugar**, que é a sensação de aconchego, de finitude, de lar, de família. Tudo isso é meio ambiente, resultante da experiência emocional e afetiva (OLIVEIRA, 2004, p. 22, grifo da autora).

Assim, nesse seu espaço de vivência, seu ambiente, o indivíduo desenvolve uma série de experiências e relações afetivas que contribuem também para a sua percepção ambiental. Esses elos com o ambiente são denominados por Tuan (1980) como Topofilia, que associa sentimento com lugar, onde um indivíduo pode ter aversão por certos lugares e preferência por outros. O termo Topofobia representa essa aversão dos indivíduos por certos ambientes. O ser humano, na sua relação com o ambiente que o cerca, pode desenvolver sentimentos topofílicos ou topofóbicos.

Tuan (1980, p. 5) define Topofilia como “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal”. Já a topofobia é associada com sentimentos negativos em relação ao ambiente. Mansano (2006) destaca:

Caso o espaço topofóbico não exista, os sujeitos tendem a criá-lo mentalmente, pois na percepção ambiental está intrínseca a subjetividade humana. É o local que produz medo, seja porque é um local que provoca aversão, seja por evocar lembranças desagradáveis. A subjetividade inerente ao ser humano em evidenciar o espaço topofóbico isenta o indivíduo dos cuidados para com o meio, uma vez que o espaço é aceito como desagradável e é categorizado na paisagem feia, ou seja, na paisagem que não precisa de cuidados, pois o que é feio pode ser sujo e descuidado (MANSANO, 2006, p. 47).

O ambiente escolar como espaço vivido, local de interações e experiências por parte dos educadores, incluindo os valores e sentimentos atribuídos a ele, se caracteriza por diversas formas de percepção. A imagem atribuída a esse ambiente reflete a percepção e apreensão que dele se tem. Para Kozel et al (2007, p. 120) a “apreensão do espaço relaciona-se às diferentes perspectivas que se fazem presentes na visão de mundo de cada ser humano”.

Nesse sentido, considerou-se relevante na elaboração do curso de EA para os participantes do GV, incluir-se uma atividade em que fosse possível levantar a percepção ambiental das pessoas sobre seu local de trabalho - as escolas municipais. Optou-se pela

construção dos mapas mentais, pedindo-se aos participantes que fizessem um desenho representando o ambiente escolar. Através da análise desse material produzido seria possível desvelar a percepção dos educadores sobre seu ambiente de trabalho, verificando-se os sentimentos e valores atribuídos, além dos lugares valorizados e não valorizados por eles.

Foram produzidos 26 mapas mentais. Primeiramente foi realizada uma “leitura” geral das imagens, a fim de identificar regularidades em algumas representações e características mais marcantes ou convergentes. Dessa análise primária, foram definidas algumas categorias para sistematizar a interpretação dos mapas, identificando características que fossem relevantes para análise de percepção ambiental.

Kozel et al (2007) enfatiza que a representação dos elementos do espaço, no caso dos mapas mentais, ocorre a partir das experiências dos indivíduos nesse espaço. E essa representação se faz por meio de signos. “Um signo é aquele que representa algo para alguém; supõe, portanto, um objeto que é representado e um receptor a quem se dirige a representação (FERRARA, 1999 apud KOZEL et al, 2007, p. 120). Dessa forma, numa representação gráfica do espaço, os signos são constituídos de ícones, índices e símbolos, conforme a relação que mantêm com o objeto que representam (FERRARA, 1991).

O conteúdo dos mapas mentais foi analisado através da interpretação dos signos representados nas imagens, de acordo com as categorias abaixo relacionadas, elaboradas e analisadas apoiando-se nos trabalhos de Tuan (1980), Kozel et al (2007) e Lima e Kozel (2009):

- Presença do elemento humano;
- Presença de elementos naturais (paisagens naturais, jardins, animais...);
- Representação da estrutura e organização espacial do ambiente escolar;
- Representação do ambiente escolar em visão panorâmica (ambiente externo, fachadas, pátios externos, muros...);
- Presença de paisagens “topofílicas”;
- Presença de paisagens “topofóbicas”.

Observou-se a presença dos signos relacionados a estas categorias em cada um dos mapas mentais produzidos. O resultado encontra-se representado na figura 17.

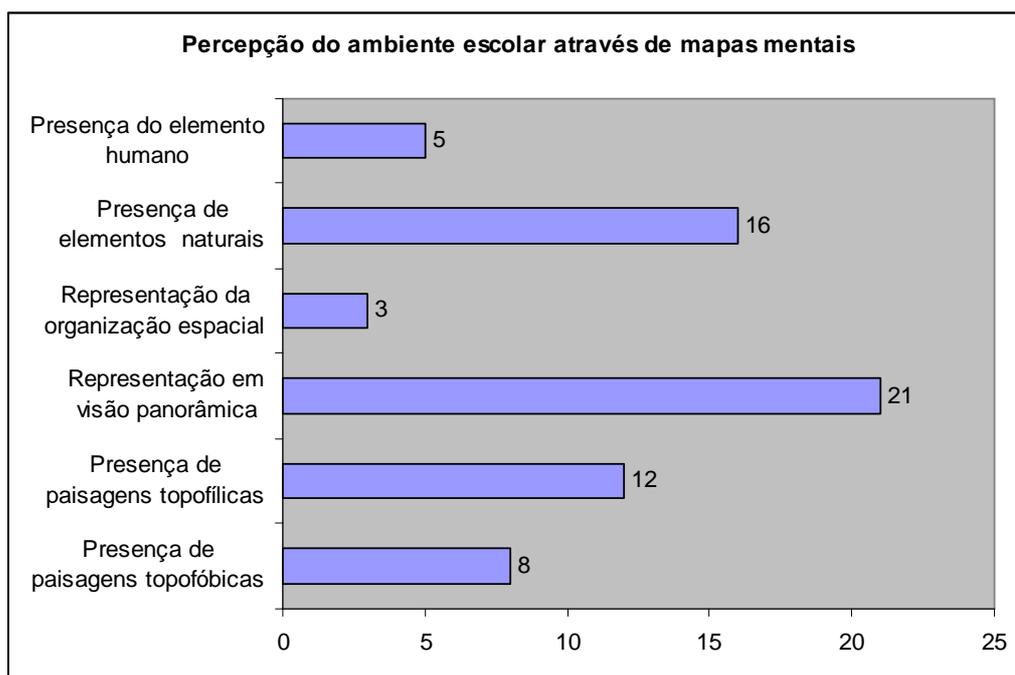


Fig. 17: Resultado da análise dos mapas mentais produzidos para representar o ambiente escolar. Os dados foram obtidos da análise de 26 mapas mentais.

A presença do elemento humano foi retratada em 05 dos 26 mapas, através de imagens de crianças ou de funcionários da escola, como mostra a figura 18. Observou-se que a percepção do ambiente escolar na maioria dos desenhos não incluiu o ser humano, destacando a estrutura física e organizacional da escola, mas sem considerar os alunos e demais integrantes da comunidade escolar.



Fig. 18: Desenhos da representação do ambiente escolar evidenciando a presença do elemento humano

O número de desenhos sem a representação do elemento humano está intrinsecamente relacionado ao maior número de representações do ambiente escolar em visão panorâmica, destacando o ambiente externo como pátios, jardins, o parquinho, áreas verdes, que podem ser

considerados como ambientes agradáveis aos participantes. Nesse caso, o ambiente físico da escola mostrou-se mais valorizado dos que as pessoas, onde a rotina escolar, através das atividades em sala de aula com os alunos e outros aspectos do dia-a-dia nesse ambiente, foi retratada em apenas 05 desenhos. Assim, houve a predominância do espaço construído nos mapas, com mais signos ligados às formas, aos lugares e coisas do que às pessoas (fig. 19).



Fig. 19: Desenhos representando o ambiente escolar em visão panorâmica, com destaque à área externa aos prédios escolares.

Os elementos naturais foram valorizados em vários desenhos, através de signos representando áreas verdes no pátio, jardins e hortas, que identificam um ambiente escolar aparentemente bonito, tranquilo, ambientalmente harmônico, como demonstra a figura 20. Esses desenhos apresentando paisagens harmônicas, com a presença de vegetação, pássaros, o sol “sorrindo”, estão associados à idéia de uma paisagem topofílica, demonstrando a apreciação dessas pessoas pelo local que retrataram, o que foi identificado em 12 dos 26 mapas. Em vários desenhos aparecem também crianças sorrindo, brincando no pátio em interação com as áreas verdes, simbolizando o ambiente escolar sem conflitos (fig. 21).

Para Seemann (2003) os mapas mentais representam a realidade não exatamente como ela é, mas a partir da interpretação do que outras pessoas viram ou perceberam, levando em conta também o potencial imaginário de cada indivíduo. A representação do ambiente através dessas imagens do mundo vivido “resultam de experiências vividas no cotidiano e das representações de ordem simbólica, a qual não está ligada à racionalidade, da mesma forma que os comportamentos e as atitudes no espaço também não advêm dela” (KASHIWAGUI e KOZEL, 2005, p. 70). Nesse sentido, a representação das paisagens topofílicas do ambiente escolar pelos participantes, pode não identificar necessariamente o ambiente como ele é, mas a forma como eles desejariam que fosse.



Fig. 20: Desenho representando o ambiente escolar em que se identifica a presença de elementos naturais através de signos como jardins, hortas, áreas verdes.



Fig. 21: Desenho representando o ambiente escolar em paisagens harmônicas, sem conflitos.

Alguns signos encontrados nos desenhos foram identificados como paisagens topofóbicas, evidenciando aspectos não agradáveis do ambiente escolar para a pessoa, conforme demonstra a figura 22.

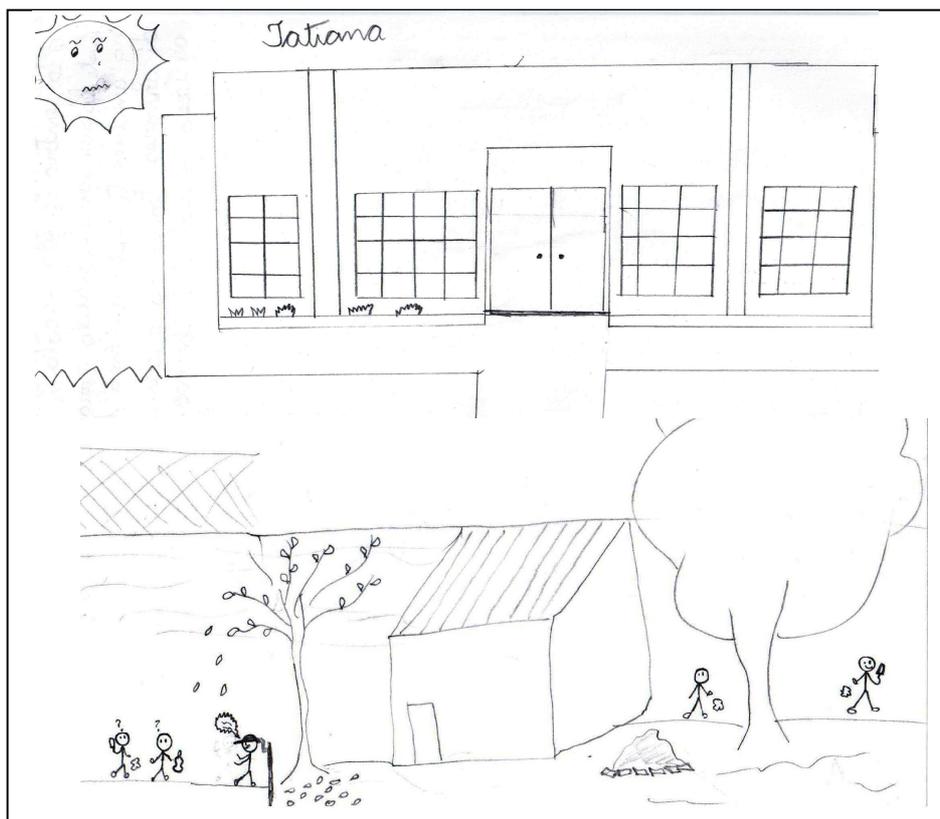


Fig. 22: Paisagens topofóbicas do ambiente escolar – identifica-se no primeiro desenho a figura do sol “enfurecido” num ambiente sem arborização e no outro, crianças jogando lixo no chão e entulhos de lixo no pátio escolar.

Outro aspecto observado em alguns desenhos foi a representação da organização espacial em formato de planta, identificando as repartições da escola, quadras, de forma geométrica e sem elementos humanos. Os desenhos evidenciavam os acessos através de corredores e pátios e enfatizavam as idéias através de palavras identificando os locais representados (fig. 23).

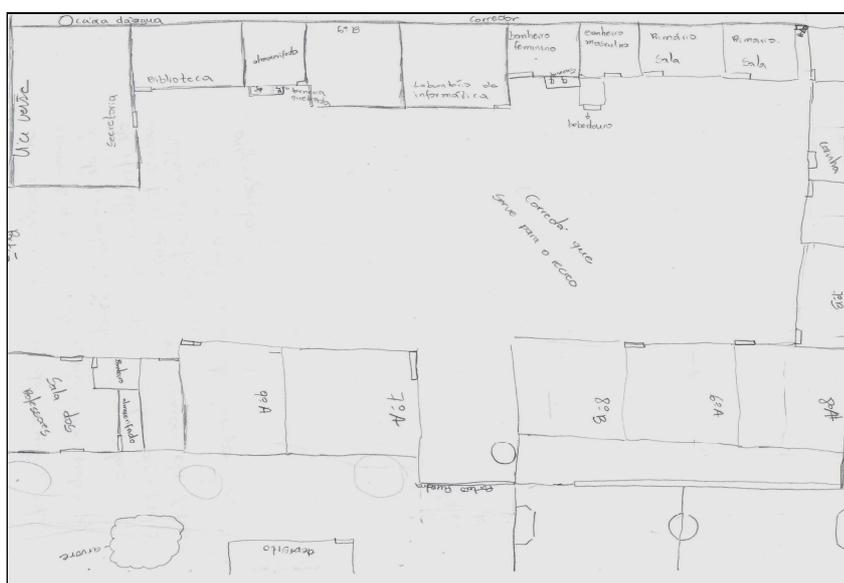


Fig. 23: Representação do ambiente escolar com ênfase na organização espacial.

Num segundo momento da atividade, realizou-se a discussão dos desenhos elaborados. Inicialmente, solicitou-se aos participantes que se organizassem em duplas para comentarem os espaços representados e seu significado. Cada pessoa anotava no verso do desenho do colega esses comentários. Depois, abriu-se para a discussão no grupo todo.

Esses comentários sobre os desenhos foram importantes, pois acrescentaram outros aspectos da percepção do ambiente escolar, que não se mostraram tão evidentes nas representações gráficas. Foram analisados 23 comentários sobre os desenhos, dentre os quais, 11 manifestaram sentimentos topofílicos em relação ao ambiente escolar, 07 manifestaram sentimentos topofóbicos e 05 apenas descreveram o ambiente em termos de estrutura física e organizacional.

Com relação aos sentimentos topofílicos manifestados nas falas, destacaram-se referências à estrutura física através da arborização da escola e sua relação com o ar fresco e arejado, os pátios amplos, os parquinhos e a horta. Apareceram também sentimentos de satisfação com relação à organização do trabalho escolar, através da cooperação e bom relacionamento da comunidade escolar.

Os aspectos topofóbicos identificados nos comentários se referiram especificamente à estrutura física da escola: salas de aula pouco arejadas e com tamanhos inadequados, más condições dos pisos e dos pátios e pouca arborização.

Analisando essas representações dos participantes, percebe-se que a forma com que vêm os espaços escolares vai além da simples percepção visual, pois devem ser consideradas as experiências vividas e compartilhadas nesses locais e os sentimentos aí manifestados. Percebeu-se a valorização do ambiente externo aos prédios escolares como espaços agradáveis de interação com a natureza, manifestados através dos jardins, das hortas, das áreas verdes e pátios. Assim, fica evidente a relação da percepção do ambiente como espaço agradável com as sensações físicas deflagradas da interação com esse ambiente, como demonstraram os comentários dos desenhos identificando os locais valorizados como “arejados”, “cheios de verde”, “ambiente fresco e saudável”.

Considerando, a partir dos resultados da análise dos mapas mentais, que muitos participantes do curso demonstraram sentimentos topofílicos em relação ao ambiente escolar, concluiu-se que os aspectos mais valorizados nesse espaço ficaram restritos ao ambiente físico externo, sem considerar a presença das pessoas. Isso evidencia as contradições nesse espaço educativo, em que as dificuldades apresentadas pelos educadores no dia-a-dia escolar tornam-se importantes elementos que influenciam sua percepção ambiental, principalmente na construção de uma identidade e do sentimento de pertencimento em relação a esse espaço, em

que não podem ser desconsideradas as relações entre as pessoas. É importante levar os educadores a perceberem seu ambiente de trabalho e refletir as sensações e sentimentos com relação a ele. No entanto, tão importante quanto perceber esse espaço é compreender que dele também fazem parte as pessoas, que ao interagirem com ele e entre si, o constroem, transformam e o ressignificam continuamente.

7.4. Análise dos cartazes produzidos em dinâmica cooperativa com uso de imagens

A atividade “Dinâmica com imagens” foi desenvolvida com os participantes em grupos de 05 pessoas, que receberam 16 fotografias representando: imagens de animais; imagens de plantas; imagens de manifestações climáticas; imagens de atividades humanas no ambiente, como grupo de mulheres coletando raízes numa mata e atividades de pesca; imagens de ambientes naturais modificados, como áreas de praias e lavouras; imagens de paisagens naturais, como cachoeiras, vales e rios; e imagens de impactos ambientais (anexo 13). Cada grupo deveria analisar tais fotografias e criar um cartaz separando essas imagens em categorias segundo critérios adotados pelos participantes.

Foram elaborados 05 cartazes. Cada grupo fez a exposição oral do seu cartaz, onde justificou a organização das imagens e seu significado (fig. 24). Ao final, abriu-se para discussão geral entre os grupos, buscando-se avaliar pontos comuns, convergentes e divergentes entre os cartazes produzidos e as temáticas levantadas.



Fig. 24: Cartaz produzido a partir da dinâmica cooperativa “Dinâmica com Imagens”

Para Mucelin e Bellini (2007, p. 228) as fotografias, “mesmo sendo recortes de objetos ou paisagem e correspondendo aos pontos da natureza, do real, associando-se ainda os filtros da percepção, geralmente induzem à formação de idéias que não contemplam todos os

aspectos da realidade dos fatos”. A fotografia se constitui, dessa forma, num recorte da realidade, favorecendo a um observador a leitura de circunstâncias de um contexto, “permitindo que a realidade ou fragmento se revele de maneira tão corriqueira que pode ser pensada como significativa, ou elemento revelador da realidade” (MUCELIN e BELLINI, 2007, p.229).

Assim, a maioria das imagens selecionadas para a dinâmica cooperativa se constituía de recortes representativos da realidade vivenciada ou pelo menos mais familiar aos participantes do curso - imagens de ambientes e paisagens ligadas ao cerrado, bioma característico do estado de Goiás. Com o uso dessas imagens procurou-se fixar situações habituais e representativas que ocorrem nesse ecossistema, verificando-se como são percebidas e interpretadas pelas pessoas. Analisou-se como cada fotografia foi classificada pelos grupos, de forma que, ao final, evidenciaram-se padrões semelhantes de percepção das imagens pelos grupos, como mostra a tabela 15.

Tabela 15: Classificação das imagens realizada pelos grupos no curso de EA e a percepção ambiental predominante. Entre parênteses estão relacionados o número de grupos que utilizaram a mesma classificação.

Imagens	Classificação adotada pelos grupos	Percepção predominante
Foto 1	- Extinção - Animais em extinção - O que ainda resta - Ambiente natural - Natureza intacta	Sentido preservacionista e animais como sinônimo de ambiente natural
Foto 2	- Extinção - Animais em extinção - O que ainda resta - Ambiente natural - Natureza intacta	Sentido preservacionista e animais como sinônimo de ambiente natural
Foto 3*	- Desenvolvimento sustentável (03 grupos) - Ambiente modificado	A interação do homem com o ambiente, representada através de atividades humanas tradicionais, é associada com a visão de sustentabilidade
Foto 4	- Desenvolvimento sustentável (03 grupos) - Ambiente modificado - Ambiente transformado pelo homem	A interação do homem com o ambiente, representada através de atividades humanas tradicionais, é associada com a visão de sustentabilidade
Foto 5	- Natureza em equilíbrio - Ambiente natural (02 grupos) - Ambientes transformados pelo homem - Natureza intacta	A percepção do ambiente natural, em equilíbrio, em função da ausência do elemento humano
Foto 6	- Natureza em equilíbrio - Ambiente natural (02 grupos) - Ambientes transformados pelo homem - Natureza intacta	A percepção do ambiente natural, em estado de equilíbrio em função da ausência do elemento humano
Foto 7	- Natureza intacta - Ambiente natural (02 grupos) - Ambiente transformado pelo homem - Natureza em equilíbrio	A percepção do ambiente natural, em estado de equilíbrio em função da ausência do elemento humano
Foto 8	- Natureza em equilíbrio - Ambiente modificado - Ambiente natural - Ambiente preservado	Predominou a percepção do ambiente equilibrado em função da quantidade de áreas verdes em meio às áreas construídas

	- Natureza intacta	
Foto 9	- Devastação - Desequilíbrio ambiental - Ambiente transformado pelo homem - SOS - Conseqüências da ação humana	O impacto no ambiente é percebido como efeito negativo da ação humana
Foto 10	- Devastação - Desequilíbrio ambiental - Ambiente transformado pelo homem - SOS - Ação humana	O impacto no ambiente é percebido como efeito negativo da ação humana
Foto 11	- Devastação - Desequilíbrio ambiental - Ambiente transformado pelo homem - SOS - Conseqüências da ação humana	O impacto no ambiente é percebido como efeito negativo da ação humana
Foto 12	- Devastação - Desequilíbrio ambiental - Ambiente transformado pelo homem - SOS - Conseqüências da ação humana	O impacto no ambiente é percebido como efeito negativo da ação humana
Foto 13	- Conseqüência da devastação - Desequilíbrio ambiental - Ambiente modificado - Conseqüência da ação humana	O impacto no ambiente é percebido como efeito negativo da ação humana
Foto 14	- Conseqüência da devastação - Desequilíbrio ambiental - Ambiente transformado pelo homem - Ambiente modificado - Conseqüência da ação humana	O impacto no ambiente é percebido como efeito negativo da ação humana
Foto 15	- Devastação - Ambiente sustentável - Ambiente transformado pelo homem - SOS - Ação humana	É percebido o impacto sobre o ambiente, mas não se considera o impacto sobre o ser humano
Foto 16	- Conseqüência da devastação - Reação da natureza - O que ainda resta - SOS - Conseqüência da ação humana	Percepção do fenômeno climático como sinônimo de mudanças climáticas devido à ação humana

Legenda (descrição do conteúdo principal das fotos): Foto 1- tamanduá-bandeira carregando filhote; Foto 2- mico-leão-dourado com filhote; Foto 3 – grupo de mulheres colhendo plantas em área verde; Foto 4- pescador em barco (pesca artesanal); Foto 5 – cachoeira – com destaque ao vale e sua vegetação; Foto 6- cachoeira – destaque à queda d água; Foto 7 – rio com bancos de areia no leito; Foto 8 – praia com construções nas margens do rio; Foto 9 – pessoa sentada junto a animais abatidos através de caça; Foto 10 – Casebre abandonado em área de lavoura também deserta; Foto 11 – Cerrado após incêndio; Foto 12 – lixão; Foto 13 – alagamento em área urbana; Foto 14 – alagamento de córrego em área não urbana; Foto 15 – cortadores de cana; Foto 16 – fenômenos climáticos – nuvens de chuva. * Um dos grupos não utilizou essa fotografia no cartaz.

A análise dos cartazes mostrou que, em geral, a percepção da realidade retratada pelas imagens se manifestou através da representação das dualidades: ser humano e natureza, ambiente natural e ambiente modificado e ação humana e impactos ambientais. Essa forma de representação pode estar relacionada à dificuldade das pessoas em identificarem elementos mais abstratos nas imagens, realizando leituras mais descritivas referentes a aspectos mais

comuns e cotidianos. Dessa forma, houve uma análise mais seletiva das imagens por parte dos grupos que destacavam um aspecto principal de cada uma para realizar a classificação.

Durante a atividade, observou-se que os grupos manifestavam dificuldades em analisar algumas imagens, principalmente as mais ricas em detalhes e informações, revelando que o tempo proposto para a execução das análises mostrou-se insuficiente, o que limitou a análise mais profunda dessas imagens. Como a atividade ocorria em grupo, havia também a dificuldade em estabelecer um consenso mínimo sobre a representação das imagens, o que prescindia do exercício participativo e dialógico entre os integrantes. No entanto, um dos objetivos inerentes à atividade era o trabalho grupal, através do exercício da cooperação, integração e diálogo entre os participantes, a fim de resolverem uma situação proposta.

Reigota (2002, p. 100) enfatiza que as imagens contribuem “para que a dialogicidade se concretize entre atores diversos na busca de um consenso mínimo que possibilite parcerias de cooperação mútua e ações conjuntas efetivas na busca de alternativas e soluções aos problemas que se pretende resolver”.

Apesar dos resultados evidenciarem uma percepção sobre as questões ambientais e a relação do ser humano com o meio ainda fortemente influenciada pelas representações sociais, caracterizadas pela dicotomia ser humano-natureza, a utilização das imagens permitiu que temas complexos da questão ambiental emergissem e fossem discutidos sob diferentes olhares.

Para Reigota (2002, p. 117), quando se utiliza imagens como atividade pedagógica em EA para discutir temas complexos “a intenção não é discutir todos eles, mas fazer emergir os temas subjacentes à problemática ambiental global, procurando identificar seus significados e repercussões locais”. Abrem-se possibilidades para identificar as questões locais relevantes, questionando-as e conseqüentemente discutindo-se as possibilidades de ação.

Como forma de linguagem não-verbal, as imagens trazem consigo discursos, idéias, sentimentos e informações que retratam a realidade captada por alguém. Todavia, ao serem analisadas, a apreensão que se tem dessas imagens por um interlocutor depende também das suas crenças, sentimentos, vivências, experiências de vida, visões de mundo.

Como instrumento para fazer emergir percepções e concepções, o uso de imagens é uma importante estratégia pedagógica no contexto da EA, uma vez que nos deparamos hoje em dia com um mundo constituído pelo excesso de imagens, sejam elas estáticas (fotos, desenhos, etc.) ou em movimento (cinema, televisão, publicidade), que apresentam forte apelo popular (REIGOTA, 2002) e influenciam as formas de percepção através da difusão de idéias, discursos e conhecimentos, que passam a ser identificados como “verdades absolutas”.

Diante dessa “avalanche” de imagens no dia-a-dia, a observação mais cuidadosa e criteriosa passa despercebida, sendo vistas e descartadas rapidamente, absorvendo-se os discursos mais aparentes que demonstram. Reigota (2002) enfatiza que, em função da substituição da leitura e da escrita por atividades mais banais como a televisão, em que predomina a linguagem visual, os educadores se deparam com um novo desafio a enfrentar.

(...) a educação contemporânea, além de procurar aprofundar o processo de domínio da leitura e da escrita, terá que trabalhar com a linguagem visual, ou seja, com o processo de “leitura”, desconstrução e reconstrução de imagens, e conseqüentemente de representações sociais expressas através de imagens visuais (REIGOTA, 2002, p. 110).

Considerando essa perspectiva que se apresenta à educação, é importante que os próprios educadores ressignifiquem a forma com que utilizam e analisam imagens no seu cotidiano e no ambiente escolar. É preciso desconstruir e reconstruir as percepções manifestadas pelos educadores inicialmente para que possam então aplicar no trabalho educativo.

Conforme demonstraram os resultados da atividade aqui descritos, essa ressignificação por parte dos educadores é necessária no processo de formação do educador ambiental, que não pode ser observador nem receptor passivo desse universo visual, mas enquanto indivíduo-cidadão e, mais que isso, como educador comprometido, precisa fazer emergir os discursos e sentidos produzidos, dar voz a eles e ampliá-los, utilizando-os como instrumento crítico de análise da realidade, tornando o processo educativo mais significativo.

7.5. Textos produzidos a partir de imagens relacionadas ao poema “Eu Etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade

Uma das atividades de sensibilização desenvolvidas no curso consistiu na leitura e reflexão do poema de Carlos Drummond de Andrade, “Eu etiqueta” (Apêndice A), seguida da leitura e discussão de imagens relacionadas à temática abordada pelo poema.

Em seguida foram projetadas em Power point cinco imagens (anexo 14), veiculadas na internet: A – uma charge intitulada “ar puro incomoda meu marido”; B – fotografia de uma mulher dentro de um carrinho de compras repleto de pacotes; C – charge intitulada “o bem-sucedido – o fracassado”; D – desenho representando o planeta Terra envolto por uma corrente de pessoas de mãos dadas; E- charge intitulada “IBGE – brasileiro gasta mais com beleza do que com comida”. Os participantes deveriam analisar essas imagens, verificar com qual delas se identificavam e registrar numa ficha de papel os motivos de tal identificação.

Por fim, abriu-se para a discussão no grupo, quando os participantes puderam comentar suas percepções sobre as imagens, compartilhando-as com as demais pessoas.

Foram obtidos 25 comentários sobre as imagens, em que 68% dos participantes declararam se identificar com a imagem D, como mostra a figura 25.

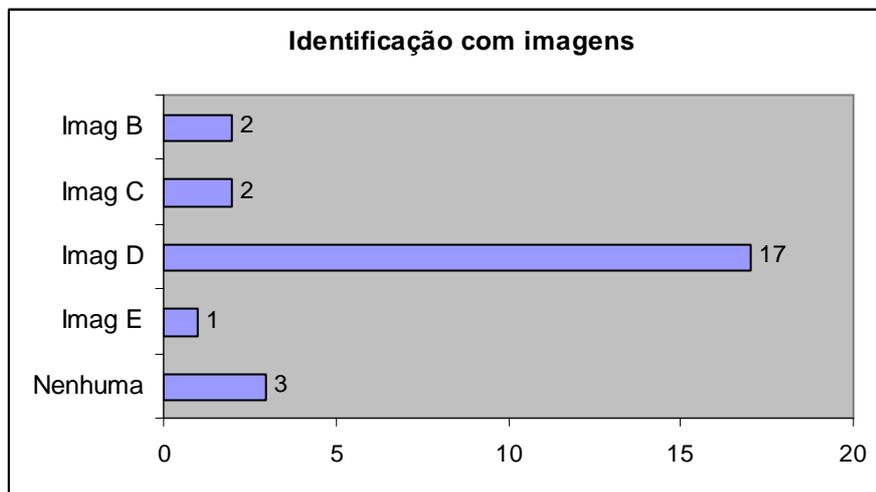


Fig. 25: Resultado da análise de imagens pelos participantes do curso de EA. Estão indicadas as imagens que os participantes declararam se identificar.

A análise dos comentários sobre as imagens buscou identificar nos textos as mensagens ou idéias principais retratadas pela pessoa. Essas idéias foram destacadas e em seguida levantou-se os termos ou palavras-chave representativos dos comentários. Com base nesse levantamento produziu-se a tabela 16 abaixo, que resume as idéias principais atribuídas às imagens analisadas.

Tabela 16: Interpretação dos comentários sobre as imagens analisadas pelos participantes do curso de EA

Imagem	Principais idéias/palavras-chave associadas à imagem
B	Fase consumista; coisas supérfluas; desperdício
C	Preocupações; infeliz; feliz
D	Viver em harmonia; pensar no todo; solidário; companheiro; mundo com igualdade; mundo melhor; fazer a nossa parte; cooperação; direitos e deveres; melhoria do ambiente; ter amigos; parte do universo; proteger o planeta; consciência; mais informação; união; solidariedade; pensar maior.
E	Inclusão

Nos comentários sobre as imagens em que os participantes declararam não se identificar com nenhuma delas, apareceram apenas negações ao que a imagem representava, como por exemplo, em relação à imagem B um participante declarou que não se identificava porque não era consumista, e assim por diante.

Em geral, os comentários sobre os significados das imagens se mostraram bem descritivos, não havendo aprofundamento nas explicações sobre o porquê da identificação. Percebeu-se nos comentários sobre a imagem D, ao se relacionarem com a questão ambiental, uma visão ingênua e naturalista, e mesmo sobre a complexidade das relações humanas, com a

interpretação de que, se as pessoas forem mais solidárias e fizerem a sua parte, o mundo será mais igualitário e harmônico. Não apareceram nas mensagens a abordagem sobre as relações éticas e sócio-políticas que permeiam as relações na sociedade e desta com o meio ambiente.

7.6. Trilha perceptiva desenvolvida no curso de Educação Ambiental: percepções, sentimentos e sentidos deflagrados

No último dia de encontros presenciais do curso de EA realizou-se uma trilha numa mata de galeria localizada em área urbana da cidade de Jataí, situada nas dependências da Secretaria Municipal de Meio Ambiente. A descrição completa das atividades desenvolvidas durante a trilha é encontrada no apêndice A. Esta atividade foi utilizada como instrumento de sensibilização multisensorial e de percepção ambiental pelos participantes do GV.

As práticas educativas ambientais comprometidas com a educação através dos sentidos encontram nas trilhas interpretativas e nas vivências integradas ao meio ambiente importante ferramenta para o seu desenvolvimento. Estas atividades constituem-se de momentos de sensibilização ambiental, envolvendo multi-estimulação da acuidade perceptiva, cognitiva e afetiva, onde é desenvolvido um processo de educação através de valores, de identificação com a paisagem, em que são enfocados aspectos relativos ao sentir-se e ser parte (GUIMARÃES, 2006).

Durante a trilha realizada as pessoas experimentaram o contato com a natureza, cheirando, tocando e ouvindo. Uma das experiências mais significativas consistiu em desprover alguns indivíduos da visão vendando seus olhos, a fim de que os demais sentidos, comumente menos estimulados no dia-a-dia, pudessem ser aguçados.

A trilha tornou-se então um instrumento que permitiu a assimilação e construção de novas percepções ambientais, levando os indivíduos a interagirem com maior intensidade com os elementos da natureza, passando a percebê-los sob novos olhares. Além disso, funcionou como um excelente instrumento de ação cooperativa, pois apenas metade dos participantes teve os olhos vendados, de forma que os demais se tornaram seus guias pelo caminho, ficando encarregados de orientá-los no espaço, descrever o ambiente ao redor e auxiliá-los na manipulação e no toque dos materiais colocados ao longo da trilha sem, no entanto, influenciar o colega.

O convívio com a natureza não ocorre da mesma maneira entre os indivíduos. Assim, o desenvolvimento de atividades que estimulam os sentidos e a sua reflexão crítica sobre essa experiência, possibilita a exploração de caminhos, para os quais a educação formal

nem sempre se atenta. Essas atividades permitem que o processo educativo ocorra com um nível de significado maior, oportunizando reflexões sobre o que se sente e se percebe, construindo novos conhecimentos acerca do meio ambiente.

Após a realização da trilha, através de uma reflexão coletiva sobre a atividade experimentada, os participantes puderam expor suas percepções, sentimentos e sensações deflagradas durante e após a realização da mesma. Analisando as falas dos participantes registradas, foram evidenciados relatos por parte daqueles que tiveram os olhos vendados e aqueles que ficaram sem a venda. A tabela 17 sistematiza as principais sensações e percepções que foram relatadas pelos dois grupos.

Tabela 17: Percepções e sensações dos participantes do curso de EA em relação à trilha perceptiva vivenciada.

Identificação do grupo	Percepções e sensações relatadas
Participantes com a venda nos olhos	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidade sobre o entorno; - Medo e insegurança no início; - Percepção do declive e deformidades no terreno com mais facilidade; - O companheiro que atuou como guia deu mais segurança ao descrever o ambiente e o trajeto; - Aguçou a audição e o tato, atentando-se para o barulho do vento, das árvores, dos bairros localizados no entorno da mata.
Participantes sem a venda nos olhos	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulou a concentração e capacidade de atenção para poder descrever melhor os detalhes do ambiente e do trajeto para o colega que estava conduzindo; - Despertou a co-responsabilidade; - Permitiu o exercício da paciência e compreensão, tendo que adaptar-se ao ritmo do outro para poder caminhar juntos.

Gadotti (2005) afirma que a sensação de se pertencer ao universo não se inicia na idade adulta nem por um ato de razão. “Desde a infância, sentimo-nos ligados com algo que é muito maior do que nós” (GADOTTI, 2005, p. 77). Desde cedo estabelecemos uma profunda ligação com o ambiente que nos rodeia, buscando compreendê-lo melhor em todos os sentidos. E hoje não se pode mais perceber esse sentido de nossas vidas separado da vida do próprio planeta, em que se materializam nossas diversificadas e complexas relações, envolvendo tanto o pertencimento quanto o distanciamento em relação a esta “casa de vida”.

E dessa forma, considerando a proposta que fundamentou a construção do curso de EA enquanto prática coletivo-reflexiva, visto que muitas percepções não ocorrem no indivíduo isoladamente, mas mediante a relação dialógica entre os indivíduos, a trilha possibilitou, como parte final das atividades presenciais, o exercício da dialogicidade e da práxis educativa, a partir do momento em que os participantes puderam comparar, discutir e compartilhar suas vivências, exercitando o “diálogo de saberes” numa construção problematizadora sobre a realidade experimentada.

7.7. O conceito de Educação Ambiental: análise dos resultados produzidos pela dinâmica “Formação de Conceitos” e pelo questionário final de avaliação do curso

A dinâmica “Formação de Conceitos” foi desenvolvida no último dia do curso de EA e consistiu em uma das estratégias utilizadas para avaliar a evolução conceitual dos participantes sobre EA, em relação aos resultados obtidos com o questionário aplicado antes do início do curso. Nessa atividade foram elaborados conceitos sobre EA individualmente e em grupos (Apêndice A), redigidos em fichas de papel, obtendo-se ao final 25 fichas individuais, 05 fichas representando 5 grupos (grupo 1), 02 fichas representando 2 grupos (grupo 2) e 1 ficha contendo o conceito elaborado pelo grupo todo (fig. 26).

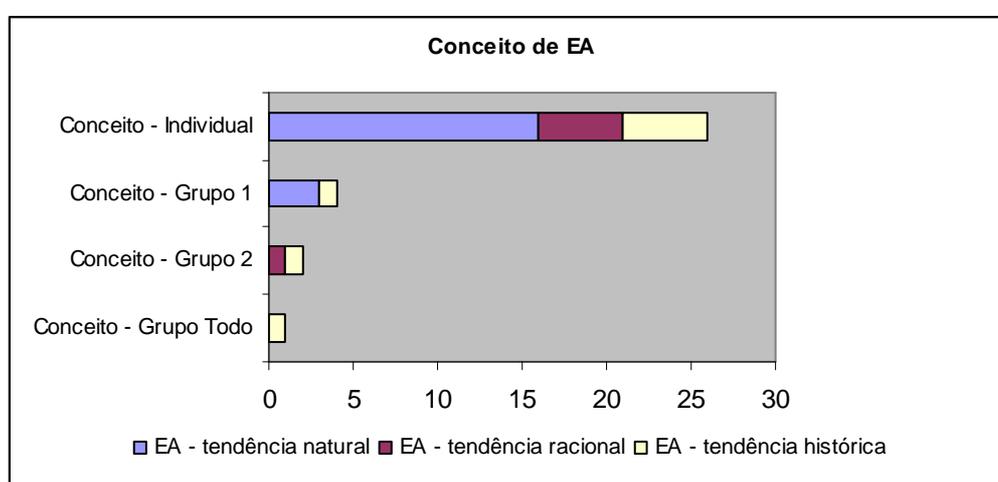


Fig. 26: Conceitos de EA elaborados na dinâmica cooperativa “Formação de Conceitos”.

A análise dos conceitos atribuídos à EA demonstrou que ainda houve a predominância da concepção natural de EA entre os participantes, segundo os conceitos elaborados individualmente, como demonstra a figura 26. Apareceram como representativas dessa concepção idéias como:

Conscientizar para preservar a vida.

Favorecer as mudanças de atitudes, comportamentos, visando a melhoria da qualidade de vida.

É despertar no outro a vontade de preservar o meio em que vive para ele mesmo poder continuar vivendo.

No entanto, quando foram organizados em grupos (inicialmente se formaram 05 grupos), os participantes puderam discutir essas concepções coletivamente, produzindo novos conceitos, mas ainda predominando a concepção natural de EA (fig. 26):

Promover atitudes de mudança de comportamento para favorecer a melhoria da qualidade de vida (EA – tendência natural).

Conhecer, usar, respeitar e preservar o que a natureza oferece, pois gerações futuras precisam sentir o prazer que ela nos oferece (EA – tendência natural).

É levar o outro a refletir sobre a relação entre o homem e o ambiente em que vive, despertando nele a visão de necessidade de preservar e recuperar o meio ambiente (EA – tendência natural).

É conciliar as teorias com as práticas, envolvendo todos seus pares em um ambiente altamente cooperativo, buscando melhores condições de vida sem agredir a natureza (EA – tendência histórica).

Educar para reduzir, reciclar e reutilizar. Levar em conta a preservação e a sustentabilidade. Buscar sempre a coletividade e envolver a sociedade. Garantindo o futuro para a sobrevivência de toda a humanidade (EA – tendência histórica).

No segundo momento de formação dos grupos, agora resultando em 02 grandes grupos, novamente houve a discussão das concepções e a elaboração de novos conceitos, que dessa vez se dividiram entre a concepção racional e a concepção histórica de EA:

Conhecer o meio ambiente para que possamos preservá-lo, levando em conta a sustentabilidade, com o objetivo de preservar sua biodiversidade (EA – tendência racional).

Transmitir ao outro a capacidade de refletir a interrelação entre o homem e o meio ambiente, bem como sobre a qualidade de vida resultante dessa relação. Trazer à consciência de que é necessário preservar o meio, e quando necessário, recuperá-lo (EA – tendência histórica).

Quando os grupos foram desfeitos e a discussão passou a ser realizada com o grupo todo, surgiu como produto final o conceito de EA relacionado à tendência histórica:

A partir desse novo olhar que tivemos nesse curso de formação em relação ao nosso meio ambiente, percebemos que a educação ambiental na escola deve ser desenvolvida por meio da concepção e percepção de cada indivíduo, e expandir para o coletivo, buscando ações coerentes com as teorias, preservando a natureza e a vida humana, vivendo em ambiente de igualdade e justiça social.

A atividade evidenciou a dificuldade de superar, individualmente, as representações de EA como conceito naturalista, relacionado à ideia de um processo de formação com ênfase na educação dos indivíduos em particular.

A ênfase na transmissão de valores e no desenvolvimento de atitudes como tarefa da educação ambiental, a preocupação com a formação cultural e, principalmente, o conteúdo dos valores/atitudes e da formação cultural são os principais indicadores da representação de educação como desenvolvimento individual (TOZONI-REIS, 2004, p. 76).

Esse resultado, quando comparado com os dados obtidos do questionário que os participantes responderam no início do curso, demonstra que essa concepção de EA como tendência natural, continuou como concepção predominante mesmo após a participação no curso. Todavia, a formação dos conceitos em grupos permitiu que essas concepções pudessem

ser refletidas e conceitos qualitativamente melhores foram sendo construídos, demonstrando a importância das atividades grupais no processo de discussão e ressignificação das concepções.

A formação dos grupos para discutir o conceito de EA favoreceu a troca de saberes e concepções entre os participantes que, através do exercício do diálogo e da cooperação, puderam entrar em contato com concepções diferentes, reavaliando-as no contexto de suas próprias convicções e permitindo releituras do conceito de EA. Isso fez com que o conceito ao longo da atividade sofresse modificações que levaram à construção de uma concepção mais crítica, na medida em que as pessoas foram se agrupando para discutir seu significado.

No entanto, como forma de evidenciar se, individualmente, houve melhor compreensão do significado da EA e da relação ser humano-natureza numa perspectiva mais crítica, foi utilizado outro instrumento de diagnóstico dessas concepções: um questionário final (anexo 16) elaborado com a finalidade de avaliação do curso, no qual foram inseridas duas questões referentes às concepções de EA e sobre a relação do ser humano com a natureza.

Foram obtidos 29 questionários. Uma das questões pedia que o participante comentasse, conforme o que havia sido discutido ao longo do curso, como percebia a relação do ser humano com o ambiente. As respostas foram analisadas segundo as categorias baseadas em Tozoni-Reis (2004): sujeito natural, sujeito cognoscente e sujeito histórico. O resultado da comparação das concepções encontradas no questionário final com as concepções evidenciadas no questionário anterior ao curso está representado na figura 27. A figura demonstra que as concepções naturalistas da relação ser humano-natureza continuaram presentes mesmo após o curso, com uma pequena diminuição em relação às concepções iniciais, coincidindo também com o aumento de concepções do tipo sujeito histórico.

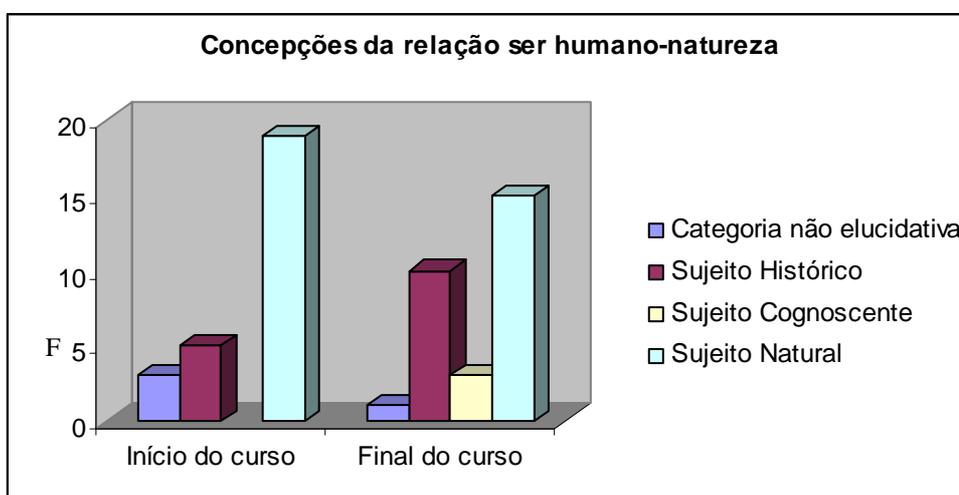


Fig. 27: Concepções sobre a relação ser humano-natureza obtidas dos questionários inicial e final ao curso de EA

No questionário final, o item destinado ao conceito de EA solicitava ao respondente descrevesse seu significado em apenas três palavras. A análise das respostas ocorreu da seguinte forma: inicialmente separaram-se as palavras em grupos, conforme a frequência de repetição ou aquelas que se associavam entre si; depois se analisou o sentido dessas palavras e sua relação com as categorias de EA estabelecidas – EA (tendência natural), EA (tendência racional) e EA (tendência histórica). Aquelas palavras que não se associaram a nenhuma dessas categorias foram enquadradas na categoria não elucidativa.

As palavras-chave e sua associação com as categorias de EA foram organizadas na tabela 18, a fim de se verificar quantitativamente quais concepções foram mais presentes entre os participantes.

Tabela 18: Palavras-chave associadas ao conceito de EA.

Concepção de EA	Categorias de Palavras-chave associadas	Número de palavras-chave associadas à concepção
EA – tendência natural	Vida; preservar/preservação; recuperar/recuperação; sustentabilidade; respeito/respeitar; amor	32
EA – tendência racional	Educar; estudo; ensinar; conhecer/conhecimento; aprender/aprendizado; consumo	14
EA – tendência histórica	Conscientizar/conscientização; agir/ação; cooperar/cooperação; responsabilidade; reflexão; compromisso	20
Categorias não elucidativas	Utilizar; saber usar; reduzir; beleza; riqueza; saúde; reconstruir; ambiente; controle; solução	15
Total		83

Comparando-se esses resultados em termos percentuais com os resultados obtidos dos questionários respondidos antes do curso de EA, observou-se uma diminuição nas concepções de EA-tendência natural, mas esta ainda demonstrou ser a concepção predominante entre os participantes, conforme pode ser visualizado na figura 28.

A dificuldade de superação das concepções de EA que se mostraram predominantes está intrinsecamente relacionada às concepções que se tem sobre ambiente, sobre o ser humano, sobre as relações dos seres humanos com os ambientes, e sobre a própria concepção de educação e da prática pedagógica. Não há como uma concepção se modificar isoladamente se as outras que à ela se associam também não se modificarem em termos qualitativos e coerentes com a perspectiva mais crítica que se espera do processo educativo ambiental atual.

Eis um desafio que se apresenta aos processos de formação continuada em EA, quando a ressignificação dessas concepções se mostra como elemento fundamental para melhorar as práticas pedagógicas no contexto escolar. As atividades desenvolvidas pelo curso permitiram que essas concepções pudessem emergir e fossem refletidas, dando subsídios para que novas propostas de capacitação mais específicas possam ser elaboradas pelo GV com o objetivo de modificar esse resultado evidenciado.

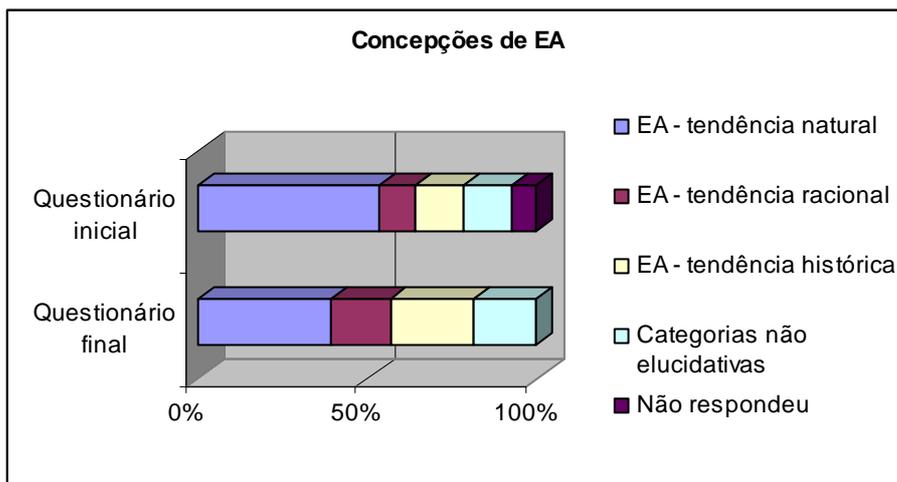


Fig. 28: Concepções de EA – comparação dos resultados obtidos pela análise dos questionários aplicados antes e após o curso de EA com o GV.

Todavia, observou-se a importância da reflexão e construção coletiva dos conceitos, na medida em que permitiram a socialização e a troca de saberes, culminando em percepções melhores sobre a questão ambiental e sobre a própria EA. Reigota (2007, p. 66) afirma que “as representações individuais não podem ser ampliadas para a coletividade, mas sim o contrário”. Assim, as concepções construídas e reconstruídas em grupo tendem a influenciar as concepções individuais, que se ressignificam através do processo participativo, da vivência do ato de refletir, discutir e colocar em prática aquilo que se concebe coletivamente.

Ao conceber uma educação problematizadora, Freire (1987) considera os seres humanos como seres históricos e inconclusos, numa realidade que também é histórica e inacabada. Ao perceberem tal realidade em que estão imersos podem mover-se para transformá-la. Diante da realidade e das dificuldades impostas, é através da união e do trabalho coletivo que as transformações podem ocorrer.

Considerando as diferentes concepções de EA, meio ambiente e da relação ser humano-ambiente presentes na prática educativa escolar, no caso deste trabalho enfatizando as concepções dos membros do GV, os resultados obtidos através das atividades desenvolvidas pelo curso permitiram “desvelar” a realidade em que o grupo se encontra

imerso, observando-se as diferentes expectativas em relação ao trabalho com EA, as diversificadas percepções sobre o ambiente escolar e as concepções em que se ancoram as próprias práticas de EA.

Diante da realidade revelada nos momentos de discussão e reflexão coletivas, espera-se que o grupo se fortaleça, superando as divergências conceituais e pedagógicas, comprometendo-se com o processo de mudança de concepções e de práticas, enquanto promotor de ações de EA. Para tanto, apóia-se nas palavras de Freire (2008, p. 16), quando destaca a ação e a reflexão como condições *sine-qua-non* para o comprometimento do ser, ressaltando:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 2008, p. 17).

7.8. Análise das concepções de Educação Ambiental presentes nos projetos elaborados pelos participantes do curso

Uma das etapas do curso consistia na elaboração e desenvolvimento de projetos ou ações de EA pelos participantes junto às escolas em que trabalhavam. Os projetos tiveram seu esboço inicial feito na parte presencial do curso e posteriormente a versão final foi encaminhada pela escola à coordenação do GV na SME.

Todas as escolas cujos representantes participaram do curso enviaram suas produções, totalizando 19 projetos, cujos conteúdos foram analisados, com foco nos objetivos e na justificativa, a fim de identificar as concepções de EA que permearam as propostas. É importante ressaltar que, mesmo tendo sido trabalhado um modelo de projeto para subsidiar a elaboração das ações durante o curso de EA, muitos projetos apresentaram linguagens confusas, dificultando a interpretação de ideias, que em várias propostas se apresentaram muito sucintas. A dificuldade de expressão de ideias e concepções na forma escrita se revelou marcante não somente nos projetos como também nos diversos textos produzidos ao longo do curso, utilizados em diferentes análises.

Todavia, as concepções de EA presentes nos projetos foram analisadas à luz das categorias baseadas em Tozoni-Reis (2004). Baseando-se em tais categorias, observou-se maior número de projetos relacionados à concepção de EA – tendência racional e à concepção de EA – tendência histórica em relação à concepção naturalista, como demonstra a figura 29.

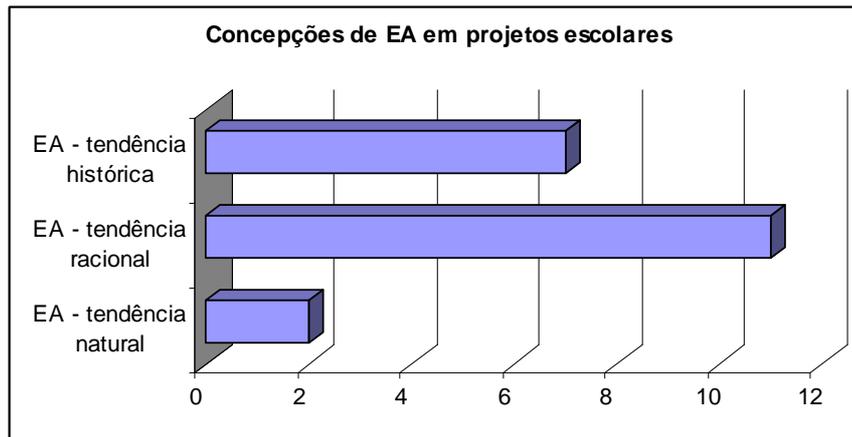


Fig. 29: Concepções de EA identificadas nos projetos elaborados pelos participantes do curso de EA

Como ideias predominantes que apareceram nos projetos relacionados à concepção racional de EA, destacam-se:

- Conscientizar os alunos e toda comunidade escolar dos prejuízos que os agrotóxicos trazem a nossa saúde e ao meio ambiente, envolvendo-os na busca para a solução deste problema;
- compreender a necessidade de dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos com os quais interagim, aplicando-os no dia-a-dia.
- Realizar um levantamento das condições ambientais da escola e do bairro, proporcionando possíveis mudanças de posturas para a qualificação do meio;
- trabalhar com os alunos a concepção de meio ambiente, levando estes a visualizar o ambiente como um todo não apenas o meio natural.
- (...) este projeto visa à informação sobre questões ambientais à comunidade da escola (...); (...)
- acreditamos que se não tomarmos uma ação já, os futuros cidadãos poderão não conhecer as plantas do cerrado, pois as mesmas estão sendo cada vez mais trocadas por pastos ou lavouras em nossa região.

Em relação aos projetos cujas concepções se aproximaram da tendência histórica da EA, foram identificadas como ideias características de tal concepção:

As tomadas de decisão do grupo, as reflexões e o exercício da cidadania vivenciada nas atividades do projeto, têm repercussão na formação do grupo, na construção de novos valores e na relação mantida entre este e o meio; (...) necessidade de conscientização dos alunos e demais funcionários da escola (...) a respeito do consumo de energia elétrica, tanto no contexto econômico, familiar quanto no contexto ambiental, uma vez que, cada vez mais estamos dependendo de equipamentos que utilizam esse tipo de energia e nunca se discute de onde ela vem e quais os impactos causados pelas hidrelétricas;

A principal finalidade deste trabalho é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.

A análise dos projetos desenvolvidos após o curso, quando comparada com os resultados da análise dos projetos realizados pelos GVs mirins até 2008, demonstrou que houve um salto qualitativo em termos das concepções de EA que subsidiam as propostas. Até 2008, a maioria das ações de EA dos GVs mirins das escolas estava embasada pelas

concepções de EA como tendência natural. Após a realização do curso, verificou-se um aumento das concepções histórica e racional de EA e apenas 02 projetos apresentaram concepções naturalistas, caracterizadas por concepções mais ingênuas e descontextualizadas da problemática ambiental.

Ao contrário do que se percebeu nas atividades promovidas durante do curso, em que houve o predomínio de concepções naturalistas tanto da relação entre ser humano e natureza e da EA, os projetos elaborados apresentaram resultados diferentes, com aumento da frequência de projetos com concepções históricas de EA inclusive. Mesmo nos projetos em que predominaram concepções racionais de EA houve a preocupação com a formação do indivíduo, através de um processo de conscientização. Acredita-se que esse resultado se deu em função de que os participantes tiveram um tempo maior para a elaboração das propostas após o encerramento da etapa presencial do curso, podendo discuti-las com a comunidade escolar, contextualizando e incrementando as ações.

No que se refere às temáticas abordadas pelos projetos, foi identificado o predomínio de temas mais tradicionais de atividades de EA escolares, entre outros assuntos ligados ao cotidiano: produção e redução do lixo no ambiente escolar e na cidade, relação dos agrotóxicos com a saúde humana, preservação do cerrado, poluição sonora, reciclagem, estudo sobre plantas medicinais, proteção de nascentes, higiene corporal e saúde, consumo e economia de energia elétrica, análise da qualidade ambiental de bairros e manutenção e conservação do ambiente escolar.

No entanto, apesar da abordagem de temas mais tradicionais, os projetos foram apresentados de forma mais crítica, contextualizada e problematizada, sendo destacados aspectos ligados ao cotidiano humano e à qualidade do ambiente em que está inserido. Além disso, muitos projetos incluíram em suas metodologias o processo participativo e proativo da comunidade escolar, envolvendo também a comunidade do entorno da escola nas atividades propostas.

Outro aspecto relevante que apareceu nas propostas foi a abordagem dos temas à luz de uma fundamentação teórica maior, ou seja, teoria e prática foram aliadas para que houvesse a compreensão do ambiente e dos problemas ambientais. Isso é importante, uma vez que muitas práticas de EA que ocorrem nas escolas se baseiam no empirismo, através de práticas descontextualizadas e pobres em conhecimentos científicos consistentes. Acredita-se que as ações de EA devam ser capazes de equilibrar essa relação teoria/prática, a fim de que os resultados produzidos reflitam a realidade em sua complexidade e cujos caminhos para sua compreensão estejam embasados cientificamente e não somente no senso comum.

Dentre os aspectos metodológicos apresentados pelos projetos, verificou-se a preocupação com atividades mais diversificadas, participativas, dinâmicas e motivadoras, evidenciando um processo de ensino e aprendizagem menos informativo, que geralmente é baseado na transmissão do conhecimento de forma oral ou através de textos, e mais centrado na construção coletiva do conhecimento através da ação, principalmente. Entre as atividades detectadas destacam-se: construção de cartilhas educativas pelos alunos, confecção de materiais didáticos com sucatas e materiais alternativos, pesquisa de campo (entrevistas na comunidade) e visitas técnicas, teatro, elaboração de textos e paródias individualmente e em grupos, construção de viveiros de plantas e áreas verdes na escola.

Os projetos escolares foram desenvolvidos entre agosto e outubro de 2009. Nos dias 20 e 21 de outubro realizaram-se encontros com as escolas na SME de Jataí (GO), que apresentaram seus resultados, alguns de forma ainda parcial. As apresentações ocorreram através de exposições orais com recursos audiovisuais, por meio de murais e painéis e outros com a participação dos próprios alunos das escolas. Algumas imagens das apresentações estão relacionadas no anexo 16.

Analisando de forma geral os projetos elaborados e expostos pelas escolas, considera-se que apresentaram propostas significativas e relevantes, tanto em termos conceituais quanto metodológicos que, quando comparadas com as primeiras ações dos GVs mirins, se mostraram qualitativamente melhores, no sentido em que apresentaram as temáticas ambientais de forma mais crítica e menos ingênua, inserindo elementos como a questão social, política, econômica e ética em suas abordagens e envolvendo de forma mais participativa a comunidade escolar.

Considerações Finais

Analisar as práticas educativas no contexto da EA praticada na escola formal implica muito mais do que o simples constatar “o que” e o “como” isso acontece na realidade, percebendo-a além do que aparentemente apresenta, considerando também o “com base em quê” e o “para quem” ou o “a favor de quem” tais práticas são realizadas. Assim, é importante reconhecer o contexto que determina as práticas a partir das políticas públicas vigentes, pois, em parte, as ações educativas são subsidiadas por elas.

Segundo Sorrentino et al (2005, p. 290), “uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade”. No que se refere à EA, a Lei 9795, de 27 de abril de 1999, instituiu no Brasil a Política Nacional de EA, e foi gerida no Ministério da Educação (MEC) através da Coordenação Geral de Educação Ambiental que, junto ao Ministério do Meio Ambiente (MMA), passou a articular ações ligadas ao Programa Nacional de EA (PRONEA). De acordo com Sorrentino et al (2005, p. 290):

(...) o MEC e o MMA em seus respectivos setores de educação ambiental, pautados pelo ProNEA — Programa Nacional de Educação Ambiental — estão implantando programas e projetos junto às redes públicas de ensino, unidades de conservação, prefeituras municipais, empresas, sindicatos, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, consórcios e comitês de bacia hidrográfica, assentamentos de reforma agrária, dentre outros parceiros.

Nesse sentido, observa-se a ação do Estado como agente subsidiador das ações, em que as políticas públicas de EA, conforme ressalta Sorrentino et al (2005), se constituem num processo dialético e partilhado do Estado e da sociedade civil. Mas até que ponto tais políticas públicas são plenamente discutidas, compartilhadas e construídas com a participação da sociedade?

Para Layrargues (2006), a Política Nacional de EA, apesar de representar um avanço quanto à discussão e implementação de ações para a EA no Brasil, contém características que levam à reprodução das condições sociais, delineando o aparato ideológico do Estado no tratamento das questões educacionais e ambientais. Para este autor, os problemas encontrados no contexto da elaboração e implementação da Lei 9795/1999 se referem:

(...) em primeiro lugar, a Lei teve sua formulação de modo assistencialista, já que foi elaborada por um parlamentar sem a participação dos educadores ambientais. Em segundo lugar, ela foi precocemente implementada, antes de estarem dadas as suas condições sociais, acadêmicas e políticas, pois ela veio ao mundo em um momento em que: (a) não havia uma organização social coletiva dos educadores ambientais que pudessem demandar e discutir a face da política pública para esse fazer educativo; (b) não havia uma base científica minimamente estabelecida que permitisse o planejamento de metas e planos para essa política pública; e (c) não

havia uma definição clara do campo político-ideológico dos modelos de educação ambiental para que se pudesse esboçar qual ou quais perspectivas poderiam ser adequadas à realidade brasileira (LAYRARGUES, 2006, p. 9).

No sentido discutido por Layrargues (2002; 2006), a pouca participação social na elaboração da lei e o conflito epistemológico até então encontrado na EA, levaram à formulação de propostas subsidiadas por uma visão naturalista da questão ambiental, em que não foram inseridos no texto conceitos como risco, conflito, vulnerabilidade e justiça socioambiental, “que poderia desembocar na perspectiva da concepção politizante da educação ambiental” (LAYRARGUES, 2006, p. 9).

A concepção de educação ambiental dominante no texto da lei parte de dois pressupostos: (a) a Natureza é *agredida pelo ser humano*, e não *explorada por ações produtivas*; e (b) a Sociedade é o lugar da harmonia, ela não abriga *conflitos sociais*. Mas da mesma forma que alguns indivíduos são explorados pelo capital, e não propriamente agredidos, a natureza também é explorada, e não simplesmente agredida (LAYRARGUES, 2002, p. 10, grifo do autor).

Nesse contexto, observa-se a crítica à forma com que a lei estabelece a relação entre a sociedade e a natureza, trazendo a idéia de que os conflitos seriam resolvidos através da formação de uma consciência ecológica pautada na aquisição de conhecimentos, também ecológicos, visando proteger a natureza da agressão humana, numa perspectiva acrítica, imobilizadora e alienante.

É importante fazer essa análise do contexto oferecido pela Política Nacional de EA, tendo em vista que, quase sempre, ela embasa as políticas regionais e locais de EA, que nem sempre analisam de forma mais crítica a própria Lei. No entanto, considerando a problemática ambiental em que as demandas sociais, econômicas e ecológicas estão entrelaçadas, é imprescindível a reconfiguração das ações e políticas públicas numa perspectiva que abarque essa realidade.

Loureiro (2006) afirma que, dada a diversidade de ações e projetos significativos e criativos por parte de muitos educadores ambientais, é inadmissível que a EA, enquanto política pública, ainda se configure sob o discurso hegemônico que “cria uma homogeneização simplista e ideológica do que é feito e proclamado como ambiental” (LOUREIRO, 2006, p. 140).

No discurso falacioso e harmonioso em nome da salvação do planeta, cria-se a ilusão de que todos os que fazem Educação Ambiental estão dentro de uma mesma orientação e visão de mundo por seguirem os princípios da participação, da interdisciplinariedade, do respeito à diversidade biológica e cultural, entre outros, como se estas fossem categorias que não permitissem diferentes apropriações e usos, dependendo da concepção teórica, do lugar social ocupado pelos sujeitos e da compreensão da sociedade da qual se parte (LOUREIRO, 2006, p. 140).

Esse discurso naturalista acaba por ser incorporado pelos educadores ambientais de forma sistemática e se reflete nas suas ações. Assim, as práticas de EA passam a se configurar através de “modelos” a serem desenvolvidos em qualquer lugar e em qualquer realidade e contexto educacional. É o que se presencia em muitos processos de formação continuada de educadores, que se pautam na capacitação por meio da aquisição de conhecimentos sobre práticas educativas em EA, negligenciando muitas vezes, a discussão das questões filosóficas, epistemológicas e sócio-políticas desse campo.

Para Saito (2002), diante das forças contraditórias que compuseram a história da elaboração de Política Nacional de EA, a EA pode não carregar explicitamente um conteúdo emancipatório. Para o autor, no entanto, é importante “explicitar esse debate, assim como expor, segundo uma leitura socialmente compromissada, o potencial transformador que ela carrega” (SAITO, 2002, p. 58).

A partir da análise da Lei 9795/99, Saito (2002) identifica em seus fundamentos quatro grandes desafios para a EA no Brasil: “busca de uma sociedade democrática e socialmente justa, desvelamento das condições de opressão social, prática de uma ação transformadora intencional e necessidade de contínua busca do conhecimento” (SAITO, 2002, p. 50). Percebe-se que estes desafios demandam por sua natureza, uma prática educativa ambiental comprometida, participativa e que leve à emancipação de uma sociedade repleta de contradições e conflitos.

Tamaio (2007), discutindo as políticas públicas para EA no governo Lula (2002 a 2006), percebe que a “visão dominante na estrutura de governo representou a materialização de uma ação política estruturante marcada por uma concepção neoliberal, integrada a um bloco hegemônico globalizado, no qual o governo se encontra inserido” (TAMAIO, 2007, p. 37). Dessa forma, políticas públicas de caráter transformador e emancipatório encontram nesse modelo de desenvolvimento vigente os impasses que impossibilitam a sua materialização, que estão intimamente ligados ao projeto neoliberal global.

Compreende-se como neoliberal o deslocamento do poder do Estado e da sociedade civil para a área de influência do mercado, com ação econômica, política e cultural dentro dos marcos e mecanismos hegemônicos, pela redução das instâncias democráticas e de participação social e pelo aumento das desigualdades e carências sociais (LIMA, 2002 apud TAMAIO, 2007, p. 37).

Nesse sentido, é importante conhecer como ocorre a dinâmica das políticas públicas em EA, percebendo-as como processos contraditórios em que se diferentes concepções e interesses se configuram. Muitas políticas públicas são geridas de forma centralizada pelo Estado, com pouca ou nenhuma participação social, desenvolvendo propostas que não

atendem às necessidades locais e regionais. Para Tamaio (2007), o Estado tem que proporcionar a discussão da EA em diferentes esferas de participação.

Ao fazer isso de forma pública, instaura uma tensão que contribui para atender aos interesses de determinados grupos sociais e compreendê-los. Assim, a política pública representa um embate político das contradições sociais da sociedade (...) (TAMAIO, 2007, p. 45).

Considerando as políticas públicas desempenhadas no âmbito nacional pelo governo federal entre 2002 e 2006, que culminaram na realização de duas Conferências Nacionais de Meio Ambiente, Tamaio (2007) afirma que, devido à característica pontual desses eventos, representando a possibilidade de discussão de políticas públicas como forma de aspiração e fortalecimento democrático, as ações empreendidas não necessariamente se constituíram num processo emancipatório. No entanto, para o autor, eventos e ações como estas promovem a articulação de idéias entre diferentes sujeitos e organizações, permitindo a configuração de novos significados e outras formas de interações que, em novos contextos, levam a ações emancipatórias.

Dessa forma, apoiando-se em Demo (2001), Tamaio (2007) afirma que a provocação, elaboração e implementação das políticas públicas não são competência exclusiva do Estado, “devendo ele, contudo, contemplar a interação e o diálogo existentes com a sociedade” (TAMAIO, 2007, p. 52).

(...) uma política pública está diretamente associada às aspirações, aos interesses, aos conflitos e às concepções referentes a determinado projeto de sociedade, o que leva a lutar para que aquela venha a existir. Por isso, os sujeitos históricos da educação ambiental possuem vários projetos e sonhos de sociedade (TAMAIO, 2007, p. 52).

Um exemplo desse reflexo que emergiu da participação da sociedade nessas conferências é o próprio GV, objeto de estudo desta pesquisa, cuja constituição ocorreu depois que uma equipe da SME de Jataí (GO) participou da Pré-conferência Nacional, onde um de seus membros se elegeu delegado para participar da Conferência Nacional de Meio Ambiente, em 2003. A mobilização provocada pelas discussões no evento levou a SME a articular uma proposta concreta de EA para o município.

Percebeu-se, dessa forma, que a constituição do GV na SME de Jataí (GO), ocorreu por meio de um processo complexo em que se entrelaçaram a proposição de uma política pública municipal de EA e a mobilização por parte de educadores que se sensibilizavam pela questão ambiental. Todavia, considerando que após a criação do GV não houve articulação dentro da SME para constituir uma equipe que tratasse especificamente das ações do grupo, evidenciou-se que as ações de EA desenvolvidas desde sua criação em 2003, foram

embasadas principalmente na mobilização pessoal dos educadores, tanto das escolas quanto da SME.

No cenário em que o GV foi se constituindo enquanto grupo, pelo próprio processo participativo, é preciso ter clareza da ocorrência de diferentes formas de participação dos membros que o foram compondo desde sua criação. Outra questão que se coloca também diz respeito à importância de se refletir sobre que tipo de processo participativo se faz necessário na EA, de forma que esta se materialize como processo crítico, emancipatório e reflexivo.

A participação, como importante conceito ligado à concepção crítica de EA, apesar de ser bastante citada em ações de EA, nem sempre é praticada. Para Loureiro (2004), participar significa:

(...) compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer a sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que a nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva (LOUREIRO, 2004, p. 18)

A EA, fundamentada num processo participativo sob a perspectiva dialética e emancipatória, precisa considerar as diferentes realidades e contextos em que estão inseridos os grupos sociais, onde a dinâmica social se entrelaça à dinâmica ambiental na constituição do movimento da vida humana no planeta. Considerando essas intrínsecas relações em processos educativos participativos, Loureiro (2004b, p. 19) afirma que não há uma única relação adequada “mas relações possíveis em determinados contextos, ou seja, territórios organizados culturalmente com uma história social a ser conhecida (no que tange ao passado) e transformada (no presente para criar-se o futuro)”.

Considerando a história e a trajetória do GV, percebeu-se que a participação enquanto componente das ações de EA no grupo ocorreu ora através de processos de engajamento e mobilização dos membros, por meio dos encontros para discussão e planejamento coletivo, ora ocorreram de forma mais “assistencialista” por parte de sua coordenação, que encaminhava projetos e ações que deveriam ser desenvolvidos nas escolas. No entanto, a criação dos GVs mirins permitiu que houvesse maior articulação das ações nas próprias escolas, de forma mais autônoma e criativa, porém não ocorrendo de forma sistemática em todas as escolas participantes do grupo, onde se observou em várias delas a dependência da coordenação do GV na proposição das ações de EA.

Dessa forma, mesmo considerando o fortalecimento da participação por meio dos GVs mirins, que se mostraram bastante relevantes na materialização das ações do GV, é preciso

considerar que nem sempre a comunidade escolar foi totalmente envolvida nesse processo. Observou-se em alguns contextos escolares a inerente dificuldade de articulação das ações de EA como projeto da comunidade escolar, o que muitas vezes ficava restrito apenas ao grupo de integrantes do GV mirim. Esse ainda é um desafio a ser superado pela educação escolar a fim de materializar as ações educativas ambientais.

A participação, como elemento integrador das ações educativas nos espaços escolares, expressão do verdadeiro exercício da cidadania pelos indivíduos, precisa ser melhor compreendida e vivenciada pela comunidade escolar. Assim, no processo educativo ambiental, além de se promover a aprendizagem de conhecimentos ambientais numa perspectiva sócio-crítica, é imprescindível o desenvolvimento de condutas e práticas que estimulem a participação e construam sentimentos de cooperação, co-responsabilidade, reciprocidade e solidariedade, onde a interação/integração entre os indivíduos seja encarada como eixo norteador e articulador da vida em sociedade, que legitima a busca pela melhor qualidade de vida para todos.

Tristão (2004, p. 54), discutindo a produção de sentidos e saberes de EA nos contextos escolares, afirma a importância de se reconhecer que nesse processo “ocorrem produção de saberes, táticas, artimanhas, representações, sentidos, pedagogias e racionalidades para além da limitada compreensão reprodutivista das relações sociais ou da racionalidade técnica”.

Nesse contexto, é preciso reconhecer que a prática educativa em geral acontece na escola através do saber construído pelos educadores, considerando a sua formação inicial e também a própria prática vivenciada através de tentativas de se buscar a concretização de ações educativas em meio às demandas ambientais que se colocam diante da sociedade.

Leme (2006, p. 89) enfatiza que a “profissão docente produz necessariamente a criação de um conhecimento específico ligado à ação, que deriva tanto da experiência pessoal quanto da transmissão oral de outros professores, sendo adquirido através do confronto de experiências”. Então, o conhecimento que delinea o processo educativo escolar surge dessa confluência entre prática e teoria, entre o saber objetivo e o subjetivo, entre aquilo que se constrói sozinho e aquilo que é coletivamente entendido e reproduzido.

É preciso considerar a importância de um equilíbrio na configuração dos saberes docentes, práticos e acadêmicos, na ação educativa.

Se, por um lado, a reflexão do docente e o conhecimento produzido por ele vão alimentar o aperfeiçoamento de sua prática, por outro, não se pode negar a contribuição advinda dos conhecimentos acadêmicos. De fato, a melhoria da escola não pode depender somente do conhecimento produzido nas universidades, nem tampouco pode depender apenas do conhecimento produzido pelos docentes individualmente, cada qual reinventando saberes (LEME, 2006, p. 91).

No entanto, a construção do saber através de experiências vivenciadas coletivamente se torna bastante relevante na configuração do processo educativo, de forma que através dessa troca de experiências, sejam elas bem sucedidas ou não, o saber educativo vai criando forma e conteúdo, se constituindo num conhecimento que passa então a ser adotado pela comunidade escolar, que o reproduz e o legitima.

Com as práticas de EA o processo não é diferente. Porém, considerando que a formação inicial dos educadores não tem proporcionado a construção de um saber notadamente ambiental, o conhecimento é produzido quase que exclusivamente a partir das experiências pessoais e práticas dessas pessoas. A configuração da EA na escola vai acontecendo em função das práticas educativas que são adotadas pela comunidade escolar, principalmente os docentes, muitas vezes sustentadas pela tradição. Daí o fato de se incorrerem sempre as mesmas práticas de EA nos contextos escolares.

Diante do fato de as práticas de EA no ambiente escolar ocorrerem em função de uma “tradição” já estabelecida pelo saber docente aí construído através da experiência, não se pode desconsiderar a influência das concepções que se tem sobre a educação em si, sobre a EA e sobre as questões ambientais que, sejam elas construções individuais ou coletivas, também determinam o rumo das práticas educativas ambientais.

Para Ruscheinsky e Costa (2002) a problematização da realidade em que se inserem os indivíduos prescinde de uma análise das representações sociais que determinam suas práticas. “Na leitura do real os indivíduos consolidam representações que se ancoram no contexto em que vivem e podem possuir a *performance* da autonomia ou da dominação ideológica” (RUSCHEINSKY, COSTA, 2002, p. 83, grifo dos autores). As diferentes representações que se configuram no campo educativo acabam também por determinar as práticas de EA.

Essa relação entre as concepções e as práticas de EA ficou muito evidente no processo de pesquisa junto ao GV, uma vez que se percebeu a intrínseca relação entre determinados tipos de representações sociais do conceito de meio ambiente, da relação ser humano-natureza e de EA com certos tipos de práticas pedagógicas que são realizadas no ambiente escolar.

Constatou-se a partir da análise dos projetos desenvolvidos pelo GV, em muitas práticas de EA de caráter mais tradicional e fundamentadas em processos de ensino-aprendizagem mais informativos, uma associação entre concepções mais conservadoras e preservacionistas de EA, pautadas na formação de condutas e atitudes “ambientalmente corretas”. Esse foi um fator relevante diagnosticado na pesquisa, uma vez que verificou-se que concepções naturalistas de EA ainda são muito presentes nos processos educativos. A

ideia de que as relações entre o ser humano e a natureza devam ser sempre harmônicas e que, para resgatar essas relações, o processo educativo deve se pautar de instrumentos que levem à modificação de condutas e valores, buscando “naturalizar” os indivíduos, é fator relevante e na materialização das práticas de EA.

Diante disso, a prática pedagógica empreendida no processo de intervenção junto ao GV procurou mecanismos que permitissem a “desconstrução” das concepções e das práticas apresentadas. Ao permitir essa desconstrução como parte do processo pedagógico, buscou-se colocar os participantes em situações que lhes conferissem:

(...) condições de dialogicidade, onde seus erros, clichês, crenças, conhecimentos, vivência, herança cultural têm espaços para serem expostos e discutidos, desconstruídos e recriados, desfeitos e refeitos, acolhidos e banidos (REIGOTA, 2002, p. 136).

Para Reigota (2002), uma proposta pedagógica que tenha por objetivos desconstruir representações sociais, numa perspectiva crítica de educação, deve se pautar de dois movimentos importantes:

(...) a construção do conhecimento (científico) e a desconstrução das representações sociais (senso comum), visando à reconstrução de representações qualitativamente melhores, onde se incluam o conhecimento científico construído e novas idéias e argumentos advindos da discussão e desconstrução dos estereótipos do senso comum (REIGOTA, 2002, p. 137)

Assim, a superação das representações sociais e das percepções ambientais por outras mais coerentes com a perspectiva da complexidade da questão ambiental atual, teve por objetivo maior, através do processo de pesquisa e participação empreendido, fazer com que os membros do GV compreendessem de forma mais abrangente a questão ambiental e a prática da EA. A partir do momento em que detectou-se as concepções naturalistas e preservacionistas dominantes, procurou-se oferecer mecanismos para que estas pudessem ser refletidas e questionadas, buscando sua modificação por concepções que levassem à uma abordagem da questão ambiental e da própria EA levando em conta aspectos ecológicos, sociais, econômicos, políticos e éticos que lhes permeiam.

Mesmo considerando a dificuldade de superar muitas dessas concepções através de um único processo de formação continuada, o trabalho desenvolvido permitiu trazer à tona a realidade percebida e vivenciada pelos educadores em suas escolas, em que a pudessem analisar de forma mais crítica, buscando caminhos para novas práticas de EA. Freire (2001) afirma que conscientizar significa tomar posse da realidade. É o que efetivamente se propôs na pesquisa junto ao GV quando, a partir dessa reflexão sobre o próprio grupo, sua responsabilidade, suas ações e seu compromisso com as mudanças necessárias no ambiente

escolar, o processo educativo se configurasse enquanto práxis, pela ação e reflexão mediadas pelo processo participativo.

Todavia, considerando o GV como projeto da SME de Jataí (GO) acredita-se que, juntamente com a ressignificação das concepções e práticas de EA por meio de encontros dos seus educadores ambientais, é preciso que sua própria estrutura e organização seja melhor refletida, de modo a se discutir o melhor caminho a ser trilhado pelo mesmo – como política pública da SME, designando uma equipe específica para articular as ações junto aos membros das escolas ou como projeto da Coordenação Pedagógica a ser desenvolvido mediante a participação voluntária das escolas.

Observou-se que o trabalho do grupo produziu e produz inúmeras ações, muitas delas de significativa relevância no contexto escolar. No entanto, devido às inúmeras atribuições da Coordenação Pedagógica da SME, o acompanhamento desse trabalho tem se tornado muito esporádico, muitas vezes restrito somente a alguns encontros com os membros do GV na SME. Ficou evidente a importância do grupo enquanto sensibilizador das práticas de EA nas escolas. Cabe agora fazer com que essas práticas se fortaleçam como processo contínuo e permanente, e cujos resultados promovam significativas mudanças no âmbito escolar e no seu entorno. Para isso, o GV tem que tomar para si essa responsabilidade e receber subsídios para esse trabalho.

Assim, acredita-se que um “ponta pé inicial” foi dado, uma vez que o grupo foi sensibilizado, reabastecido de inúmeras ideias novas, que já estão se articulando nas escolas, como foi observado nos trabalhos desenvolvidos. O fundamento de um trabalho participativo e cooperativo é justamente permitir que, dos encontros e interações entre as pessoas, um novo universo surja para cada uma, abrindo um leque de novas possibilidades, que antes poderiam ser vistas como impossíveis ou irrelevantes. Pode-se, por fim, expressar isso nas palavras do próprio Freire (2001), que acreditava que coisas impossíveis poderiam ser realizadas se o compromisso da cooperação fosse estabelecido, a fim de tornar claro o que não está evidente, revelando-se a verdadeira consciência da realidade, para então transformá-la. Além disso, a verdadeira mudança só ocorre quando tomamos consciência dessa realidade, quando a compreendemos, transpomos seus obstáculos e desafios e, no fim, descobrimos que ela é modificável e que temos capacidade para modificá-la (FREIRE, 2001).

Referências Bibliográficas

ALVES, Denise. Sensopercepção em ações de educação ambiental. **Série Documental: Antecipações**. N. 7. Brasília: Inep, 1995. Disponível em: www.qprocura.com.br/dp/22204/Sensopercepcao-em-aco-es-de-educacao-ambiental.html. Acesso em: 30 de outubro de 2008.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas (SP): Verus, 2005. 126 p.

AMARAL, Ivan Amorosino do. Programas e ações de formação docente em educação ambiental. In: TAGIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S (orgs.) **Pesquisas em educação ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação ambiental**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 2004. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/formar/pag_producao.htm. Acesso em: 03 de agosto de 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições Setenta, 2004.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. 1 ed. 115 p. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BISPO, M. O; OLIVEIRA, S. F. Lugar e cotidiano: categorias para compreensão de representações em meio ambiente e educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. N. 02. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2007. P. 71-78.

BONOTTO, Dalva M. B. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. **Ciências & Educação**. Volume 14, n. 2. Rio Claro. 2008. P. 295-306.

BRASIL. **Lei nº 9.795**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em 20 de janeiro de 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental (Temas Transversais)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação de educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 51-63.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CORDEIRO, Darcy. **Ciência, pesquisa e trabalho científico: uma abordagem metodológica**. 2ª ed. Goiânia: Ed. UCG, 1999. 176 p.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995. 293 p.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: usos e abusos. In: TOZONI-REIS, M. F. C. (org.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume, 2007. P. 57-81

DIAS, G.enebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2004. 551 p.

DUVEEN, Gerard O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 7-28.

FERRARA, Lucrécia D´Aléssio. **Leitura sem palavras**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991. 72 p.

FIGUEIREDO, João B. Albuquerque. **Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba - CE (Brasil)**. São Carlos, SP. 347 p. Tese (Doutorado em Ciência Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – UFSCar, 2003.

FOLHA DO SUDOESTE. **Pré-conferência reúne ambientalistas**. Jataí: 16 a 22 de outubro de 2003. P. 6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. 116 p. São Paulo: Centauro, 2001. 116 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p.

_____. **Educação e mudança**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 79 p.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 5 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão). 217 p.

GORI, Renata Machado de Assis. et al. Qualidade na educação básica municipal em Jataí - GO: um projeto de pesquisa em execução. In: **V Simpósio de Educação do Sudoeste Goiano (Anais Eletrônicos)**. Jataí (GO): 06 a 11 de novembro, 2006. Disponível em: <http://www2.jatai.ufg.br/ojs/index.php/acp/issue/view/21/>. Acesso em 11/10/2009.

_____. A educação municipal de Jataí – GO: investigações preliminares. In: **XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano (Anais Eletrônicos)**. Jataí (GO): 05 a 10 de novembro, 2007. 19 p. Disponível em: <http://www2.jatai.ufg.br/ojs/index.php/acp/issue/view/20>. Acesso em: 11/10/2009.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, 2004. P. 25- 34.

_____. Abordagem relacional como forma de ação. In: _____. (org.) **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papyrus, 2006. P. 9-16.

GUIMARÃES, Solange T. de Lima. Trilhas Interpretativas e Vivências na Natureza: reconhecendo e reencontrando nossos elos com a paisagem. In: Congresso Brasileiro de Planejamento e Manejo de Trilhas. **Anais do I Congresso Brasileiro de Planejamento e Manejo de Trilhas**. Rio de Janeiro. 2006. Volume único.

HAMMES, Valéria Sucena.. Teste de percepção ambiental do aluno ou professor. In: _____ (org.) **Proposta Metodológica de Macroeducação**. (Embrapa). Vol. 2. São Paulo: Globo, 2004. P. 261-264.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **IBGE cidades@**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> . Acesso em 10 de outubro de 2009.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**. N. 118. Fundação Carlos Chagas: Março/2003. P. 189-205.

KOZEL, Salette. COSTA SILVA, Josué, GIL FILHO, Sylvio Fausto. (orgs.) **Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da geografia cultural e humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.

KASHIWAGI, H. M.; KOZEL, S. O processo de percepção dos espaços marginalizados no urbano: o caso da favela do Parolin em Curitiba – PR. In: **RAÍÇA**. N. 9. Curitiba: Editora UFPR, 2005. P. 69-82.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. **OLAM: Ciência & Tecnologia**. Ano II, volume 2, nº 1. Rio Claro, SP: abril de 2002.

_____. Para que a educação ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. P. 11-18.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 493 p.

LEME, Taciana Neto. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: um caminho para a educação ambiental na escola. In: GUIMARÃES, Mauro. (org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas, SP: Papirus, 2006. P. 87-110.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, 2004. P. 65-83 (a).

_____. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. N. zero. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. P. 13-20 (b).

_____. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. 150 p.

_____ et al. Conteúdos, gestão e percepção da educação ambiental nas escolas. In: TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** 1ª ed. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Brasília: Secad/MEC, 2006. P. 33-77.

_____. Pesquisa-ação-participante e educação ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. In: TOZONI-REIS, M. F. C. (org.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental:** reflexões teóricas. São Paulo: Annablume, 2007. P. 13-56.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 90 p.

MANSANO, Cleres do Nascimento. **A escola e o bairro:** percepção ambiental e interpretação do espaço de alunos do ensino fundamental. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

MATAREZI, José. Trilha da vida: (re)descobrimo a natureza com os sentidos. **Ambiente & Educação.** Rio Grande (RS): Fundação Universidade do Rio Grande, v. 5/6, p. 55-67, 2000/2001.

_____. Despertando os sentidos da educação ambiental. **Educar.** Curitiba (PR): Editora UFPR, n. 27, p. 181-199, 2006.

MEC (Ministério da Educação). **Indicadores demográficos e educacionais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ide/2008/gerarTabela.php> . Acesso em: 19 de outubro de 2009.

MELAZO, Guilherme Coelho. Percepção ambiental e educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. **Olhares & Trilhas.** Ano VI, n. 6, p. 75-51. Uberlândia: 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/184/184>. Acesso em 18 de novembro de 2008.

MELO, Edvaldo Assis. Sudoeste preparado para conferência. **Folha do Sudoeste.** Jataí: 27 de novembro a 3 de dezembro de 2003. P. 7.

MENIS, Angélica. Conscientização ao ar livre. **Folha do sudoeste.** Jataí: 16 a 22 de junho de 2005. P. 8.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra – Pátria.** Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002. 181 p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 404 p.

MOURÃO SÁ, Laís. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. P. 247-256.

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Luzia Marta. A percepção ambiental urbana com uso de imagens fotográficas: um instrumento semiótico denominado Jogo da Percepção. **Discursos Fotográficos**. Vol. 3, n. 3. Londrina: 2007. P. 221-248.

OLIVEIRA, Livia de. Os estudos de percepção do meio ambiente no Brasil. **OLAM – Ciência & Tecnologia**. Vol. 4, nº 1. Rio Claro, SP: 2004. P. 22-26.

OLIVEIRA, Cleiva M. L. Freitas; VIEIRA, Euilma Lima. Meio ambiente: transformações que fizemos, mudanças e responsabilidade que assumimos. In: **XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano (Anais eletrônicos)**. Jataí (GO): 05 a 10 de novembro, 2007. 19 p. Disponível em: <http://www2.jatai.ufg.br/ojs/index.php/acp/article/viewPDFInterstitial/136/129>. Acesso em 13 de janeiro de 2009.

OLIVEIRA, Thaisa L. Freitas; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Vivências integradas à natureza: por uma educação ambiental que estimule os sentidos. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Vol. 22. Porto Alegre, RS: FURG, 2009. P. 309-322.

OLIVEIRA, Emerson C.; COSTA, Ana Paula M. Paradigmas, desenvolvimento sensorial como tema de educação ambiental. **Caminhos da Geografia**. V. 7, n. 18. P. 17-26. Uberlândia, MG. 2006.

PASQUALETTO, Antonio; MELO, Emair Lucas. Trilha sensitiva no Memorial do Cerrado da Universidade Católica de Goiás. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. V. 18. Rio Grande, RS. Jan-jun, 2007. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol18/art8v18a1.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2009.

PENTEADO, Heloísa D. **Meio ambiente e formação de professores**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 38). 119 p.

PERALTA, Cleusa Helena G. Experimentos educacionais: eventos heurísticos transdisciplinares em Educação Ambiental. In: RUSCHEINSKY, Aloísio. (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto alegre: Artmed, 2002. P. 105-125.

PEREIRA, Rita M. R.; SOUZA, Solange J. Uso da imagem na pesquisa em educação: desafios contemporâneos. **23ª Reunião Anual da ANPED**. GT 16 – Educação e Comunicação. Caxambu, MG: 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1601t.PDF>. Acesso em: 22 de setembro de 2009.

PIEROTTI, J. A. (org.). **Caderno de Jogos Cooperativos**. Disponível em: www.aracati.org.br/portal/biblioteca/biblio_metodologias.htm. Acesso em: 05 de março de 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os descaminhos do meio ambiente**. 14 ed. 148 p. São Paulo: Contexto, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ. **A cidade.** Disponível em: <http://www.jatai.go.gov.br/>. Acesso em 20 de setembro de 2009.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 166 p.

_____. **Meio ambiente e representação social.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. 87 p.

RIBEIRO, Luciana Mello. Sobre a percepção – contribuições da história para a educação ambiental. **OLAM – Ciência & Tecnologia.** Vol. 4, nº 1. Rio Claro, SP: 2004. P. 649-665.

RUSCHEINSKY, Aloísio; COSTA, Adriane Lobo. A educação ambiental a partir de Paulo Freire. In: _____. (org.) **Educação ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre: Atmed, 2002. P. 73-89.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Sociologia das representações sociais e a educação ambiental. **Contrapontos.** Vol. 3, n. 1. Itajaí: 2003. P. 81-95.

_____. A pesquisa em história oral e a produção do conhecimento em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 135-148.

SAITO, Carlos Hiroo. Política nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre: Atmed, 2002. P. 49-60.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa.** Volume 31, n. 2. São Paulo: 2005. P. 317-322.

_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 17- 44.

SEEMANN, Jörn. Mapas e percepção ambiental: do mental ao material e vice-versa. **OLAM – Ciência e Tecnologia.** Vol. 3, nº 1. Rio Claro: setembro – 2003. P. 200-223.

SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. **Ciências & Cognição.** V. 13, n. 3. P. 120-136. Rio de Janeiro. 2008.

SILVA, Sônia Aparecida I. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 144 p.

SILVA, Edna L.; MENEZES, Ester M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.121p. Disponível em: <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>. Acesso em: 30 set 2007.

SILVA, Henrique Cesar et al. Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. **Ciência e Educação**. V. 12, n. 2. Bauru, SP: 2006. P. 219-233.

SILVA, Luciano F.; GOMES, Maria Margarida. A pesquisa em educação ambiental no contexto escolar: contribuições para uma reflexão. **Pesquisa em educação ambiental**. Vol. 3, nº 1. São Carlos (UFSCar); Rio Claro (UNESP/IBRC); Ribeirão Preto (USP/FFCLRP): jan-jun de 2008. P. 239-256.

SILVA, Márcio Rodrigues; DEUS, João Batista de. Geoprocessamento como subsídio aos estudos urbanos – o caso da cidade de Jataí - GO. **Geoambiente On-line**. Nº 10. Jataí: CAJ/UFG, jan-jun 2008. P. 14-40. Disponível em: www.jatai.ufg.br/ojs/index.php/geoambiente. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

SILVEIRA, Larissa. S.; ALVES, Josineide. V. O uso da fotografia na educação ambiental: tecendo considerações. **Pesquisa em Educação Ambiental**. Vol. 3, n. 2. São Carlos (UFSCar); Rio Claro (UNESP/IBRC); Ribeirão Preto (USP/FFCLRP): jul-dez de 2008. P. 125-146.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3ª ed. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOLER, R. **Jogos Cooperativos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**. Vol. 31, nº 2. São Paulo: mai-ago, 2006. P. 285-299.

TAMAIIO, Irineu. **A política pública de educação ambiental: sentido e contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – gestão do governo Lula (2003-2006)**. (Tese de Doutorado). Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2007. 176 p.

TELLES, Marcelo de Queiroz et al. **Vivências integradas com o meio ambiente**. São Paulo: Sá Editora, 2002. 144 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. 132 p.

TOZONI-REIS, José Roberto. A ação coletiva na produção dos conhecimentos: compreendendo o processo grupal. In: TOZONI-REIS, M. F. C. (org.) **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume, 2007. P. 83-119.

TOZONI-REIS, Marília Freitas C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2004. 170 p.

_____. A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: _____.(org.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume, 2007. P. 121-161.

_____. Pesquisa-ação em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. Vol. 3, nº 1. São Carlos (UFSCar); Rio Claro (UNESP/IBRC); Ribeirão Preto (USP/FFCLRP): jan-jun de 2008. P. 155-169.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. Vol. 31, nº 03. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. P. 443-466.

TRISTÃO, Marta. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. N. Zero. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980. 288 p.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro da entrevista com a coordenação do GV

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

DATA: _____ Local: _____ Horário: _____

Nome: _____

1. De onde você é?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo trabalha na educação municipal?
4. Em que áreas ou disciplinas você atua ou atuou?
5. Trabalha em outra instituição?
6. Para você, o que é a Educação Ambiental?
7. Explique o porquê do seu interesse pela questão ambiental.
8. Comente um pouco de sua trajetória na área de EA (pesquisa, ensino, extensão, trabalho em entidades não governamentais...).
9. Como você vê a EA na formação de professores?
10. O que você acha do trabalho com Educação Ambiental que é realizado nas escolas?
11. Você acha necessário a Educação Ambiental se transformar em uma disciplina no currículo escolar?
12. Conte um pouco da história do Grupo Verde:
 - Como se deu a origem do grupo? Em que época?
 - Quem eram os primeiros participantes?
 - Qual era o seu papel no grupo?
 - Quem planejava as ações a serem desenvolvidas pelo grupo?
 - Como se dava a participação das pessoas no grupo?
13. Que tipos de ações o grupo conseguiu desenvolver?
14. Quais as dificuldades enfrentadas pelo trabalho do grupo e no grupo?
15. Que tipo de ação desenvolvida pelo Grupo Verde você considera como a mais relevante?
16. O que significou o trabalho com o Grupo Verde para você, enquanto desenvolvimento pessoal e profissional?
17. Como você avalia a repercussão das ações do Grupo Verde no ambiente escolar?
18. Quais as suas expectativas futuras em relação ao Grupo Verde e às ações de Educação Ambiental nas escolas municipais?

ANEXO 2 – Roteiro da entrevista com os Secretários de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

DATA: _____ Local: _____ Horário: _____

Nome: _____

1. De onde você é?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo trabalha na educação municipal?
4. Em que áreas ou disciplinas você atua ou atuou?
5. Para você, o que é a Educação Ambiental?
6. Explique o porquê do seu interesse pela questão ambiental.
7. Comente um pouco de sua trajetória na área de EA (pesquisa, ensino, extensão, trabalho em entidades não governamentais...).
8. Qual a sua opinião sobre o trabalho com Educação Ambiental que é realizado nas escolas?
9. Qual a importância da criação do GV pela SME?
10. Como você enxerga a relação do GV com as escolas?
11. Que avaliação você faz sobre as ações desenvolvidas pelo GV desde a sua criação?
12. Que perspectivas você vê para o futuro do GV?

ANEXO 3 – Questionário aplicado junto aos membros dos GVs mirins

QUESTIONÁRIO A

1. Nome: _____ 2. Sexo: F () M ()
3. Idade: () 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () mais de 46
4. Grau de escolaridade:
() ensino fundamental incompleto. Cursando? () Sim () Não
() ensino fundamental completo.
() ensino médio incompleto. Cursando? () Sim () Não
() ensino médio completo.
() ensino superior incompleto. Cursando? () Sim () Não Qual curso? _____
() ensino superior completo. Qual curso? _____
() pós-graduação. _____
5. Escola onde trabalha: _____ Função: _____
6. Por que você veio participar do Grupo Verde?
7. Como você avalia a sua participação no Grupo Verde?
() Ótima, pois participo (ei) de todas as reuniões e projetos desenvolvidos pelo GV.
() Ótima, pois participo (ei) de todas as reuniões e projetos do GV e tenho desenvolvido inúmeras ações de educação ambiental em meu local de trabalho.
() Boa, pois participo (ei) da maioria das reuniões e ações do GV.
() Boa, pois além de participar da maioria das reuniões e ações do GV, consegui desenvolver algumas ações de educação ambiental onde trabalho.
() Regular, pois participo (ei) de poucas reuniões e projetos do GV e poucas ações de educação ambiental foram desenvolvidas em meu local de trabalho.
() Ruim, pois quase não participo (ei) das reuniões e ações do GV e nenhuma ação de educação ambiental foi desenvolvida em meu local de trabalho.
() Outra avaliação: _____
8. Você enfrentou alguma dificuldade para participar do GV? Comente sobre isso.
9. Você acredita que o GV lhe proporcionou uma melhor visão das questões ambientais, permitindo que você refletisse mais sobre sua relação com o ambiente, promovendo mudança de posturas e atitudes com relação à esse meio ambiente? Avalie essa questão numa escala de 1 a 5 (1=não contribuiu; 5= contribuiu fortemente).
10. Das ações e encontros promovidos pelo Grupo Verde, relacione aqueles que você mais gostou de participar (relacione os dois principais).
11. Como você avalia a repercussão das ações do Grupo Verde no ambiente escolar? Houve mudanças significativas em sua opinião?

ANEXO 4 – Questionário diagnóstico respondido pelos participantes do curso de EA junto à inscrição

QUESTIONÁRIO B

I- Dados de identificação:

- 1.1. Nome: _____ 1.2. Sexo: F () M ()
1.3. Idade: () 20-25 anos () 26-30 anos () 31-35 anos () 36-40 anos () 41-45 anos () mais de 46 anos
1.4. Grau de escolaridade:
() ensino fundamental incompleto. cursando?
() Sim () Não
() ensino fundamental completo.
() ensino médio incompleto. cursando?
() Sim () Não
() ensino médio completo.
() ensino superior incompleto. cursando?
() Sim () Não Qual curso? _____
() ensino superior completo. Qual curso? _____
() pós-graduação.
1.5. Escola onde trabalha: _____

2. Como você define “Ambiente”?

3. Como você descreveria um ambiente com “qualidade de vida”?

4. Você acredita que possa haver relação entre a qualidade de vida e a qualidade do ambiente?

() Sim. () Não. () Não tenho opinião.

Por quê?

5. Como você toma conhecimento das questões ambientais do cotidiano? (**marque as 3 principais**)

- () Televisão
() Rádio, jornais, revistas, revistas especializadas.
() Livros didáticos
() Livros /revistas paradidáticos
() Palestras , simpósios, congresso
() Pela internet
() Em conversas informais

6. O que compromete mais a qualidade de vida em um ambiente urbano? Assinale os itens conforme a legenda abaixo:

(NC) Não compromete.

(CM) Compromete muito.

(CP) Compromete pouco.

(NS) Não sei.

- () Ausência ou escassez de rede de abastecimento de água tratada.
() Ausência de sistema de tratamento de esgoto.
() Pequena quantidade de árvores nos bairros ou áreas verdes na cidade.
() Ausência de fiscalização das condições dos veículos que trafegam ruas e rodovias.
() Instalação de loteamentos e bairros residenciais em áreas próximas à reservas florestais.
() Transformação de áreas de nascentes em praças e parques públicos.
() Aproveitamento de quedas d’água e outros recursos hídricos para a geração de energia elétrica.
() Ausência de lixeiras pelas vias públicas.
() Ausência de sistema de separação e coleta seletiva de lixo.
() Má qualidade do transporte coletivo (ônibus).
() Aumento da instalação de indústrias no entorno da área urbana.
() Expansão das áreas agrícolas.
() Aumento das áreas destinadas a lixões.

7. Qual segmento da sociedade você classifica como o mais envolvido com as questões do meio ambiente?

- () o governo
() as universidades

- as indústrias
- as escolas
- a sociedade em geral
- as ONGS (Organizações não governamentais)
- o setor agrícola outro: _____

8. No seu dia-a-dia você considera que causa algum dano ao meio ambiente?

- Sim Não Não sei

9. Se você tivesse que avaliar a qualidade ambiental do local onde você trabalha, que conceito você atribuiria?

- Excelente Ótimo
 Bom Ruim Péssimo.

10. Considerando a resposta indicada na questão anterior, justifique o porquê do conceito atribuído.

11. Caso você não considere a qualidade ambiental do local onde trabalha como Excelente, que tipos de ações ou situações ocorrentes nesse local você julgaria como prejudiciais a tal qualidade?

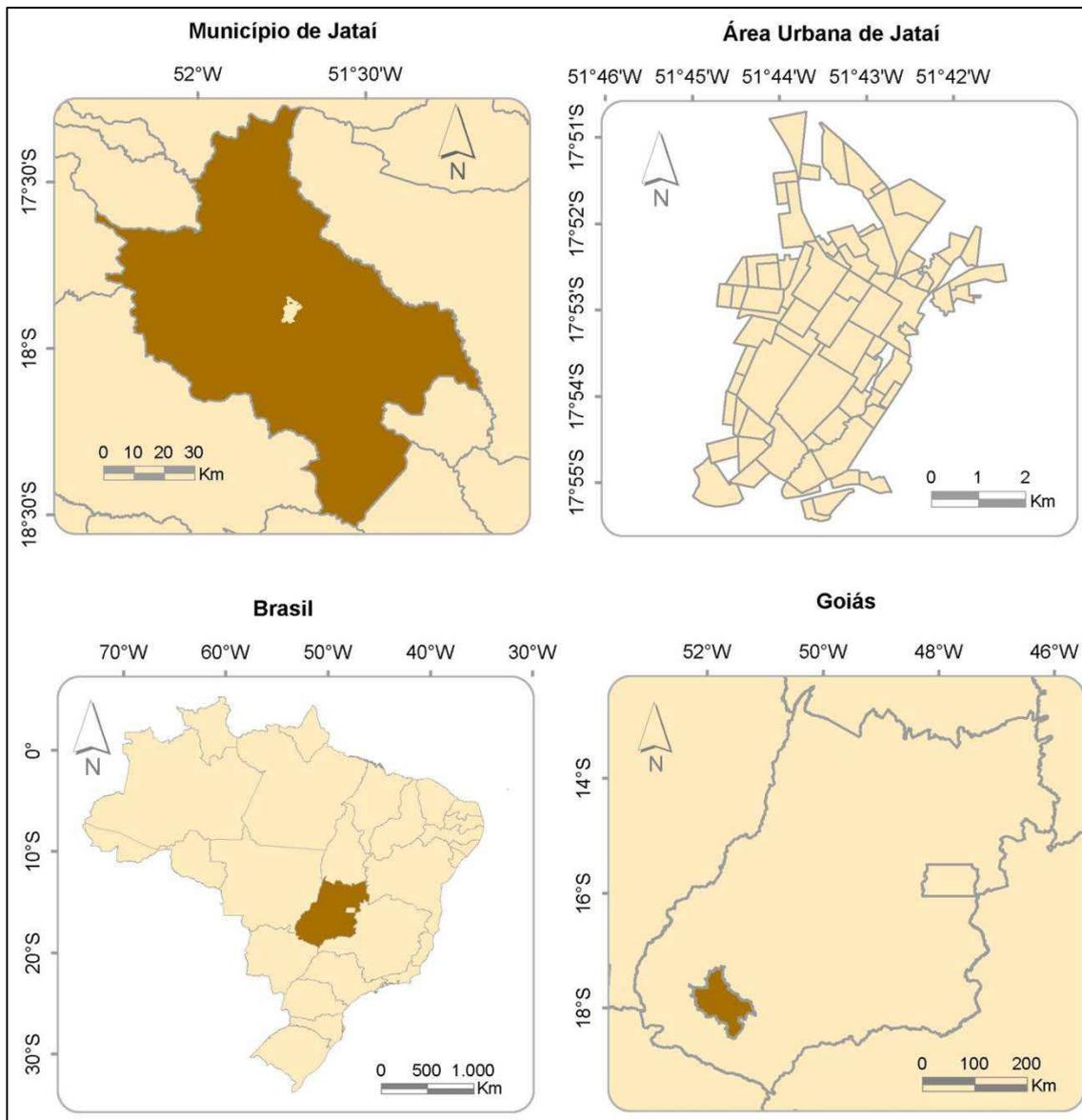
12. Como você avalia o seu comportamento e as suas ações em relação à qualidade do ambiente onde você trabalha?

- Excelente Ótimo Bom
 Regular Ruim Porquê?

13. Qual o significado de Educação Ambiental para você?

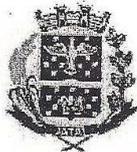
14. Numa escala de 1 a 5 (**1 - pouco importante; 5- muito importante**), como você avalia a importância da Educação Ambiental no processo educativo?

ANEXO 5: Mapa da cidade de Jataí (GO)

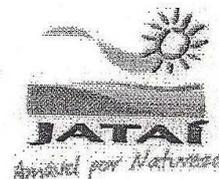


Fonte: SILVA, Márcio Rodrigues; DEUS, João Batista de. **Geoprocessamento como subsídio aos estudos urbanos – o caso da cidade de Jataí - GO**. Geoambiente On-line. N° 10. Jataí: CAJ/UFG, jan-jun 2008. P. 14-40. Disponível em: www.jatai.ufg.br/ojs/index.php/geoambiente. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

ANEXO 6: Portaria 010/2003 da SME de Jataí (GO), que criou o GV



ESTADO DE GOIÁS
PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Benjamin Constant nº 745 Centro
Fone: 0xx 64 632 4043



Portaria nº 010/2003, 02 de Dezembro de 2003.

Cria grupo de trabalho em defesa do meio ambiente rural e urbano e estabelece normas para implantação.

O Secretário Municipal da Educação de Jataí, no uso de suas atribuições legais, e na tentativa de contribuir,

RESOLVE:

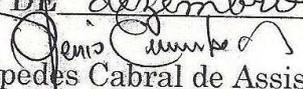
I – Criar o GV/SME – Grupo Verde da Secretaria Municipal da Educação, com o objetivo de encampar ações que promovam a conscientização ecológica e incentivem a comunidade a preservar o ambiente em que está inserida, seja na área urbana seja na rural.

II – Nomear uma diretoria composta de presidente, vice-presidente e secretário para organizar o grupo e dar início aos trabalhos, criando, inclusive, um estatuto para o GV/SME.

III – Estabelecer o prazo de 01(um) ano para a vigência da 1ª diretoria e de 02(dois) anos para as próximas, cujas normas deverão constar no estatuto próprio do GV/SME.

Esta portaria entrará em vigor na data de sua assinatura.

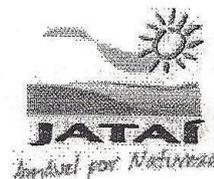
GABINETE DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
AOS 03 DIAS DO MÊS DE dezembro DE 2003.


Gênio Eurípedes Cabral de Assis
Secretário Municipal da Educação

ANEXO 7: Portaria 012/2003 da SME de Jataí (GO), que instituiu a diretoria que coordenaria as ações do GV



ESTADO DE GOIÁS
PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Benjamin Constant nº 745 Centro
Fone: 0xx 64 632 4043



Portaria nº 012/2003, de 05 de Dezembro de 2003.

Nomeia a primeira
diretoria para o
GV/SME.

O Secretário Municipal da Educação de Jataí, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

I - Nomear 03 (três) pessoas do quadro de funcionários da Secretaria Municipal da Educação (já ouvidas), para comporem a primeira diretoria do GV/SME – Grupo Verde da Secretaria Municipal da Educação – cuja composição será a seguinte:

- Presidente: Euilma Lima Vieira
- Vice-presidente: Plínio Souza Silveira
- Secretário: Luiz Carlos Pereira Borges

Esta portaria entrará em vigor na data de sua assinatura.

GABINETE DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
AOS 08 DIAS DO MÊS DE dezembro DE 2003.


Gênio Eurípedes Cabral de Assis
Secretário Municipal da Educação

ANEXO 8: Portaria 017/2004 da SME de Jataí (GO), que reconduziu por mais um ano a diretoria composta para o GV

PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ



PORTARIA – SE Nº 017/2004, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004

“Reconduz a atual diretoria do GV da S.M.E. para o exercício de 2005”.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE JATAÍ, Estado de Goiás, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

I. Reconduzir a atual diretoria do GV da S.M.E. para a próxima gestão, com vigência para o ano de 2005, cuja composição é a seguinte:

Presidente: Euilma Lima Vieira

Vice-presidente: Plínio Souza Silveira

Secretário: Luiz Carlos Pereira Borges

II. Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Secretário Municipal da Educação, aos

10 dias do mês de dezembro de 2004.

ANEXO 9: Portaria 087/2005 da SME de Jataí (GO), que instituiu nova diretoria para o GV

PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ

PORTARIA – SE Nº 087/2005, DE 4 DE ABRIL DE 2005

“Designa a Diretoria Provisória do GV da SME - Grupo Verde da Secretaria Municipal de Educação.”

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE JATAÍ, Estado de Goiás, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

I Designar, a partir desta data, e em caráter provisório, a Diretoria do GV da S.M.E. (Grupo Verde da Secretaria Municipal de Educação), **Euilma Lima Vieira** (Presidente), **Cleiva Maria Lemos de Freitas Oliveira** (vice Presidente), **Ericson Hipólito da Silva** (Secretário).

II Estipular um prazo de 30(trinta) dias para a Diretoria Provisória elaborar o Estatuto do GV da S.M.E.

III Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Educação, no 4º dia do abril de 2005.

Gabinete do Secretário Municipal da


José Severino da Silva Filho
Secretário Municipal da Educação

José Severino da S. Filho
Secretário da Educação

ANEXO 10: Fontes de informações sobre a história e as ações desenvolvidas pelo GV (mídia impressa)

FOLHA DO SUDOESTE **REGIÃO**

Pré-conferência reúne am

Como evento preparatório para a grande Conferência Nacional do Meio Ambiente, a ser realizada nos dias 28, 29 e 30 de novembro, em Brasília, dentro do programa "Vamos cuidar do Brasil", do governo federal, aconteceu em Jataí, no último dia 9, o encontro Pré-conferência Nacional de Goiás, com o lema "Cerrado, fonte de água doce - detalhamento de metodologia". A palestra, realizada no auditório do Instituto Samuel Graham, foi levada a efeito pela professora Sônia França, secretária-executiva do Ibama em Goiás.

Após a execução do Hino Nacional Brasileiro, o secretário municipal de Educação, Gênio Eurípedes de Assis, fez a abertura da palestra interpretando músicas do cancionário popular brasileiro, para um auditório lotado de autoridades, estudantes, professores e populares.

Segundo o cronograma estabelecido pelos ministérios do Meio Ambiente e da Educação, o encontro é uma etapa introdutória ao simpósio estadual a ser realizado no Memorial do Cerrado, no Campus da UCG, em Goiânia, e tem o objetivo principal de promover a integração de idéias preservacionistas na diversidade social: "O ambiente pede limites. A questão ambiental deve estar presente em todas as atividades para o fortalecimento do Sistema Nacional do Meio Ambiente. Precisamos descentralizar a gestão ambiental e realizar a eco-alfabetização em todos os níveis: o engenheiro, o profissional do direito, todos os

profissionais devem receber formação ambiental", pregou a professora Sônia França.

Finalizando o encontro, a palestrante propôs um brinde à natureza, tendo como simbologia a água que nasce do cerrado, quando os presentes receberam cada um o seu copo de água para a cerimônia.

Compareceram ao evento o vice-prefeito Fernando Henrique Peres, os secretários municipais do Meio Ambiente, Ziomar Oliveira, e da Educação, Gênio Eurípedes de Assis, o fundador da Seja - Sociedade Ecológica de Jataí, Binômio "Meco" da Costa Lima; o diretor do Campus Avançado da UFG em Jataí, Edésio dos Reis, o tenente Artur Zortelli, representando o comando do 41º BIMtz, e os vereadores Carlone Assis e Maria Euzébia "Bia", presidente da Comissão de Meio Ambiente da Câmara de Jataí.



Zoom Cine Foto

A professora Sônia França (D) ofereceu um brinde ao público com a água que nasce do cerrado

MEIO AMBIENTE

Sudoeste preparado para conferência

No dia 18 de novembro, no Clube dos Oficiais e Sargentos do 41º Bimtz, aconteceu uma reunião de confraternização entre os professores da rede municipal de ensino, ambientalistas, autoridades, com os delegados do Sudoeste goiano integrantes da delegação de Goiás que está indo a Brasília nos dias 28, 29 e 30 de novembro para participar por Goiás da Conferência Nacional do Meio Ambiente. A Secretaria Municipal da Educação ofereceu um jantar aos convidados, como forma de comemoração pela participação de Jataí neste importante momento de uma tomada de novos rumos para o meio ambiente de Goiás e do Brasil. Jataí teve uma moção e várias emendas aprovadas na pré-conferência que aconteceu em Goiânia nos dias 20, 21 e 22 de outubro, ocasião em que foram escolhidos os 19 delegados representantes de Goiás.

Essa confraternização contou com a presença do secretário Municipal de Agricultura e Meio Ambiente de Rio Verde, Paulo Martins, delega-

Fundação Emas, Oberdan de Jesus; a gerente da mesma fundação, Ivoneide Cândida de Freitas, delegada à conferência nacional; Comitê de Defesa da Bacia do Rio Claro - Binômio da Costa Lima, Antônio Carlos Martins, Washington Moragas (UFG) e Edvaldo Assis Melo - delegado à Conferência Nacional; vereador Carlone Assis; Umes - Marcelo Tosta; Universidade Federal de Goiás - Iraci Scopel e Washington Moragas (geografia); Grupo de Escoteiros Eleutério de Novaes - Agnaldo Rodrigues. Estiveram também representantes da Polícia Florestal, Lions, Associação dos Criadores de Animais Silvestres - Maia; SEJA; Desbravadores de Jataí - clube Pantera Negra; Conselho Municipal de Educação e os servidores da Secretaria Municipal de Educação, com muitos profes-

sores ajudando a coordenadora pedagógica e assessora cultural da SME, Eulima Lima Vieira. Quem não pôde comparecer foi o secretário Municipal da Educação, Gênio Eurípedes Cabral de Assis, por motivos de saúde bucal. Mas ressaltamos a participação fundamental dele na mobilização e sensibilização na participação de Jataí na pré-conferência e consequentemente na ida de um representante de Jataí a Brasília, na Conferência Nacional.

É muito bom o envolvimento da educação com as questões ambientais. A UFG/CAJ, Departamento de Geografia, já desenvolve há vários anos um projeto de educação ambiental nas escolas da rede municipal de ensino e os primeiros resultados já estão acontecendo, com mais e mais pessoas da educação se interessando em participarem e somarem forças nesta luta que é de todos. O meio ambiente nos abriga 24 horas por dia, nosso organismo é composto de 70% de água, devemos todos agir conscientemente em defesa da preservação ambiental, porque, por instinto de sobrevivência animal, nosso corpo é ambientalista.

(Edvaldo Assis Melo - C.D.B. Rio Claro)



Ana Kátia e Eulima durante entrega de placa a Edvaldo Assis, representante de Jataí na Conferência Nacional

ANEXO 10: Fontes de informações sobre a história e as ações desenvolvidas pelo GV (mídia impressa)



GOVERNO DA CIDADE
JATAÍ
Portas abertas para o desenvolvimento

PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ - GOIÁS

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

ENSINO ESPECIAL - INCLUSÃO
Projetos de Comunicação em LIBRAS
Curso "Saberes e Práticas da Inclusão"
(parceria MEC/SME)



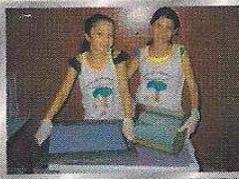

OBJETIVOS

- ✓ Propiciar a interação do aluno surdo no processo ensino-aprendizagem
- ✓ Sensibilizar e multiplicar o conhecimento da LIBRAS no ambiente escolar
- ✓ Favorecer a interação dos pais com os filhos surdos através da linguagem de sinais
- ✓ Capacitar profissionais da educação para trabalharem alunos com necessidades especiais

METAS PREVISTAS E ALCANÇADAS

- ✓ Alicerçar a educação inclusiva em suas diversas ações
- ✓ Maior compreensão e interesse dispensado aos alunos com necessidades especiais por parte dos profissionais da educação e da comunidade.

GV DA SME
Grupo Verde da Secretaria Municipal da Educação de Jataí




OBJETIVOS

- ✓ Disseminar uma cultura de Tecnologia Educacional
- ✓ Instrumentalizar educadores e alunos, com vistas à apropriação desta modalidade do saber

METAS ALCANÇADAS

- ✓ Acesso à tecnologia por parte dos educadores e educandos
- ✓ Democratização do saber tecnológico
- ✓ Dinamização da pesquisa e do ato criativo na escola pública
- ✓ Acessibilidade às fontes de informações via computador

OBJETIVO

- ✓ Promover a Educação Ambiental (EA), conforme a Lei 9795/99

METAS ALCANÇADAS

- ✓ Formação de hábitos e atitudes ecologicamente corretos - conscientização ecológica
- ✓ Criação do GV MIRIM nas escolas municipais - Agentes ambiental Estudantil (aluno)
- Agente de Educação Ambiental (funionário)
- Membros (alunos)




OBJETIVOS

- ✓ Desenvolver o hábito da leitura e da escrita no aprendizado dos conteúdos matemáticos

METAS ALCANÇADAS

- ✓ Maior envolvimento dos alunos com a disciplina de matemática
- ✓ Melhor capacidade de relacionar os conteúdos matemáticos com o dia-a-dia
- ✓ Uso de vários recursos lingüísticos disponíveis para falarem dos conteúdos matemáticos

PROJETO POESIANDO A MATEMÁTICA
Produção de textos em matemática




ANEXO 10: Fontes de informações sobre a história e as ações desenvolvidas pelo GV (mídia impressa)

Folha do Sudoeste

CIDADE / REGIÃO

Educação ambiental Conscientização ao ar livre

ANGÉLICA MENIS

Para comemorar a Semana do Meio Ambiente, a Secretaria Municipal da Educação, através do GV (Grupo Verde) da SME, promoveu uma série de atividades nas escolas da rede municipal de ensino entre os dias 6 e 10 deste mês. Segundo a SME, o objetivo da semana "é desenvolver estudos e diversas atividades em toda comunidade escolar para promover uma consciência ambiental mais sólida".

Através de uma parceria com a Secretaria de Saúde, Superintendência do Meio Ambiente, Saneamento e UFG, foram realizadas palestras sobre meio ambiente em quase todas as escolas do município, inclusive duas da zona rural.

Na quinta-feira 9, no auditório da SME, aconteceu a entrega das carteirinhas dos agentes ambientais estudantis. Cada escola ficou responsável por escolher um aluno que se mostrasse interessado pelas causas ambientais. A escola municipal Deputado Manoel da Costa Lima, por exemplo, solicitou que as crianças respondessem a seguinte pergunta: "Por que você acha que deve ser o agente ambiental da escola?" A aluna Betânia Moreira Silva da 7ª série ganhou o título de agente ambiental, com a resposta "Porque a natureza está sendo desmatada e o ambiente poluído. Então, se cada pessoa colaborar fazendo a sua parte, vamos ter um ambiente mais puro e uma natureza mais bonita. Por isso não só eu, mas todos devemos ser agentes ambientais".

Nesse mesmo dia foram entregues também as premiações de primeiro a terceiro lugares aos alunos que fizeram o melhor texto dissertativo em defesa do meio ambiente. Em primeiro ficou a aluna Ângela Lima Oliveira, da 8ª série da escola municipal David

Ferreira, com o tema "Um meio de viver melhor". Em segundo ficou José Batista dos Santos Neto, da 6ª série da escola municipal Rio Paraíso III, que escreveu "O homem e o meio ambiente". Regina Mendes de Souza, da 7ª série da escola municipal Aute de Souza, com texto "Natureza: pedido de socorro", ficou em terceiro.

O prêmio foi uma medalha, diploma e uma bolsa da GV com uma camiseta. Os professores de cada aluno também receberam uma lembrança da SME.

TRILHA - Para encerrar a Semana do Meio Ambiente, os 25 alunos que receberam a carteirinha de agentes ambientais acompanhados da equipe da SME e GV fizeram uma trilha ecológica na região do córrego Bonsucesso, sobre a orientação de membros do 41º BIMtz.

De acordo com a SME, o objetivo, ao levar os alunos até o local, foi mostrar os danos ambientais causados pela sociedade, para que eles possam compreender que as ações do homem no meio ambiente devem ser feitas de forma limitada, além da conscientização a respeito da necessidade de se conservar e preservar os recursos naturais, tendo em vista que estes são esgotáveis.

Segundo uma das organizadoras do projeto e coordenadora do GV, Euilma Lima Vieira, os alunos ficaram empolgados com os novos conhecimentos e também por fazerem parte do GV da SME. Ela informou ainda que a partir de agora o agente ambiental de cada escola vai ser orientado para disseminar as idéias ecológicas na sua escola.

No final do passeio todos os participantes plantaram 50 mudas de alguma planta do cerrado às margens de uma nascente que estava degradada.



Participantes da Trilha Ecológica fazem uma pausa. Ao fundo, uma das cachoeiras do córrego Bonsucesso



LOBO GUARÁ - O show dos Engenheiros do Havai foi um dos pontos altos da programação que comemorou o aniversário do Lobo Guará Moto Clube, de Jataí. Confira a cobertura completa do evento na próxima edição.

Anexo 11: Ofício de convocação dos GVs mirins das escolas municipais para a participação das ações da Miniconferência pelo Meio Ambiente



PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Gabinete da Secretária Municipal da Educação
e-mail: semejajatai@correios.net.br
Tel. Fax - (064) 3632-4044



Of. Circular n.º 147/06 SME

Jataí, 05 de outubro de 2006

Da Secretária Municipal da Educação
Aos Diretores das Escolas Municipais de Jataí
Assunto: **Solicitação**
Anexo:
Convite

Prezado(a) Senhor(a):

Estamos preparando a realização de uma MINICONFERÊNCIA PELO MEIO AMBIENTE, cujo início será no dia 20/10/06, com a proferição de palestras pelo Secretário Municipal do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, pela Professora Rosana Moragas e pelo Professor Rones Paranhas.

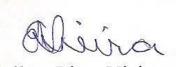
As propostas de atividades envolvem os GVs MIRINS de todas as escolas – Agentes Ambientais Estudantes, Agentes de Educação Ambiental e os demais alunos componentes do grupo.

E para discutirmos acerca do projeto, estamos convidando os DOIS AGENTES (o aluno e o funcionário) dessa escola para uma reunião que será realizada no dia 10/10/06, às 13:30h, no auditório da SME.

Precisamos de que você, diretor(a), repasse o convite aos dois agentes e facilite a vinda deles à reunião, pois o evento que queremos fazer é de vulto bem maior dos que temos feito até agora com a participação dos Agentes Ambientais.

Contamos com seu apoio!


Marli Freitas Nery Garcia
Secretária Municipal da Educação


Euilma Lima Vieira
Presidente do GV da SME

Ilmo(a). Senhor(a)
DD. Diretor de Escola Municipal
Nesta

ANEXO 12: Parecer da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e assuntos Estudantis da UFMS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS ESTUDANTIS
COORDENADORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E DESPORTO

De: Coordenadoria de Extensão, Cultura e Desporto CEX/PRAE

Para: **Thaís Lemos de Freitas Oliveira**

Assunto: Avaliação de Ações

CI Nº 388/2009

Data: 03/07/2009

Título: Jogos cooperativos e uso de imagens: contribuições para uma educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora
Ação/Área: Curso/Meio ambiente
Período: 08/06/2009 a 02/10/2009
Unidade de Origem: DGC/CPAQ - Departamento de Geociências
Unidade Geral: CPAQ - Câmpus de Aguiadana
Nº SIGProj: 21901.163.26496.20052009
Nº Protocolo UFMS: 23104.006867/2009-52

Prezado(a) Senhor(a)

A ação proposta objetiva realizar um curso de formação continuada em Educação Ambiental para professores e agentes administrativos da rede municipal de ensino na cidade de Jataí-GO em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e Meio Ambiente e com a Universidade Federal de Goiás (Departamento de Ciências Biológicas), cuja atividade é parte integrante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, sob a coordenação de um docente da área.

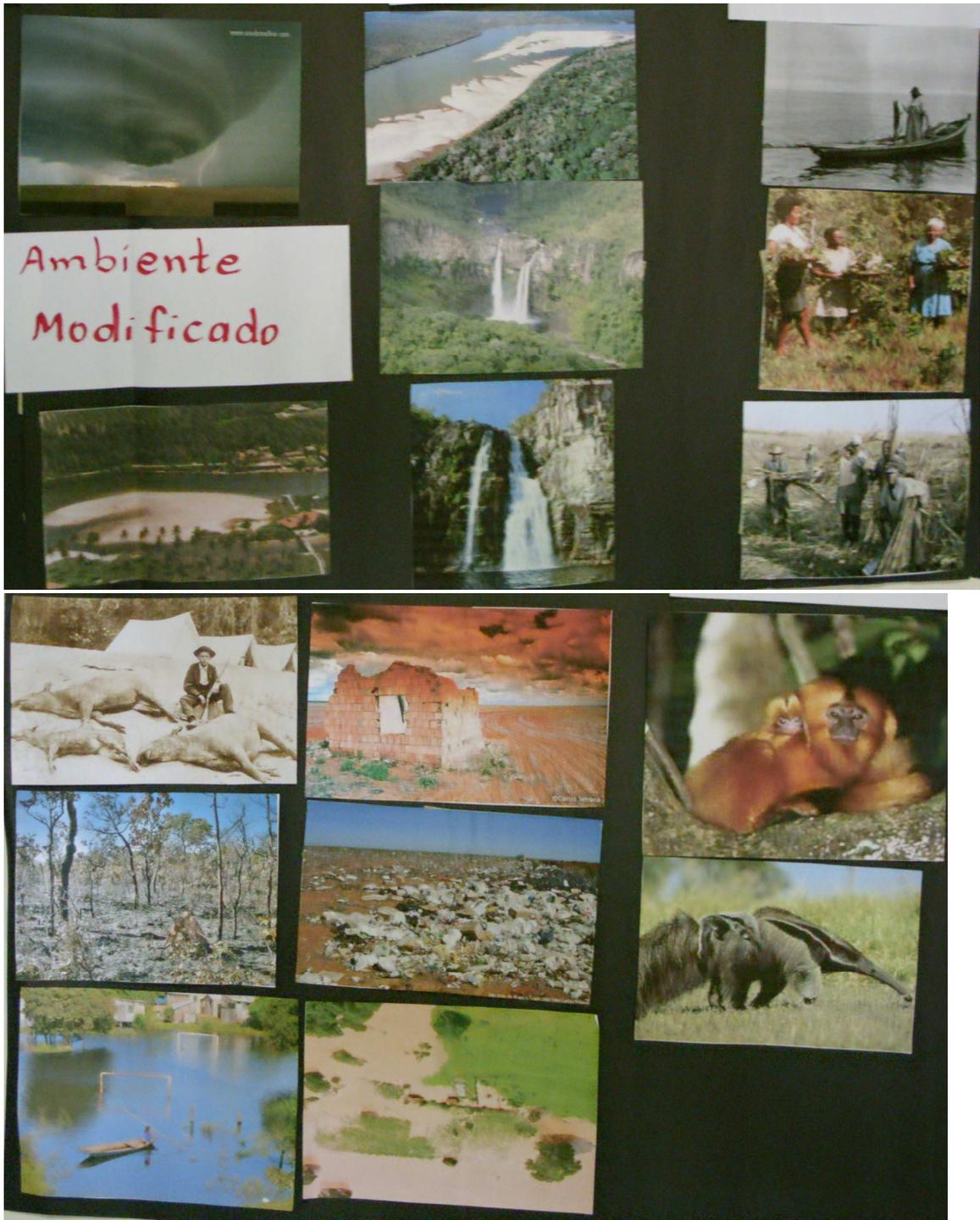
A Comissão Central de Extensão, Cultura e Desporto procedeu a análise da ação de extensão - pontuação 9,0 de acordo com os critérios de enquadramento, atendidos os quesitos:

1. Atendimento aos temas institucionais de Extensão Universitária:9,0
2. Natureza Acadêmica: indissociabilidade e interdisciplinaridade:9,0
3. Relação Universidade-Sociedade: impacto social, público-alvo e parcerias:9,0
4. Justificativa e Fundamentação Teórica:9,0
5. Resumo e Objetivos:9,0
6. Metodologia, Critérios de Avaliação, Referencial teórico-prático:9,0
7. Inclusão Social: Políticas Públicas, População beneficiada e Sustentabilidade:9,0
8. Cronograma de Atividades e Carga Horária:9,0
9. Mecanismos de Acompanhamento e Avaliação:9,0
10. Equipe Executora e vínculo com o Cronograma de Atividades:9,0
11. Infra-Estrutura para o desenvolvimento da ação:9,0

A Comissão Central de Extensão, Cultura e Desporto RECOMENDA a ação de extensão SEM ÔNUS para a UFMS conforme consta no SIGProj e Edital EXT-2009.

Informações sobre as Normas de Extensão e outras resoluções atualizadas estão

ANEXO 13: Imagens utilizadas em dinâmica cooperativa durante o curso de EA.



ANEXO 14: Imagens utilizadas após atividade de sensibilização com o poema “Eu etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, durante o curso de EA.

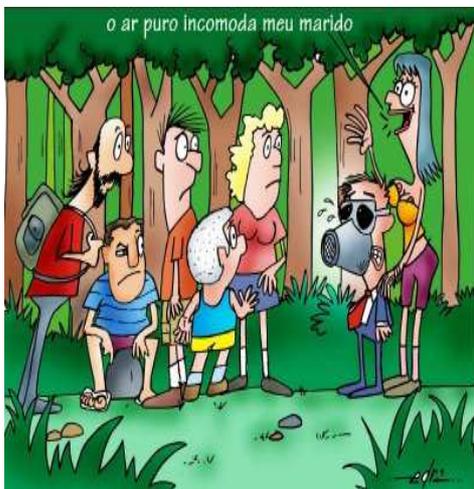


Imagem A



Imagem B



Imagem C



Imagem D

Imagem E



ANEXO 15: Questionário para avaliação final do curso de EA

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

CURSO “JOGOS COOPERATIVOS, USO DE IMAGENS E VIVÊNCIAS INTEGRADAS À NATUREZA: SUBSÍDIOS METODOLÓGICOS PARA AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL”

AVALIAÇÃO DO CURSO

Nome (opcional): _____

1- Qual (ais) atividade(s) mais lhe marcou durante os encontros?

2- Que contribuições o curso trouxe à sua formação profissional?

3- Como você enxerga então, a partir da sua participação no curso, a relação homem-natureza?

4- Em três palavras defina Educação Ambiental.

--	--	--

5- Avalie os encontros:

5.1. Pontos positivos:

5.2. Pontos negativos:

5.3. A equipe executora:

6- Outras observações que achar relevantes:

ANEXO 16: Imagens dos trabalhos de EA desenvolvidos nas escolas pelos participantes do curso de EA



APÊNDICE A:

Material organizado em função do curso “Jogos Cooperativos, uso de imagens e vivências integradas à natureza: subsídios metodológicos para ações de educação ambiental”. Contém a descrição das dinâmicas, atividades e demais estratégias e materiais utilizados durante o curso e que foi entregue em DVD aos participantes.

**CURSO:
JOGOS COOPERATIVOS, USO DE IMAGENS E VIVÊNCIAS
INTEGRADAS À NATUREZA: SUBSÍDIOS METODOLÓGICOS PARA
AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**PÚBLICO-ALVO:
PROFESSORES, COORDENADORES, GESTORES E DEMAIS AGENTES
ADMINISTRATIVOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

**REALIZAÇÃO:
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GRUPO VERDE**

**ELABORAÇÃO E COORDENAÇÃO:
THAISA LEMOS DE FREITAS OLIVEIRA
Mestranda em Ensino de Ciências – Concentração em Educação Ambiental
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Ação de Extensão**

**PARCERIAS:
SECRETARIA MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAJ
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**



**JATAÍ-GO
AGOSTO/2009**

DINÂMICAS COOPERATIVAS⁵

1) DINÂMICA DOS CRACHÁS [3]

- a) Objetivo: Facilitar o conhecimento do nome de todos os participantes.
- b) Número de participantes: no mínimo dez
- c) Recursos: Papel; Caneta e Barbante.
- d) Desenvolvimento:
 - Escrever o nome de todos os participantes nos crachás (um crachá a cada participante).
 - Na hora de iniciar a atividade, entregar os crachás aos participantes (desde que cada um não receba o próprio).
 - Cada um deve encontrar o seu crachá e, paralelamente a isso encontrar o dono do crachá que recebeu.
 - Para terminar, abrir para compartilhar sensações, idéias, etc...

2) COMPARTILHANDO EXPECTATIVAS [3]

- a) Objetivo: Integrar os participantes; Verificar as expectativas dos participantes em relação ao encontro.
- b) Recursos: Fichas de papel (duas por participante), canetas ou lápis, caixa de papelão pequena
- c) Desenvolvimento:
 - Cada participante recebe duas fichas, onde escreverá dois conselhos ou expectativas em relação ao encontro: um para si mesmo e outro para o grupo.
 - Regras básicas: não se identifique e não identifique ninguém do grupo; letra legível; foco positivo no conselho.
 - Depois recolhe-se as fichas, mistura-se todas e, em seguida num círculo, a caixa com as fichas vai sendo passada de mão em mão. Cada participante retira uma ficha, lê o conselho e fala um pouco sobre as identificações que teve com o conselho (ou não) e, independente de ter a ver com a realidade de quem pegou o conselho, de que forma acredita que ele pode ser útil.
 - Para terminar, abrir para compartilhar sensações, idéias, etc...

3) IN-QUIETA-AÇÕES [3]

- a) Objetivo: Descobrir quais as perguntas, dúvidas, problemas, questões essenciais de um grupo/pessoa, sobre um determinado tema. Estas perguntas servirão como “norte” para o trabalho do facilitador e do grupo. Nesse caso, são questões relacionadas à prática docente e o papel do educador ambiental.
- b) Recursos: · Fichas de papel; · Canetas esferográficas; · Cartolinas ou folhas de Flip Chart; · Pincéis atômicos de cores diversas; · Aparelho de som;
- c) Desenvolvimento:
 - Inicia-se o jogo distribuindo três fichas de papel e uma caneta para cada participante;
 - Em seguida, pede-se para que cada participante produza 03 perguntas pessoais relacionadas à: *“A prática docente nos dias atuais, O professor como educador, O papel do educador*

⁵ Estas dinâmicas são jogos cooperativos que foram adaptados para a EA de diversos referenciais que se encontram nas Referências Bibliográficas. Todas essas dinâmicas foram desenvolvidas durante o curso, no período de 17 a 21 de agosto de 2009.

ambiental, Ser educador em tempos de crise, A prática Docente e a Cooperação”. Importante: o participante não coloca o seu nome na folha.

- Produzidas as perguntas, pede-se para que todos coloquem suas fichas dentro de uma caixa, com as perguntas viradas para baixo, deixando a parte em branco para cima.
- Dividir, aleatoriamente, os participantes em 04 grupos. Para isso, pode-se utilizar algum recurso lúdico (um jogo com música, por exemplo).
- Quando todos estiverem em grupos, pede-se para que cada participante pegue três fichas da caixa, retornando em seguida para o seu grupo.
- Em seguida, distribui-se uma cartolina e os pincéis atômicos para cada grupo, pedindo para que cada grupo junte todas as perguntas que estiverem com seus componentes, pregando com fita adesiva as fichas na cartolina.
- Determinar um tempo para que estas perguntas sejam pregadas na cartolina e, após este tempo ter se esgotado, toca-se uma música. Quando esta música tocar, os grupos deixam no local todo o material (cartolina com as perguntas, pincéis, etc) e vão em direção ao local onde estava outro grupo, seguindo um rodízio no sentido horário.
- Neste novo local, cada grupo vai encontrar a cartolina com as perguntas produzidas pelo grupo que ali estava. O facilitador, então, pré-determina um tempo e pede para que este grupo escolha 04 perguntas que seguirão no jogo. Estas perguntas deverão ser destacadas com uma caneta de cor diferente. Terminado o tempo, o facilitador toca a música e os grupos seguem no rodízio para o próximo local.
- Neste novo local, cada grupo deverá escolher 02 perguntas para seguirem no jogo, destacando-as com outra cor de caneta. Novamente o facilitador toca a música e os grupos seguem para o próximo local, onde deverão escolher uma única pergunta.
- Escolhida a pergunta, cada grupo deverá transcrevê-la para um papel A4, decorando este papel, como se fosse um “outdoor” que comunicará para todo o grupo a questão escolhida.
- Teremos, então, um total de 04 perguntas que o grupo escolheu. A partir daí, o facilitador poderá trabalhar com base nestas perguntas.
- Com base nas questões escolhidas, fazer a discussão no grupo das problemáticas levantadas.

Observação: Este jogo, além de levantar perguntas importantes sobre um determinado tema a ser desenvolvido, favorece a manifestação de questões importantes num grupo, tais como: tomada de decisão, desapego, relação entre falar-ouvir e ceder-impor, entre outras.

4) COLOCANDO A MÃO NA MASSA [1]

a) Objetivo: Encontrar o desafio comum no grupo.

b) Número de participantes: no mínimo dez.

c) Recursos: Papel e caneta.

d) Desenvolvimento:

- Cada integrante desenha (faz o contorno) de uma das mãos em uma folha de papel.
- Em seguida coloca dentro do espaço da mão, que competências (ou princípios) precisa desenvolver individualmente com relação às questões ambientais, que ele deveria mobilizar durante a semana do curso.
- Cada participante prega sua mão na parede e, em seguida, todos compartilham suas idéias, buscando verificar pontos de convergência nos propósitos apresentados por cada um. Esses propósitos serão retomados ao final do encontro para verificar os resultados obtidos por cada um.

5) DANÇA DAS CADEIRAS COOPERATIVAS [4]

a) Objetivo: Trabalhar o sentimento de escassez, conquista grupal. Aborda também o “sair da zona de conforto”.

b) Número de participantes: no mínimo dez.

c) Recursos: Cadeiras e música

d) Desenvolvimento:

- Uma cadeira para cada participante menos uma cadeira.
- Colocar as cadeiras em círculo.
- Tocar uma música agitada e deixar rolar por um tempo.
- Parar a música e ver quem ficou de fora. Conversar com essa pessoa e perguntar como está se sentindo. Deixar a resposta no ar.
- Repetir essa situação duas ou três vezes.
- Propor uma mudança e começar novamente. A partir de agora, ao invés de pessoas, serão retiradas cadeiras.
- Quando a música parar todos devem sentar, inclusive aquele que não tiver cadeira. Poderá sentar no colo de alguém.
- Fazer uma rodada e perguntar como se sentem todos.
- Quando todos conseguirem sentar, é retirada uma cadeira e não uma pessoa.
- Ao final teremos uma cadeira somente e todas as pessoas envolvidas.
- Para terminar, abrir para compartilhar sensações, idéias, etc..., e relacionar as ações e atitudes com nosso comportamento frente às questões ambientais, pois enfrentamos momento de crise.

6) QUEM SOU EU NESTE PEDAÇO?[2]

a) Objetivo: trabalhar a cooperação na resolução de problemas; discutir problemas ambientais relacionados à água

b) Número de participantes: no mínimo dez.

c) Recursos: Jogo de cartões de papel, apito, pregadores de roupa ou fita adesiva, cartolinas.

d) Desenvolvimento:

- Escolher cinco temas relacionados à água e que tenham a ver com a realidade do grupo. Exemplo: rios, abastecimento de água, geração de energia, enchentes, água do subsolo, agricultura, entre outros. Cada tema deve ser representado numa cartolina (21 x 29 cm), por uma frase ou um desenho ilustrativo. Selecionar frases que representem atitudes cotidianas escolhidas para cada tema, reproduzindo-as num cartão (5 x 5 cm). Ver os exemplos em anexo. O número de cartões com as frases deve ser proporcional ao número de participantes, com exceção de cinco pessoas, que representarão os temas principais com as cartolinas.
- Escolher uma área e separar cinco pessoas que representam os temas principais, colando as cartolinas na sua frente. Os participantes se posicionam em cantos separados do local, os demais formam um grande círculo e recebem um cartão que deve ser afixado em suas costas sem que ninguém veja o que está escrito. O cartão contém atitudes de degradação e de conservação relacionadas ao meio ambiente e à água. Explicar que o objetivo do jogo é que cada um encontre o seu lugar. A atitude que ele representa deve ser posicionada num dos temas principais, mas ele não sabe qual é. Para que isso aconteça, cada um pode contar com a ajuda dos colegas, mas respeitando a regra: a comunicação só pode ser feita por gestos e mímicas.
- Ao som de um apito, os participantes, organizados em duplas, começam a se ajudar observando o conteúdo de seu parceiro. De frente um para o outro, e um por vez, fazem

mímicas e gestos sobre o conteúdo e tentam descobrir qual o seu lugar. A confirmação da posição correta é dada pelo componente da dupla, mas ainda sem falar. Quando todos estiverem agrupados em seus cantos, a comunicação será liberada para que os participantes verifiquem se pertencem ao lugar. Pode acontecer de alguém pertencer a mais de um tema e, neste caso, basta que ele fale sobre isso ao grupo.

- Estimular o grupo a falar e refletir sobre o que vivenciou na atividade. Como foi a integração entre as pessoas? Houve cooperação e colaboração? Como foi o trabalho em equipe? Quais as maiores dificuldades? Como foram resolvidas?
- Com os participantes ainda agrupados nos cantos, refletir sobre quais atitudes dos cartões são realizadas por eles ou por pessoas que eles conhecem. Levantar que outras atitudes, não apresentadas na atividade, podem influenciar na conservação ou degradação da água e dos recursos naturais. Retomando o círculo maior, podemos discutir as atitudes levantadas, identificando como tornar práticas as ações de conservação e evitar as ações de degradação.

Exemplos de temas e cartões de atitudes:

Tema 1: O rio está muito sujo!

Eu jogo o lixo no chão.

Eu não consigo mais viver da pesca, pois os peixes morreram.

Eu participo do programa de revitalização do nosso rio.

Eu oriento as pessoas para jogarem lixo no lixo.

Eu não me importo com a beleza do rio e arranco as árvores de suas margens.

Eu sei que o lixo entope os bueiros e causa as enchentes, indo parar nos rios.

Eu sei que o esgoto lançado no rio polui suas águas.

Eu contaminao o rio com agrotóxicos e prejudico a vida dos peixes.

Tema 2: A água está acabando!

Eu fecho a torneira, enquanto escovo os dentes e ensabôo a louça.

Eu tomo banhos demorados.

Eu só uso produtos biodegradáveis que não poluem as águas.

Eu jogo lixo nos rios, nos lagos e no mar.

Eu verifico se os encanamentos estão com vazamentos.

Eu só lavo a calçada e os carros com mangueiras e não me importo com o desperdício da água.

Eu aviso os responsáveis, quando vejo um vazamento na rua.

Eu deixo o meu lixo na areia, quando saio da praia.

Eu uso a quantidade certa de sabão e detergente.

Tema 3: A água do subsolo está contaminada!

Eu guardo os produtos químicos em local próprio, com chão impermeabilizado.

Eu limpo o óleo que vaza dos veículos com uma estopa, impedindo que se infiltre no solo.

Eu utilizo agrotóxicos nas minhas plantações e jogo as embalagens usadas no chão.

Eu não posso mais beber a água do poço.

Eu incentivo o consumo de alimentos sem agrotóxicos.

Eu não me preocupo com a manutenção dos tratores e permito vazamentos de óleo e combustível.

Eu devolvo as pilhas usadas do meu rádio e a bateria do meu celular para os locais de coleta seletiva.

Tema 4: Estamos numa crise de energia!

Eu economizo água.

Eu deixo todas as luzes acesas sem motivo.

Eu fico horas usando o vídeo-game e o computador.

Eu troquei as lâmpadas de minha casa por lâmpadas mais econômicas.

Eu sou uma fábrica que usa gerador próprio.

Eu uso a luz do dia para fazer minhas lições de casa, evitando acender as luzes pela manhã.

Tema 5: Chuvas e enchentes acontecem a toda hora!

Eu jogo entulho nos rios e nos córregos.

Eu terei que reconstruir a minha casa perdida na última enchente.

Eu não ando descalço nas águas das enchentes.

Eu deixo água acumulada nos vasos de plantas.
Eu já tive dengue.
Eu utilizo a água da chuva coletada em baldes para lavar o quintal.
Eu retiro as árvores para que as folhas não sujem o chão.
Eu preservo uma área verde na minha casa e na escola para que a chuva possa infiltrar-se no solo.

7) DINÂMICA COM IMAGENS [3]

a) Objetivo: Trabalhar a sintonia do grupo e as sincronidades existentes. Ajuda na construção da “teia” do grupo; levantar percepções ambientais diferentes, confrontando as visões de cada um.

b) Número de participantes: no mínimo dez

c) Recursos: Diversas imagens recortadas (imagens de animais, de paisagens, de ambientes construídos, de interação do homem no meio, de impactos ambientais) fichas de papel; fita adesiva

d) Desenvolvimento:

- Organizar diversas imagens sobre uma mesa;
- Dividir os participantes em grupos de 5 pessoas.
- Distribuir entre os grupos diferentes tipos de imagens relacionadas com a temática socioambiental. Pedir que observem atentamente as imagens, o local que estão representando, seu significado.
- Pedir que eles organizem um painel com as imagens de modo a hierarquizar as imagens de acordo com critérios atribuídos pelo próprio grupo. Eles devem escrever nas fichas palavras associadas à imagem.
- Em seguida, cada grupo expõe seu painel aos demais e se faz o compartilhamento das idéias.

8) JOGO DOS ESPELHOS (CAMINHADA DA CONFIANÇA)[4]

a) Objetivo: Trabalha confiança, ver o mundo sob outra perspectiva – mudanças de atitudes exigem que vejamos as coisas de outra forma

b) Recurso: Espelho

c) Desenvolvimento:

- Formar duplas
- Cada dupla ganha um espelho
- Uma das pessoas vai conduzir a outra, que estará com o espelho posicionado exatamente embaixo do nariz e em cima do lábio, na posição horizontal, e com a face do espelho virada para cima.
- A pessoa que estiver sendo conduzida deve olhar somente para o espelho e para mais nenhum lugar se não a atividade perde o valor.
- A pessoa que estiver conduzindo, deve fazê-lo sem encostar na pessoa que estiver sendo conduzida
- Esse processo deve levar em média 10 minutos, até que os papéis são invertidos.
- Abrir para reflexão da experiência e associar com nossa visão de mundo atual e o que precisamos fazer para mudar de atitudes frente às questões socioambientais.

OBS Essa é uma atividade que mexe muito com as pessoas, desde o lado emocional, passando pelo setor sensorial, etc... Por isso é importante que deixe um tempo realmente suficiente para que experimentem realmente as sensações proporcionadas.

9) PUNHO FECHADO [3]

a) Objetivo: Serve para uma rica reflexão sobre como encaramos os problemas que surgem.

b) Número de participantes: Não há limite. O importante é que o número seja par.

c) Recursos: Nenhum

d) Desenvolvimento:

- Formam-se duplas, onde cada participante vai estender um punho a seu parceiro. Com a outra mão vai tentar abrir o punho do companheiro (mantendo sua mão fechada). Assim, no mesmo momento, cada qual tentará abrir o punho do outro enquanto mantém sua mão fechada.
- O facilitador faz um sinal para que os participantes comecem. Ele para o jogo depois de um instante (cerca de 30 segundos) e pede às duplas que reflitam sobre as seguintes perguntas:
 - ✚ Em que pensaram quando o jogo foi explicado?
 - ✚ O que sentiram no início do jogo?
 - ✚ Quem conseguiu abrir o punho do outro e como?
 - ✚ O que chamou sua atenção durante o jogo?
 - Depois do jogo (reflexão em grupo):
 - Depois dos diálogos, o facilitador anota algumas frases importantes da conversa realizada.
 - Baseado nesses comentários, pode-se ressaltar alguns pontos importantes:
 - ✚ Buscar mais de uma alternativa: em muitas situações que se apresentam, vemos uma única maneira de chegar a uma solução. E ficamos batendo e batendo (tratando de abrir com força), sem perguntar como poderíamos fazê-lo de outra forma.
 - ✚ “Eu mudo o outro, mas a mim ninguém vai mudar”: Se relacionarmos o jogo com o desafio de abrir “a mente do outro”, enfrentamos, muitas vezes, situações com uma atitude fechada. Queremos conseguir que o outro se abra, mas não estamos dispostos a nos abrir. Isso se percebe nas seguintes situações: professor-aluno; pai-filho; líder comunitário-povo, etc. Nem sempre a forma esperada é a que nos permite chegar a uma solução. Às vezes vemos um problema e, em seguida, pensamos que sabemos como resolvê-lo. “Nesse punho fechado será preciso dar duro...” Entretanto, temos que estar dispostos a buscar outra possibilidade, estar abertos a opções que se nos apresentam, isto é, temos que ser flexíveis, para nos dar conta de que pode haver outra maneira de conseguir o objetivo.
 - ✚ Temos que estar dispostos a trocar de estratégia: Às vezes, isso significa recomeçar, experimentar outras estratégias, para sempre seguir adiante.

10)FORMAÇÃO DE CONCEITOS [1]

a) Objetivo: Abordar e desenvolver um assunto pela primeira vez ou avaliar um conceito trabalhado

b) Número de participantes: no mínimo dez pessoas

c) Recursos: papel; canetas ou lápis; fita adesiva.

d) Desenvolvimento:

- Escolher o tema ou conceito que se deseja trabalhar: Meio Ambiente.
- Cada integrante desenha o que considera ser Meio Ambiente.
- Cada integrante escreve 5 palavras que se associam à Meio Ambiente.
- Cada integrante forma uma frase com essas cinco palavras.
- Depois disso, formar grupos de 5 pessoas:
- Fazer um desenho do grupo sobre o que é Meio Ambiente.
- Escolher 5 palavras que se associam à Meio Ambiente.

- Fazer uma frase no grupo com as 5 palavras.
- Formar grupos de 10 pessoas e repetir o processo até que todos estejam no mesmo grupo e com uma única definição do termo estipulado.
- Terminar abrindo para compartilhar as idéias, sensações, opiniões, etc.

LETRAS DAS MÚSICAS

Música: Absurdo Vanessa da Mata

Havia tanto pra lhe contar
A natureza
Mudava a forma o estado e o lugar
Era absurdo

Havia tanto pra lhe mostrar
Era tão belo
Mas olhe agora o estrago em que está

Tapetes fartos de folhas e flores
O chão do mundo se varre aqui
Essa idéia do natural ser sujo
Do inorgânico não se faz

Destruição é reflexo do humano
Se a ambição desumana o Ser
Essa imagem infértil do deserto
Nunca pensei que chegasse aqui

Auto-destrutivos,
Falsas vítimas nocivas?

Havia tanto pra aproveitar
Sem poderio
Tantas histórias, tantos sabores
Capins dourados

Havia tanto pra respirar
Era tão fino
Naqueles rios a gente banhava

Desmatam tudo e reclamam do tempo
Que ironia conflitante ser
Desequilíbrio que alimenta as pragas
Alterado grão, alterado pão

Sujamos rios, dependemos das águas
Tanto faz os meios violentos
Luxúria é ética do perverso vivo
Morto por dinheiro

Cores, tantas cores
Tais belezas
Foram-se
Versos e estrelas

Tantas fadas que eu não vi

Falsos bens, progresso?
Com a mãe, ingratidão
Deram o galinheiro
Pra raposa vigiar

Música: Paciência
Lenine
Composição: Lenine e Dudu Falcão

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não pára...

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara...

Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência...

O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência...

Será que é tempo
Que lhe falta prá perceber?
Será que temos esse tempo
Prá perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara...

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não pára
A vida não pára não...

Será que é tempo
Que lhe falta prá perceber?
Será que temos esse tempo
Prá perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara...

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não pára
A vida não pára não...

A vida não pára!...
A vida é tão rara!

Música: Vida - Pe. Fábio de Melo

Pelas ruas da cidade pessoas andam num vai e vem
Não veêm o cair da tarde vão nos seus passos como reféns
De uma vida sem saída vida sem vida mal ou bem
Pelos bancos desses parques, ninguém se toca sem perceber
Que onde o sol se esconde, o horizonte tenta dizer
Que há sempre um novo dia, a cada dia em cada ser

Não é preciso uma verdade nova, uma aventura
Pra encontrar nas luzes que se acendem um brilho eterno
E dar as mãos e dar de si além do próprio gesto
E descobrir feliz que o amor esconde outro universo
Pelos becos, pelos bares pelos lugares que ninguém vê
Há sempre alguém querendo uma esperança, sobreviver

Cada rosto é um espelho de um desejo de ser de ter
Talvez quem sabe por essa cidade passe um anjo
E por encanto abra suas asas sobre os homens
E dê vontade de se dar aos outros sem medida

TEXTOS E POEMAS

A Pipoca⁶

Rubem Alves

A culinária me fascina.

De vez em quando eu até me atrevo a cozinhar. Mas o fato é que sou mais competente com as palavras do que com as panelas. Por isso tenho mais escrito sobre comidas que cozinhado. Dedico-me a algo que poderia ter o nome de "culinária literária". Já escrevi sobre as mais variadas entidades do mundo da cozinha: cebolas, orapro-nobis, picadinho de carne com tomate feijão e arroz, bacalhoadas, suflês, sopas, churrascos. Cheguei mesmo a dedicar metade de um livro poético-filosófico a uma meditação sobre o filme *A festa de Babette*, que é uma celebração da comida como ritual de feitiçaria. Sabedor das minhas limitações e competências, nunca escrevi como chef. Escrevi como filósofo, poeta, psicanalista e teólogo – porque a culinária estimula todas essas funções do pensamento.

As comidas, para mim, são entidades oníricas. Provocam a minha capacidade de sonhar. Nunca imaginei, entretanto, que chegaria um dia em que a pipoca iria me fazer sonhar. Pois foi precisamente isso que aconteceu. A pipoca, milho mimado, grãos redondos e duros, me pareceu uma simples molecagem, brincadeira deliciosa, sem dimensões metafísicas ou psicanalíticas. Entretanto, dias atrás, conversando com uma paciente, ela mencionou a pipoca. E algo inesperado na minha mente aconteceu. Minhas idéias começaram a estourar como pipoca. Percebi, então, a relação metafórica entre a pipoca e o ato de pensar.

Um bom pensamento nasce como uma pipoca que estoura, de forma inesperada e imprevisível.

A pipoca se revelou a mim, então, como um extraordinário objeto poético. Poético porque, ao pensar nelas, as pipocas, meu pensamento se pôs a dar estouros e pulos como aqueles das pipocas dentro de uma panela. Lembrei-me do sentido religioso da pipoca. A pipoca tem sentido religioso? Pois tem. Para os cristãos, religiosos são o pão e o vinho, que simbolizam o corpo e o sangue de Cristo, a mistura de vida e alegria (porque vida, só vida, sem alegria, não é vida ...). Pão e vinho devem ser bebidos juntos.

Vida e alegria devem existir juntas. Lembrei-me, então, da lição que aprendi com a Mãe Stella, sábia poderosa do Candomblé baiano: que a pipoca é a comida sagrada do Candomblé ...

A pipoca é um milho mirrado, sub-desenvolvido. Fosse eu agricultor ignorante, e se no meio dos meus milhos graúdos aparecessem aquelas espigas nanicas, eu ficaria bravo e trataria de me livrar delas. Pois o fato é que, sob o ponto de vista de tamanho, os milhos da pipoca não podem competir com os milhos normais. Não sei como isso aconteceu, mas o fato é que houve alguém que teve a idéia de debulhar as espigas e colocá-las numa panela sobre o fogo, esperando que assim os grãos amolecassem e pudessem ser comidos. Havendo fracassado a experiência com água, tentou a gordura. O que aconteceu, ninguém jamais poderia ter imaginado. Repentinamente os grãos começaram a estourar, saltavam da panela com uma enorme barulheira. Mas o extraordinário era o que acontecia com eles: os grãos duros quebra-dentes se transformavam em flores brancas e macias que até as crianças podiam comer. O estouro das pipocas se transformou, então, de uma simples operação culinária, em festa, brincadeira, molecagem, para os risos de todos, especialmente as crianças. É muito divertido ver o estouro das pipocas!

E o que é isso tem a ver com o Candomblé? É que a transformação do milho duro em pipoca macia é símbolo da grande transformação porque devem passar os homens para que eles venham a ser o que devem ser.

O milho da pipoca não é o que deve ser. Ele deve ser aquilo que acontece depois do estouro. O milho da pipoca somos nós: duros, quebra-dentes, impróprios para comer, pelo poder de fogo podemos, repentinamente, nos transformar em outra coisa – voltar a ser crianças!

Mas a transformação só acontece pelo poder do fogo. Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre.

Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira. São pessoas de uma mesmice e dureza assombrosa. Só que elas não percebem. Acham que seu jeito de ser é o melhor jeito de ser. Mas, de repente, vem o fogo. O fogo é quando a vida nos lança numa situação que nunca

⁶ Texto disponível em PIEROTTI, J. A. (org.). **Caderno de Jogos Cooperativos**. Disponível em: www.aracati.org.br/portal/biblioteca/biblio_metodologias.htm. Acesso em: 27 de maio de 2009.

imaginamos. Dor. Pode ser fogo de fora: perder um amor, perder um filho, ficar doente, perder um emprego, ficar pobre.

Pode ser fogo de dentro. Pânico, medo, ansiedade, depressão – sofrimentos cujas causas ignoramos. Há sempre o recurso aos remédios. Apagar o fogo. Sem fogo o sofrimento diminui. E com isso a possibilidade da grande transformação. Imagino que a pobre pipoca, fechada dentro da panela, lá dentro ficando cada vez mais quente, pense que sua hora chegou: vai morrer. De dentro de sua casca dura, fechada em si mesma, ela não pode imaginar destino diferente. Não pode imaginar a transformação que está sendo preparada. A pipoca não imagina aquilo que ela é capaz. Ai, sem aviso prévio, pelo poder do fogo, a grande transformação acontece: pum! - e ela aparece como uma outra coisa, completamente diferente, que ela mesma nunca havia sonhado. É a lagarta rastejante e feia que surge do casulo como borboleta voante.

Na simbologia cristã o milagre do milho de pipoca está representado pela morte e ressurreição de Cristo: a ressurreição é o estouro do milho de pipoca. É preciso deixar de ser de um jeito para ser de outro. "Morre e transforma-te!" – dizia Goethe.

Em Minas, todo mundo sabe o que é piruá. Falando sobre os piruás com os paulistas, descobri que eles ignoram o que seja. Alguns, inclusive, acharam que era gozação minha, que piruá é palavra inexistente. Cheguei a ser forçado a me valer do Aurélio para confirmar o meu conhecimento da língua. Piruá é o milho de pipoca que se recusa a estourar.

Meu amigo William extraordinário professor-pesquisador da Unicamp, especializou-se em milhos, e desvendou cientificamente o assombro do estouro da pipoca. Com certeza ele tem uma explicação científica para os piruás. Mas, no mundo da poesia, as explicações científicas não valem. Por exemplo: em Minas "piruá" é o nome que se dá às mulheres que não conseguem casar. Minha prima, passada dos quarenta, lamentava: "Fiquei piruá!" Mas acho que o poder metafórico dos piruás é muito maior.

Piruás são aquelas pessoas que, por mais que o fogo es quente, se recusam a mudar. Elas acham que não pode existir coisa mais maravilhosa do que o jeito delas serem. Ignoram o dito de Jesus: "Quem preservar a sua vida perdê-la-á."

A sua presunção e o seu medo são a dura casca do milho que não estoura. O destino delas é triste. Vão ficar duras a vida inteira. Não vão se transformar na flor branca macia. Não vão dar alegria para ninguém. Terminado o estouro alegre da pipoca, no fundo da panela ficam os piruás que não servem para nada. Seu destino é o lixo.

Quanto às pipocas que estouraram, são adultos que voltaram a ser crianças e que sabem que a vida é uma grande brincadeira ...

"Nunca imaginei que chegaria um dia em que a pipoca iria me fazer sonhar. Pois foi precisamente isso que aconteceu". "Piruás são aquelas pessoas que, por mais que o fogo es quente, se recusam a mudar".

Eu, etiqueta⁷

Carlos Drummond de Andrade

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório,
Um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
Que nunca experimentei
Mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
De alguma coisa não provada
Por este provador de longa idade.

⁷ Texto disponível em <http://projetos.educacional.com.br/paginas/pp/47080001/3854/t132.html>. Acesso em: 27 de maio de 2009.

Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
Minha gravata e cinto e escova e pente,
Meu copo, minha xícara,
Minha toalha de banho e sabonete,
Meu isso, meu aquilo,
Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
São mensagens,
Letras falantes,
Gritos visuais,
Ordens de uso, abuso, reincidência,
Costume, hábito, premência,
Indispensabilidade,
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
Seja negar minha identidade,
Trocá-la por mil, açambarcando
Todas as marcas registradas,
Todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
Eu que antes era e me sabia
Tão diverso de outros, tão mim-mesmo
Ser pensante, sentinte e solidário
Com outros seres diversos e conscientes
De sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio,
Ora vulgar ora bizarro,
Em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória
De minha anulação.
Não sou – vê lá – anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
Para anunciar, para vender
Em bares festas praias pérgulas piscinas,
E bem à vista exibo esta etiqueta
Global no corpo que desiste
De ser veste e sandália de uma essência
Tão viva, independente,
Que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
Meu gosto e capacidade de escolher,
Minhas idiosincrasias tão pessoais,
Tão minhas que no rosto se espelhavam,
E cada gesto, cada olhar,
Cada vinco da roupa
Resumia uma estética?
Hoje sou costurado, sou tecido,
Sou gravado de forma universal,
Saio da estampanaria, não de casa,
Da vitrina me tiram, recolocam,
Objeto pulsante mas objeto
Que se oferece como signo de outros
Objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
De se não eu, mas artigo industrial,
Peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem
Meu nome novo é coisa.

Eu sou a coisa, coisamente.

TRILHA PERCEPTIVA⁸

A estrutura da trilha consiste num caminho traçado e demarcado numa pequena área da mata (Mata do Açude), com cerca de 50 metros de comprimento, contendo ao longo do trajeto 06 pontos marcados. Os pontos são representados por caixas de papelão suspensas ou presas às árvores na margem da trilha, cujo conteúdo é constituído por:

- Ponto 1: pedras e seixos de diferentes tamanhos e formas;
- Ponto 2: serrapilheira (folhas secas, gravetos e terra molhada);
- Ponto 3: sachês contendo ervas aromáticas (cravo, canela, orégano e pimenta-do-reino)
- Ponto 4: uma árvore (jatobá) que o indivíduo tocará ou abraçará;
- Ponto 5: folhas e frutos secos do cerrado, com formas e tamanhos diversos;
- Ponto 6: materiais recicláveis (garrafas pet, latinha de alumínio, pedaços de papel...)

Antes de iniciar a trilha será feita a apresentação inicial da atividade aos participantes, de forma a despertar o entusiasmo ao mesmo tempo em que serão analisadas as concepções e interpretações ambientais iniciais do grupo.

Em seguida, os professores são direcionados à trilha, em duplas, onde apenas um dos participantes terá os olhos vendados e, com o auxílio de outro colega, irão percorrer o caminho delimitado, contando com o auxílio de monitores. Durante o trajeto irão se deparar com as caixas, onde os participantes sem venda irão auxiliá-los para que possam tocar os materiais, utilizando dos sentidos do corpo, excetuando-se a visão. Os participantes sem venda não podem dar pistas ao outro nem comunicar o que está sendo tocado; eles podem apenas descrever o local que estão percorrendo ao colega. No final da trilha, na última caixa, um guia recebe os participantes e o encaminha para fora do local.

Após a realização da trilha, os participantes voltam ao local dos encontros e, dispondo-se em círculo, realizam o “Círculo de Reflexão”, onde será feita a análise da experiência vivenciada por eles, destacando os pontos que mais marcaram, as sensações percebidas antes e depois da trilha, análise dos elementos na trilha que não são naturais, quais sentidos foram mais estimulados, comparando as percepções dos que tiveram os olhos vendados com os demais sem vendas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

HAMMES, V. S. **Proposta metodológica de macroeducação**. Vol. 2. Embrapa. São Paulo: Globo, 2004) [1]

Cadernos de Educação Ambiental. **Água para Vida, Água para Todos: Guia de Atividades** / Andréa de Ridder Vieira ; Larissa Costa e Samuel Roiphe Barreto. Brasília: WWF-Brasil, 2006. [2]

PIEROTTI, J. A. (org.). **Caderno de Jogos Cooperativos**. Disponível em: www.aracati.org.br/portal/biblioteca/biblio_metodologias.htm. Acesso em: 05 de março de 2009. [3]

SOLER, R. **Jogos Cooperativos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. [4]

TELLES, M. Q.; ROCHA, M. B.; PEDROSO, M.L.; MACHADO, S.M.C. **Vivências integradas com o meio ambiente**. São Paulo: Sá Editora, 2002.

A HISTÓRIA DAS COISAS (vídeo). Disponível em: <http://videolog.uol.com.br/video.php?id=353307> . Acesso em 10/06/2009.

⁸ Trilha realizada numa área de mata de galeria localizada ao fundo da Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Jataí – GO, denominada de Mata do Açude. Trata-se de uma reserva localizada entre dois grandes bairros populares da cidade.