

Luciane Dadia Rodrigues

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA DA
COMUNIDADE: UMA PROPOSTA PARA A PRÁXIS
EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para obtenção do grau de mestre em Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2006

CIP – Catalogação na Publicação

R696r Rodrigues, Luciane D.
A resignificação da cultura da comunidade : uma
proposta para a práxis em educação ambiental / Luciane D.
Rodrigues. – 2006.
136 f. ; 29 cm.

Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2006.

1. Comunidade e escola. 2. Educação ambiental.
I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU : 37:504

Catalogação: bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo. Agradeço particularmente ao prof. Dr. Eldon Henrique Mühl, por sua cuidadosa orientação; ao prof. Dr. Telmo Marcon, pelo incentivo e sugestões na construção do trabalho; à prof^a. Dr^a Cláudia Petry, que mostrou caminhos e referências importantes para a pesquisa; ao prof. Dr. Nilton Bueno Fischer, pela leitura atenta e pelas contribuições reflexivas, bem como sugestões que muito auxiliaram no encaminhamento do trabalho. Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo comprometimento e pelo profissionalismo.

Quero agradecer à direção, aos pais, alunos e professores da Escola Instituto Menino Deus, que deram vida a este trabalho, revelando os saberes e experiências vivenciadas sobre o tema ambiental, permitindo-me compreender as nuances da educação ambiental.

Agradeço aos educadores ambientais, em especial à companheira e amiga Eliane Thaines, pelo compartilhar de reflexões acerca da educação ambiental; à grande amiga Valderes de Rezende Moreira, pela amizade e pela força em vários momentos desta trajetória.

Meu agradecimento especial ao Alexandre, companheiro e amigo pelo apoio em todos os momentos deste percurso. Aos meus filhos Tayná e Mateus, pelo carinho e compreensão.

RESUMO

Este trabalho aborda os saberes da comunidade escolar a respeito da questão ambiental com vistas a sua ressignificação no contexto pedagógico. Tem por objetivo verificar as representações de meio ambiente e as aprendizagens significativas para os pais, alunos e professores no que tange às questões ambientais, tomando como lócus da investigação a comunidade escolar do Instituto Menino Deus, localizada no bairro Boqueirão, em Passo Fundo-RS. A consideração das representações e aprendizagens significativas da comunidade escolar justifica-se pelo fato de, a partir da ressignificação dos saberes na escola, ser possível levar os indivíduos a rever a maneira como se relacionam *no* e *com* o ambiente. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, para o qual foram utilizadas a análise documental, com ênfase no Projeto Político-Pedagógico da escola e nos trabalhos de educação ambiental, e principalmente as entrevistas realizadas com pais, alunos e professores. O estudo tem como suporte teórico autores da teoria crítica e da teoria da complexidade, que sustentam a análise sobre a temática ambiental. Por meio da análise dos dados foram identificadas nas representações de meio ambiente, entre os pais, alunos e professores, tendências tais como concepções instrumental e utilitarista de meio ambiente, concepção romântica, criacionista-providencialista e lúdica. Mostrou-se evidente nas vivências significativas para os sujeitos a aprendizagem referente ao manejo ambiental e à preservação. Pelo encaminhamento dado à investigação feita, o estudo conclui que as diferentes representações de meio ambiente e aprendizagens do cotidiano da comunidade escolar podem contribuir de maneira significativa para a prática pedagógica em educação ambiental. A problemática ambiental necessita que a educação, por meio da ressignificação dos saberes, possibilite a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis em relação ao ambiente.

Palavras-chave: cultura, educação ambiental, fundamentos da educação, *n* ambiente.

ABSTRACT

This work to deal to know of school community the regard of environmental question with sights it is yours news signification in educational context. It has by objective to check the representation of the environmental and the significant learning to the parents, students and teachers in that as regard the environmental questions, to taking as locus of investigations the school community of Institute Menino Deus, localized in neighborhood Boqueirão, in Passo Fundo city, RS. The consideration of the representations and significant learning of school community is justified for the fact, from of news signification of to know in school on, to be possible to take the person to see again the way how if they relate in the and with the environmental. The research to dress up how a study of qualitative case, the what they used the documental analyses, with emphasis in the Pedagogical Politic Project of school and in the works of the environmental education and mainly the interviews to carry out with parents, students and teachers. The study has as support theoretical authors of critic theory and of theory complex, that they support the analyses about the environmental subject matter. Out of means of dates analyzed were identified in the representations of the environmental, between the parents, students and teachers, tendencies such as instrumental and usefulness conceptions of the environmental, romantic conceptions, creation – to make arrangements and playful. It showed obvious in the significant existence to the subjects and learning regarding at he handle environmental and at the preservation. For the guiding gave at the investigation carried, the study concluded that the different representations of the environmental and learning of the everyday of school community they can to contribute of way significant to the educational practical in environmental education. The environmental problematic need that the education, for the means of news significations of to know, it possibility the formation of person more conscious and those responsible in relation at the environmental.

Key word: culture, environmental education, foundation of education, the environmental.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	25
1.1 Elementos da história da educação ambiental	25
1.2 As políticas de educação ambiental no Brasil	30
1.2.1 Os Parâmetros Curriculares e a transversalidade	32
1.3 A emergência da educação ambiental no município de Passo Fundo.....	36
2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	42
2.1 Os conceitos de meio ambiente.....	42
2.2 Relação cultura e meio ambiente	46
2.3 A educação ambiental e a integração dos conhecimentos.....	52
3 A BAGAGEM CULTURAL DA COMUNIDADE ESCOLAR E AS RELAÇÕES COM O MEIO AMBIENTE	56
3.1 O processo da investigação - considerações gerais.....	57
3.2 Exposição e análise dos depoimentos	61
3.2.1 As concepções dos pais sobre meio ambiente - tendências reveladas	62
3.2.2 As concepções dos educandos sobre meio ambiente - tendências reveladas ..	75
3.3 Relato e análise das experiências e vivências significativas para os pais	81
3.4 As experiências e vivências significativas para os educandos	94
3.5 As concepções dos professores sobre meio ambiente - tendências reveladas	104
3.6 Experiências e vivências significativas para os professores.....	107
4. CONHECIMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	111
4.1 A prática pedagógica em educação ambiental.....	111
4.2 Comunidade e escola: aproximações possíveis com a educação ambiental	118
4.3 A escola como espaço de criação e construção de novos saberes e de novas vivências	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Dizer a minha historicidade,
Dizer as minhas experiências.

Iniciar esta introdução escrevendo um pouco da minha história é, de certa forma, perceber e compreender o meu caminho como pessoa e como professora, visto que, com o incentivo de meus pais, procurei estudar e responder aos desafios do processo de minha formação.

Minha trajetória como professora teve início em 1986, após o término do curso de magistério numa escola estadual de Passo Fundo. Ao concluí-lo, iniciei o curso de graduação em Geografia na Universidade de Passo Fundo, passando a lecionar numa escola particular a alunos de 4^a série, onde me deparei com as primeiras dificuldades e inseguranças de uma estudante de graduação. Entretanto, esse contato com o aluno concomitante à realização do curso superior permitiu-me aliar a formação universitária à experiência na escola, possibilitando-me, muitas vezes, transpor as dificuldades que surgiam, as quais eram amenizadas ou solucionadas com o auxílio dos professores.

Desde o início do curso de graduação até os dias atuais, trabalhei em escolas particulares com o ensino fundamental e ensino médio. Porém, tive o privilégio, no decorrer da minha vida profissional, de poder atuar, concomitantemente, numa escola municipal em turno inverso com o ensino fundamental e a educação infantil. O trabalho em comunidades escolares diferenciadas, além de me proporcionar um grande aprendizado, foi palco de muitos conflitos, pois me confrontei com situações totalmente diferenciadas: numa escola trabalhava com alunos que dispunham de recursos e benefícios proporcionados por suas famílias, com acesso a todo o tipo de informação, brinquedos, etc.; noutra, com crianças desprovidas de todo e qualquer recurso, com sérias dificuldades e carências alimentares e afetivas, além de outros problemas familiares. Nesta última realidade, o horário de ir à escola era aguardado com muita ansiedade pelos alunos, uma vez que ela se tornara a solução de um de seus maiores problemas: a fome. Assim, em muitos momentos, sentia-me em conflito comigo mesma, pois eu queria tornar a vida daquelas crianças um pouco melhor, mas não tinha meios para resolver todas as suas carências. Ao mesmo

tempo, percebia que, apesar da diversidade dos os lugares onde eu trabalhava, em certo sentido, havia semelhanças nos problemas afetivos e de atenção, enfim, necessidades que me levavam constantemente a refletir e a me desafiar para o novo todos os dias.

Após o término do curso de Geografia, e até os dias de hoje, permaneço no trabalho docente, realizando um percurso que gradualmente me propiciou entrelaçar as questões ambientais à minha prática pedagógica. Outras oportunidades foram surgindo e contribuíram para que eu me voltasse cada vez mais para a educação. Ao longo de minha história, nas relações construídas no contexto da escola, procurei acompanhar as mudanças, os anseios, as necessidades reveladas pelos alunos em suas dificuldades e as transformações próprias de cada um com um olhar indagador, dirigido às peculiaridades de cada um, o que somente um educador percebe no dia-a-dia da sala de aula.

Nessa perspectiva, vejo a educação como um processo, como ação política e socialmente comprometida, como busca e reflexão constante sobre o fazer pedagógico. Na minha vivência como professora, aprendi que o compartilhar e o dialogar são princípios básicos das relações na escola, onde a interação entre professor e aluno é o que possibilita a construção da aprendizagem. Como as transformações por que passa a educação tornam-se imprescindível a qualificação do educador, em 2004 iniciei o curso de mestrado em Educação como aluna especial e, posteriormente, no mesmo ano, tornei-me aluna regular.

O direcionamento para o tema da pesquisa em educação ambiental deu-se a partir das constatações decorrentes de uma coleta de dados¹ contidos em documentos de algumas escolas da rede municipal de ensino de Passo Fundo com relação às atividades práticas realizadas em educação ambiental nas respectivas comunidades escolares. As observações realizadas nos registros dos professores dessas comunidades revelaram que tais práticas são incorporadas ao projeto político-pedagógico das escolas como componente da parte diversificada, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, a análise dessas fontes me possibilitou a percepção de que as escolas ainda demonstram certa dificuldade para trabalhar com a educação ambiental.

Além disso, no processo de aprofundamento teórico-metodológico no ensino da geografia sempre me questioneei sobre o porquê de, na escola, as questões ambientais se revelarem como apropriação de algumas disciplinas, como, por exemplo, biologia, e, nas demais, os professores simplesmente ignorarem determinados assuntos, argumentando que

¹ Informações contidas em documentos cadernos de chamada, plano de ensino e projeto de educação ambiental do ano de 2004, das escolas municipais de bairros distintos do município de Passo Fundo, abordadas no decorrer do texto.

“não são da sua área”. Assim, limitam-se a conteúdos predeterminados, sem propiciar aos alunos maiores inter-relações com o que vivem e fazem, ou sem aproveitarem os conhecimentos da sua vivência. Como diz Freire (1987, p. 58), educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, nem há transformação; logo, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo com os outros.

Assim, no decorrer da minha atuação profissional nas escolas, mesmo com as limitações do processo formal, aprofundei estudos referentes à educação que contribuíram para que me voltasse às questões ambientais no contexto escolar, possibilitando o processo de construção do presente estudo sobre educação ambiental.

Por que a educação ambiental?

Tratar da educação ambiental e estabelecer reflexões acerca dessa temática no contexto pedagógico, considerando a crise ecológica em que se encontra a sociedade atual, leva-nos a observar a crise do sentido fundamental do nosso sistema de vida e a rever o modelo de sociedade e de desenvolvimento que vivemos. Por isso, quando falamos em educação ambiental, perguntamo-nos sobre que tipo de sociedade queremos. Diante desse questionamento, necessariamente, observamos o caminho e o modelo de sociedade que imperam no mundo, já que é na e a partir da sociedade que se projeta o desenvolvimento e se decide o que os indivíduos querem para si.

No decorrer da história humana, temos muitas referências, como o moderno *ethos* da relação homem/natureza, que fez mudar a trajetória linear até então trilhada pela humanidade. Descarte, por exemplo, demonstrou com sua teoria da ciência que a função do ser humano era ser “possuidor da natureza”. Bacon,² por sua vez, expressou que “saber é poder”, isto é, poder sobre a natureza, e “amarrá-la ao serviço humano é fazê-la nossa escrava”. Já Marx destacou as relações de trabalho e o domínio da natureza como necessários, colocando a ecologia em segundo plano e ressaltando os problemas sociais

² Para Carvalho (2002, p. 43), representante de um mundo burguês em ascensão, esse novo personagem encarna uma mentalidade imperial, na qual predomina a visão cristã de um Deus benevolente, criador da máquina perfeita, o melhor dos mundos, desencarnado, sem violência e sem contradições, onde a natureza subserviente é criada para o homem. Darwin e Malthus estariam na linha de sucessores dessa ética imperial, embora muito mais pessimistas em relação aos limites e imperfeições dessa “máquina natureza”.

decorrentes da economia produtiva e capitalista da época; expressou de maneira crítica a dualidade entre a forma de produção capitalista e as conseqüências das relações estabelecidas entre o homem e a natureza. Max Weber³ também destacou a desenfreada modernização ocidental, dizendo que teria alcançado um elevado grau de desenvolvimento e possibilitado a configuração utilitarista da estrutura e da conduta dos indivíduos nas ações sociais, constituindo-se na lógica moderna da sociedade. Por fim, afirmou que a sociedade desenvolvera um tipo de racionalidade ao longo da história segundo a qual o ser humano passara a dominar o meio e o outro através de estratégias de superexploração. Assim, as ações dos indivíduos passaram a ser mediadas por interesses e subordinadas ao método científico, sustentando a lógica gradual do processo de dominação.

Nesse sentido, as grandes revoluções, comerciais e industriais, constituíram-se num projeto sistemático de exploração da natureza, evoluindo substancialmente para a dominação mediante a ciência e a técnica, o que levou o ser humano a atuar de forma predatória em relação ao meio ambiente. Esse processo gerou uma determinada concepção de história, de cultura e de ser humano e continua sua obra através da revolução tecnocientífica e informacional. Com base nessa concepção de racionalidade voltada para a técnica, que a mercantilização potencializou e institucionalizou, as relações estabelecidas mantêm-se em constante tensionamento pela busca da apropriação da natureza.

Ao mesmo tempo em que as técnicas propiciaram avanços na construção de novas realidades, redesenhando outras relações entre seres humanos e ambiente, levam-nos a repensar as relações de desigualdade e de dominação cultural que vêm se estabelecendo, enclausurando-nos na lógica da competitividade, da exclusão e da problemática ambiental. Toda essa evolução tem moldado de maneira decisiva os valores culturais e revela a dificuldade em propiciar formas de participação e de equilíbrio que superem a alienação.⁴

Dessa forma, vivenciando os conflitos entre os seres humanos e a natureza, faz-se necessário alcançar o equilíbrio das relações, deixando de lado a lógica destrutiva que vem predominando através da racionalidade capitalista, a qual exalta o desperdício, a produtividade e a superexploração dos recursos naturais, revelando que a crise moderna resulta em rupturas e conflitos nas relações do ser humano com o ambiente. Essa realidade reforça o avanço da opressão e da exploração, ou seja, a configuração da situação que tão apropriadamente Freire denuncia:

³ Weber insiste na compreensão como metodologia característica das ciências, expondo que na realidade os objetos de estudo apresentam uma relação de valor, fazendo com que sejam relevantes, isto é, com uma significação que os objetos da ciências naturais não têm. (LUZZI, 2003, p. 184).

Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam. Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas” não têm finalidades. As suas são as finalidades que lhes prescrevem os opressores. (1987, p. 47 - grifo do autor).

Além de conduzir à necessidade de compreensão da situação de opressão, o modelo de desenvolvimento atual nos leva a pensar num modo de buscar o equilíbrio nesse processo para romper com certas barreiras que a dinâmica econômica tem imposto. O processo de desenvolvimento nas diversas áreas tem moldado os interesses individuais e coletivos, resultando até mesmo em equívocos no que se refere às questões ambientais. Por essa razão, buscar o equilíbrio entre a avidez capitalista, que, por meio do mercado, vem engolindo fronteiras, e a sustentabilidade ambiental tem sido um grande desafio, pois viabilizar o desenvolvimento econômico sem agressão ao meio ambiente implica o equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta.

Diante do exposto, a educação ambiental no âmbito da escola revela-se como proposta importante para estimular novos debates, novas práticas sociais, mais ecológicas, na tentativa de reconstrução de projetos pedagógicos voltados para a práxis social envolvendo as comunidades. Essa reconstrução por meio da educação conduz a sociedade a voltar o “olhar” para o outro, não como uma utopia, mas com ações a partir da práxis educativa que possam delinear um comportamento humano mais responsável. A educação ambiental tem a responsabilidade de contribuir de maneira concreta para a compreensão do contexto da crise planetária e da fragmentação do saber, de modo a constituir, gradativamente, novas relações. Como diz Morin, “há, efetivamente, a necessidade de um pensamento, que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes”. (2003, p. 88).

Dessa forma, levar os indivíduos a refletirem integrando os saberes no contexto atual, no qual o conhecimento progride de maneira galopante, considerando todo o processo de cegueira cultural que vem se estabelecendo, impõe ao educador ambiental estimular a sensibilidade e a percepção, contextualizar e englobar o conhecimento para que

⁴ Segundo Giles (1993, p. 3), o estado da consciência em que a realidade se torna estranha e provocante, levando à indiferença, à falta de interesse, à aversão e ao desgosto.

o mundo da conquista científica esteja aliado ao mundo da vida. O fato de vivermos na era da informação, na qual existe a quebra total de fronteiras, faz-nos pensar sobre como tem se dado esse processo de relação do ser humano *com e no* ambiente, procurando formas através da pedagogia da práxis para que os indivíduos atuem de forma mais responsável.

A educação ambiental pode desempenhar o papel de encurtar as distâncias que se colocam de maneira evidente nas relações educativas no mundo globalizado. Encurtar distâncias envolve repensar o que muitas vezes parece impossível, ou seja, elaborar novas estratégias de trabalho no contexto pedagógico, as quais possibilitem a construção de uma nova racionalidade. A busca do equilíbrio nas relações entre ser humano e o ambiente tem na educação essa possibilidade, por meio da educação ambiental, cuja linha de orientação deve estimular os indivíduos a compreenderem o contexto e a interdependência das relações. Essas orientações podem propiciar que os educandos construam um conjunto de percepções, de conhecimentos, de valores e de atitudes necessários para melhorar a qualidade de vida e para que se sintam aptos a buscar meios para resolver os problemas ambientais.

Entretanto, observando a diversidade cultural e a pluralidade educacional, vemos que as atividades em educação ambiental ainda precisam de uma compreensão mais ampla e mais crítica, devendo se constituir numa preocupação social e cultural, com abertura epistemológica que demonstre a importância e as interfaces que a natureza de tal educação requer. Tal prática educacional deve ocorrer em sintonia com a vida em sociedade, pois envolve enfoques sociais, culturais, econômicos, políticos, artísticos, não podendo ser considerada como prática estanque, uma vez que permeia todas as áreas do conhecimento e envolve os indivíduos nas suas formas de ver e viver no mundo. Nesse sentido, torna-se relevante propor a reflexão sobre o tema ambiental levando em consideração a dimensão cultural, pois, como destaca Leff (2001, p. 9), “à degradação ambiental, o risco de colapso ecológico e o avanço da desigualdade social e da pobreza são sinais eloqüentes da crise do mundo globalizado”. A configuração desse processo impõe que a educação faça a sua parte na construção de uma nova racionalidade,⁵ voltada à transformação e à conscientização, conduzindo os indivíduos a incorporar novos valores e princípios ambientais.

⁵ Para Leff (2001, p. 121), uma racionalidade social define-se como um sistema de regras de pensamento e comportamentos dos atores sociais que se estabelecem dentro de estruturas econômicas, políticas e ideológicas determinadas, legitimando um conjunto de ações e conferindo um sentido à organização da sociedade em seu conjunto.

Educação ambiental, tema-problema e metodologia da pesquisa

O tema da investigação em educação ambiental é relevante por envolver as múltiplas dimensões das relações dos seres humanos e o lugar em que vivem, considerando as peculiaridades dessas relações. A degradação ambiental, como já dissemos, é produto da crise da sociedade, visto que o desenvolvimento técnico, através de estratégias de aproveitamento dos recursos naturais, tem reforçado a exploração econômica da natureza, subjugando os saberes e as potencialidades sociais. A percepção da crise ecológica desafia a escola a uma visão crítica de educação, na qual se reintegrem os valores e potenciais das comunidades, os quais, em decorrência da modernização, têm sido destruídos. Desse modo, entendemos que, se a humanidade não fundar novos princípios de relação no e com o meio ambiente, baseados nos limites e nos potenciais ecológicos, gradativamente teremos graves problemas ambientais.

Nesse sentido, o resgate das práticas cotidianas e dos conhecimentos tradicionais pode possibilitar o desenvolvimento de novas práticas nas comunidades. Da mesma forma, a escola pode proporcionar o diálogo entre as áreas do conhecimento e a construção de projetos educativos em parceria com a comunidade onde está inserida. No processo de educação ambiental, a aquisição de conhecimento e informações por parte da escola sobre a comunidade torna-se referencial para a prática pedagógica. Isso porque, no que se refere à área ambiental, muitas informações, valores e procedimentos são transmitidos às crianças pelo que se faz e se diz em casa, além das informações recebidas da mídia, que exercem especial influência sobre elas. Assim, os saberes trazidos à escola e incluídos em seus trabalhos podem estabelecer relações entre os universos da comunidade e da escola, possibilitando o reconhecimento dos valores, que se expressam por meio de atitudes, técnicas e manifestações de maneira mais prática e efetiva, como o aproveitamento do local que habitam, os procedimentos e cuidados com plantas e animais, o cultivo de alimentos, a jardinagem, os cuidados com o lixo, o reaproveitamento de materiais, o desperdício em suas diferentes formas, o consumismo, a apreciação dos aspectos estéticos da natureza, entre outros.

Tendo como lócus a comunidade escolar Instituto Menino Deus,⁶ a presente investigação busca conhecer os saberes relativos ao meio ambiente dessa comunidade singular e verificar se esses são considerados como ponto de partida para a prática pedagógica. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo por focalizar a realidade de maneira contextualizada, a fim de conhecer os elementos referentes às questões ambientais numa comunidade delimitada, bem como verificar a possibilidade de esses conhecimentos serem considerados e ressignificados no âmbito escolar.

Pensamos que a investigação na comunidade escolar Menino Deus poderá provocar questionamentos e contribuir com a prática pedagógica⁷ em educação ambiental na escola, pois pelo processo educativo o professor tem a possibilidade de considerar os saberes e de reconstruí-los, de estimular a conscientização e novas atitudes, buscando a transformação das relações entre os indivíduos e o ambiente. Os saberes dos pais e alunos constituem um campo de significados construídos pelos indivíduos inseridos num contexto sócio-histórico, o qual abrange uma variedade de fenômenos que se expressam nos diferentes grupos. Esses conhecimentos construídos nas relações do cotidiano denominam-se “senso comum”,⁸ o qual é fornecido pelo ambiente externo, internalizando-se e tornando-se consciência prática.

Nessa perspectiva, abordar a dimensão ecológica na escola envolve as contradições que emergem do dia-a-dia e que se configuram em linguagens e conceitos evidenciados

⁶ A escola Instituto Menino Deus está localizada na rua Angélica Otto, 160, no bairro Boqueirão, em Passo Fundo - RS, no sentido oeste da Avenida Brasil. A escola dispõe de um prédio de dois andares, formado pela escola e pelo seminário. No entorno da escola existe uma área verde composta de plantas nativas. Na área verde foram identificadas sub-bosques de eucaliptos e florestas secundárias, onde predominam espécies pioneiras, nativas e implantadas, com grande importância para o ambiente, para a fauna e fontes de água. Dessa forma, constitui-se uma área de preservação ambiental dentro do perímetro urbano. O educandário foi fundado em 1959 e tem, em 2005, quatrocentos e dez alunos entre externos e internos, nos níveis de educação infantil ao ensino médio. Possui quarenta professores, dez funcionários e uma equipe diretiva formada de quatro pessoas.

⁷ Para Benincá (2002, p. 37), a epistemologia da pedagogia da práxis procura superar a dicotomia teoria/prática e sujeito/objeto, em busca de uma nova relação sujeito/sujeito, cuja prática pedagógica seja uma práxis social.

⁸ Segundo Benincá, (2002, p. 82), senso comum é o conhecimento. Na história da filosofia, prevalece a visão epistemológica que confronta o senso comum com o conhecimento científico e filosófico, desqualificando o conhecimento do senso comum. Heráclito percebe-o como ignorância; Platão considera-o como ilusão e Boaventura de Souza Santos chega a designá-lo como “conhecimento falso”. A visão epistemológica negativa de senso comum caracteriza-o como ingênuo e acrítico, de tal modo que precisa ser superado. Contudo, esta mesma visão epistemológica pode fazer outra leitura mais significativa do senso comum. Aristóteles descobre-o como um conhecimento sábio por ser prático; Gramsci denomina-o de “filosofia espontânea” por estar carregado de sentidos e, acima de tudo, por ser prático, com o que podemos aproximá-lo da consciência prática. Ainda Gramsci enriquece o conceito de senso comum quando o aproxima de concepção de mundo.

na escola. Esses, se trabalhados, podem conduzir à construção de procedimentos voltados para o cuidado, para a participação e para as ações coletivas.

Preocupar-se com o cotidiano é buscar de maneira mais evidente a construção de uma nova consciência, o que, contudo, só poderá acontecer mediante a educação, que trabalha com a aprendizagem, com o processo, com o ressignificar dos saberes individuais e coletivos. Promover a aprendizagem utilizando-se de estratégias que venham a contribuir com o cotidiano dos indivíduos significa caminhar na busca de um novo *éthos* nas relações entre os seres humanos e o meio ambiente, de modo que possam se relacionar com mais solidariedade e que seus valores, atitudes e comportamentos práticos estejam direcionados para a qualidade de vida e cooperação. Esclarece Boff (1999, p. 26) que há “urgência de um novo *éthos*⁹ civilizacional, que nos permitirá dar um salto de qualidade na direção de formas mais cooperativas de convivência, de uma renovada veneração pelo mistério que perpassa e que sustenta o processo evolutivo”. O autor ainda ressalta a importância de que esse novo *éthos* possa permitir uma nova convivência entre os humanos e os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica, propiciando um novo encantamento em face da majestade do universo e da complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres.

No entanto, construir este novo *éthos* implica desvelar a trama de significados construídos pelos seres humanos nas suas relações, considerando o que lhes permite dar sentido as suas ações e compartilhar aprendizagens. A ação concreta que pode alimentar as novas formas coletivas de relação no meio ambiente dar-se-á por meio da reflexão-ação acerca da auto-identificação, ou seja, através do que penso, faço, decido, sinto, relacionando-me com o outro, pelo que este faz em relação à minha ação e o modo como interpreto o outro nessa relação. Para Lüdke e André (1986, p. 18), “essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que faz e se refaz constantemente. Assim, o pesquisador estará sempre buscando respostas e indagações no desenvolvimento do seu trabalho”. Desse modo, os indivíduos constroem um campo interativo de múltiplos significados e de relações com o meio ambiente.

Em vista do exposto, a presente pesquisa ancora-se na teoria crítica. De acordo com Sato (2004), “a vertente crítica na área da pesquisa ambiental revela o conhecimento

⁹ Para Boff (1999, p. 195), *éthos*, em grego, significa a toca do animal ou a casa humana, conjunto de princípios que regem transculturalmente o comportamento humano para que seja realmente humano no sentido de ser consciente, livre, responsável; o *éthos* constrói pessoal e socialmente o *habitat* humano.

como generativo emergente e dialético, buscando a transformação das realidades como sujeitos no processo histórico, das realidades multifacetadas; os questionamentos educacionais são direcionados à compreensão e à transformação das condições necessárias para a emancipação e para o *empowerment* das sociedades”. O estudo tem como suporte teórico vários autores, como Reigota, Leff, Unger, Adorno, Freire, Brandão, Boff, que sustentam a análise sobre a temática ambiental. Assim, o fio condutor da pesquisa demonstra que o significado prático e teórico pode ser emancipatório, desde que haja a reflexão crítica sobre os resultados. A possibilidade de levar em consideração as vivências do cotidiano e de ressignificá-las permite construir uma educação voltada para a práxis social.

A presente pesquisa objetiva, essencialmente, realizar o levantamento das concepções e dos saberes¹⁰ sobre meio ambiente que os pais, alunos e professores de uma comunidade trazem para a escola, considerando as experiências e conhecimentos construídos nas suas relações. A consideração das representações e aprendizagens significativas da comunidade escolar referente às questões ambientais justifica-se pelo fato de, a partir da ressignificação dos saberes, ser possível levar os indivíduos a rever a maneira como se relacionam com o *habitat*¹¹ onde vivem realizando a troca de experiências com as demais na perspectiva de construir uma nova racionalidade.

Método de coleta de dados

No processo de investigação, durante a fase exploratória, estabelecemos os contatos iniciais com a comunidade através do diálogo com os professores, alunos e pais,

¹⁰ De acordo com Charlot (2000, p. 63), não existe saber se o sujeito não estiver engajado numa certa relação com o que pretende conhecer, isto é, se não tiver interesse no objeto estudado. Saber é um produto da relação do sujeito que conhece com o seu mundo, é o resultado dessa interação. Se o saber é produto de relações epistemológicas que os indivíduos mantêm entre si e o mundo, as relações de saber são relações sociais.

¹¹ Dashefsky (2001, p. 154) refere-se ao lugar onde um organismo vive, o qual ele tem de atender às necessidades da espécie para a sua sobrevivência, as quais incluem alimento e água suficientes, temperatura adequada, luz solar suficiente etc. Existem dois tipos de *habitat*: aquáticos e terrestres. O aquático divide-se em *habitats* de água doce e marinho. A água doce é dividida em *habitat* de água parada, que inclui lagos, reservatórios e pântanos, e *habitat* de água corrente, que inclui os rios, as correntes, as cachoeiras. Os meios ambientes marinhos são divididos em zona neurítica, que inclui as águas pouco profundas das costas, e zona oceânica, que são águas profundas. Os *habitats* terrestres são divididos em biomas. Quando os organismos

delineando de maneira mais clara o objeto a ser estudado. A partir do foco, ou seja, da delimitação do lócus de estudo, que é a comunidade escolar Menino Deus, configuramos os aspectos mais importantes a serem cobertos pela observação, que foram as práticas realizadas em educação ambiental, as vivências da comunidade e os conhecimentos que os diferentes personagens detêm acerca do meio. As observações são descritas inicialmente enfocando os elementos descritivos do entorno da escola, referentemente aos aspectos natural e populacional da comunidade pesquisada, bem como a caracterização da comunidade escolar. A partir do processo exploratório da pesquisa de campo, o estudo começou a trilhar os seus caminhos de interpretação e análise, o que nos possibilitou delinear um quadro de tendências acerca de concepções e saberes da comunidade escolar, os quais, ressignificados, podem auxiliar na fundamentação da prática educativa e na formação dos educadores ambientais.

Dos instrumentos que utilizamos para a coleta de dados, destacamos a entrevista semi-estruturada na qual provocamos as falas e, por meio do diálogo, permitimos às pessoas refletirem sobre o que sabem, conhecem e experienciam em relação às questões ambientais. Foram entrevistados 15 pais, 15 alunos e 5 professores, num total de 35 pessoas, representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, cujas falas agrupamos de acordo com a análise temática.

Os tópicos que orientaram as questões feitas aos alunos, pais e professores foram as seguintes:

1. *Entendimento sobre meio ambiente*: nesta questão procuramos resgatar as percepções e os conhecimentos que as pessoas têm sobre meio ambiente, visto que é com base nisso que podemos construir um processo de educação ambiental.
2. *Experiências ou iniciativas significativas relacionadas à preservação, aos cuidados e manejo com o meio ambiente aprendidas com os pais, avós e outras pessoas*: esta questão constitui-se no cerne da pesquisa, porque nos possibilitou verificar a existência de um saber, conhecimento ou consciência popular acerca da questão ambiental. Buscamos verificar as informações da comunidade escolar quanto às aprendizagens significativas referentes às questões ambientais, observando as formas de ação humana no tecido social, a existência

do sujeito histórico e da práxis, pois os saberes construídos no cotidiano¹² sobre as questões do meio ambiente permeia o processo de educação ambiental.

3. *Atividades realizadas pelos estudantes nos momentos de lazer:* aqui, buscamos verificar o seu envolvimento com o computador, com a televisão ou com a natureza, avaliar em que plano de importância se encontra a natureza para os indivíduos e a possível influência da indústria cultural sobre eles.
4. *Costumes relacionados ao meio ambiente e participação em alguma iniciativa na comunidade com relação à questão do meio ambiente:* com esta questão procuramos verificar até que ponto as pessoas têm consciência da gravidade do problema ecológico e que conhecimento possuem acerca dos problemas ambientais e da participação comunitária, nas experiências e situações práticas, revelando-se ou não como sujeitos ativos, participativos e atuantes em sua realidade.

Considerando as concepções e experiências significativas da comunidade escolar, buscamos aproximações com a prática pedagógica em educação ambiental, a fim de saber se os conhecimentos trazidos são considerados, bem como possibilitar a sua ressignificação.

1. *Prática pedagógica considerada como sendo uma prática de educação ambiental:* consideramos importante este tópico a fim de observar até que ponto os educadores procuram inter-relacionar os conhecimentos da comunidade, suas próprias concepções e vivências, articulando-os com o trabalho pedagógico realizado na escola. A questão buscava verificar se os saberes da comunidade escolar são referenciais para o processo de educação ambiental, na perspectiva de romper com visões limitadas e de construir aprendizagens mais significativas, que possam se refletir na comunidade.

Na análise documental foram considerados materiais escritos, como o projeto político-pedagógico, atas de reuniões e trabalhos de educação ambiental realizados na escola. Segundo Lüdke e André, “a análise documental, embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, pode se constituir numa técnica

¹² Para Benincá (2002, p. 53), o cotidiano é o espaço onde as ações são realizadas de forma rotineira; diz-se popularmente que o “cotidiano é rotina”. O cotidiano no qual o indivíduo está imerso oferece o sentido dos objetos e das ações que constituem a consciência, que, por isso, é plena de sentidos, os quais intencionam as ações. Ainda para o autor, o cotidiano é a fonte da qual se originam os sentidos das coisas, tornando-se produtor da cultura; o cotidiano, então, recria-se enquanto reproduz o sentido do mundo nos sujeitos da ação, mas estes, por sua vez, reconstróem o cotidiano e reproduzem a cultura nele existente.

valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (1986, p. 38). Dessa forma, os documentos, como técnica exploratória, também complementaram as informações obtidas.

Com base nas informações e nos dados coletados nas entrevistas foi feita a categorização dos principais tópicos presentes nas entrevistas e nos documentos. O suporte teórico, através da revisão da literatura, possibilitou-nos a sustentação necessária no processo de investigação com os pais, alunos e professores acerca dos saberes construídos nas relações dos indivíduos, delineando os caminhos que vêm sendo projetados pela cultura quanto ao conhecimento sobre o meio ambiente. A análise dos dados provenientes da investigação foi significativa para desenvolvermos reflexões acerca das relações e da práxis no contexto educacional, propiciando a identificação de novas metodologias de trabalho na escola.

As concepções e aprendizagens significativas revelados pela comunidade escolar (pais, alunos e professores) constituem-se num referencial que provoca questionamentos sobre o papel e a responsabilidade pedagógica da escola, bem como o delineamento de objetivos e propostas metodológicas de educação ambiental para a instituição.

Caracterização da comunidade pesquisada

O Instituto Menino Deus, seminário e escola com uma história institucional voltada para a formação de sacerdotes redentoristas,¹³ desafia-nos no decorrer da trajetória educacional à construção de uma proposta educativa consciente e coerente. À medida que o educandário foi crescendo,¹⁴ ampliou o número de alunos, atuando na formação

¹³ O Instituto Menino Deus pertence à Congregação do Santíssimo Redentor, por isso chamado de “Redentorista”, cuja origem foi a Itália, no ano de 1732, tendo como fundador Afonso Maria de Liguori. Essa congregação religiosa Redentorista mantém instituições em 77 países. Há cem anos está presente no Brasil, onde, atualmente, possui cinco províncias (Rio de Janeiro, São Paulo, Campo Grande, Goiás e Porto Alegre) e quatro vice-províncias (Bahia, Manaus, Recife, Fortaleza), cujo número de congregados estima-se em quinhentos homens, entre padres, diáconos e leigos. O seminário e escola localizado em Passo Fundo pertence à província de Porto Alegre, iniciada em 1920 em Cachoeira do Sul. (BUTURA, 2005, p. 43).

¹⁴ De acordo com Proposta Político Pedagógica da escola – 2005, de 1965 a 1975 a clientela da escola mudou muito, por começar a receber alunos externos (meninos), e em 1972 foi aberto também para alunas externas. Desde essa data, o número de alunos ampliou-se e o colégio tornou-se misto, provocando a necessidade de rever os projetos e referenciais teóricos para a construção do trabalho pedagógico. De 1975 a 1990 foi a fase de transição em que a escola passou a sentir as mudanças da configuração da cidade de Passo Fundo. De

educacional de alunos externos e internos, como que se modificaram as necessidades e anseios da comunidade escolar. Contudo, sempre manteve a firmeza de sua proposta religiosa.

Durante muito tempo, o projeto político-pedagógico da escola seguiu uma linha voltada para o seminário, com uma característica mais tradicional de educação, revelada pela estrutura hierárquica das congregações religiosas, com um currículo e formação mais clássico. Todavia, num espaço de mais ou menos quinze anos, gradualmente, a proposta educativa foi se reformulando, elaborando-se novas dinâmicas e novos modelos pedagógico didáticos, ainda que seguindo as orientações da província.

A evolução da proposta de ensino da escola, inserida no contexto social e econômico do chamado “mundo globalizado”, passou a atender aos novos perfis da clientela, abrindo-se para essas transformações na sua função, com um trabalho voltado para a formação humana e profissional. A mudança de perfil dos alunos, com outros princípios, valores e diversidade econômica, exigiu que se integrassem à proposta da escola novas estratégias pedagógicas e metodológicas, que possibilitassem ampliar e valorizar o trabalho, conduzindo a uma educação libertadora e calcada num processo de práxis.

Dessa forma, o Instituto Menino Deus,¹⁵ a partir da década de 1970, passou a ter como pressuposto básico a proposta de educação libertadora¹⁶ como um projeto coletivo, construído e mediado pelas relações entre alunos e professores no contexto da escola, com todos compartilhando experiências na construção do processo educativo. Esse processo mais dinâmico possibilitou construir uma identidade para a escola. Segundo Freire (1987, p. 72), o homem, como um ser inconcluso e consciente de sua inconclusão, está em permanente movimento de busca do ser mais. Nesse sentido, a proposta libertadora de

1990 a 1998, a expressão concreta do impacto das transformações no IMD deu-se na própria prática pedagógica, com dificuldades e falta de clareza nos pressupostos teóricos que norteavam a ação pedagógica.

¹⁵ O processo de abertura da escola para a comunidade aconteceu numa época em que a “teologia da libertação” se afirmava como proposta de uma parcela da Igreja latino-americana; os padres que conduziam o Instituto Menino Deus se apoiaram nessa teologia para desenvolver o trabalho pedagógico da escola. (BUTTURA, 2005, p. 49).

¹⁶ Um dos principais mentores e produtores da pedagogia libertadora brasileira foi Paulo Freire na década de 1960, que inaugurou um revolucionário projeto de alfabetização e educação de jovens e adultos. De lá para cá, muitas escolas têm se dedicado ao estudo e implementação desta pedagogia. Um processo de construção da educação libertadora sustenta-se na proposta de que um dos valores mais prezados pelo ser humano é a liberdade, que não é algo dado, estático, mas algo construído; é uma conquista que se faz e que se perpetua no cotidiano, especialmente nas relações com o outro e com a realidade. A liberdade vincula-se estreitamente à consciência do “ser sujeito”. O homem torna -se sujeito à medida que tem nas mãos o seu caminho e os seus objetivos, o que lhe exige constantes opções. (BUTTURA, 2005, p. 108-110).

educação da instituição passou a ver de outra maneira os indivíduos, considerando-os como seres inacabados e que se encontram num processo constante de construção.

O Instituto Menino Deus assumiu um projeto de escola mais amplo e comprometido com a metodologia da práxis. No contexto da instituição, inicialmente, a proposta teve dificuldades na sua implementação, revelando-se contraditória na própria prática pedagógica, em razão da postura tradicional e da resistência dos professores. Porém, a troca de experiências, o diálogo e os momentos de formação dos educadores possibilitaram avanços nessa proposta. Além disso, os resultados do processo historicamente acumulados pela instituição propiciaram a qualificação e a busca de embasamento teórico e prático para a proposta pedagógica libertadora, no sentido de que continuasse sendo orientadora do processo pedagógico. O encaminhamento do trabalho pedagógico com base no PPP efetivou-se considerando os anseios da comunidade escolar, num processo participativo, firmado através das atividades coletivas, de trabalho e a convivência de todo o grupo.

No período de 1998 a 2001, outras mudanças aconteceram no contexto da escola, tanto de teor metodológico como administrativo, com a direção passando a ser exercida por leigos. As mudanças dessa fase geraram uma crise e até mesmo a perda de certos referenciais, o que exigiu o fortalecimento do PPP da escola, que embasava o trabalho educativo em diretrizes voltadas à preocupação com o ser humano, tendo a práxis como elemento norteador do processo educativo. A proposta de uma educação libertadora, que buscava o desenvolvimento de uma educação de qualidade, levou o seminário e a congregação a decidirem por uma direção mista, fortalecendo a instituição em qualificação pedagógica e recursos materiais.

Atualmente, tendo em vista o objetivo de integração entre coletividade e a escola, ressalta-se como um dos mais importantes eventos o Festival Artístico de Poesia Encenação e Canto (Fapec), cujo objetivo é desenvolver a sensibilidade e as diversas habilidades dos educandos, proporcionando a integração da comunidade escolar. A escola também apresenta modalidades de atividades chamadas “oficinas”, as quais possibilitam aos alunos realizarem atividades no turno inverso, envolvendo-se com aquilo de que mais gostam e estimulando um contato mais estreito com a escola.

A escola Menino Deus oferece a disciplina de Filosofia da educação infantil ao ensino médio, possibilitando, assim, o estímulo à investigação, além dos laboratórios de ciências e informática. Também com o intuito de envolver a comunidade, organiza

eventos como Feira de Ciências, Feira Cultural, Festa Junina, Festa de Ex-Alunos, jogos interséries, jantares de integração e participação em eventos no município e região. A participação da comunidade é estimulada pelo envolvimento em projetos como “Coleta Seletiva do Lixo”, “Trilha ecológica”, “Autor Presente” e “Doutores da Alegria”, além da “Gincana Cultural”.

Inserida numa área geográfica privilegiada de 17 ha, a escola pretende constituir uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) destinada à educação ambiental. Nesse espaço, há a combinação de formações florestais e campos, constatando-se a riqueza das espécies nativas e também de recursos hídricos. De acordo com levantamento realizado sobre o meio físico e biológico, a área apresenta quatro nascentes que cortam a mata em vários pontos, as quais convergem formando o rio Pinheirinho. Na área verde há o predomínio de vegetação arbórea, o que oferece a possibilidade de desenvolvimento de atividades de EA, como as trilhas,¹⁷ que são realizadas pelos professores e alunos para estudo e atividades extracurriculares.

De acordo com o Projeto de EA,¹⁸ tem sido realizado na escola o estudo dirigido sobre o tema em sala de aula, pesquisas, trilhas ecológicas e observação no entorno da escola. Também foram realizadas atividades em parceria com o Grupo de Escoteiros Guaranis, como recolhimento e separação do lixo no ambiente escolar, recolhimento e destinação de pilhas e baterias, gincana ecológica com as crianças das séries iniciais, estudo dos animais através da “Feira de Animais”, realizada pela 2^a série, para valorização da vida. Destacam-se também atividades com a “5^a Companhia Ambiental” e a confecção da carteirinha de “amigos do meio ambiente”; elaboração de projetos visando a investimentos na estrutura física e a criação da Reserva Particular do Patrimônio Natural IMD.

A instituição tem buscado estabelecer parcerias com entidades privadas ou públicas para realizar investimentos significativos e poder expandir o projeto, que é referência da identidade da escola. Algumas metas da escola são o aprimoramento da “Trilha Ecológica”, envolvendo ciências biológicas, física, artes, literatura, e a construção de um local /sede junto à mata para encontros de formação e integração de professores e alunos,

¹⁷ Para Carvalho (2003, p. 99), essa técnica em EA consiste em informar e problematizar temas ambientais a partir do contato direto com o ambiente. A interpretação ambiental é muito utilizada como recurso educativo em parques naturais, reservas florestais e outros locais paisagísticos. Consiste em preestabelecer trilhas para caminhar, por onde um grupo de visitantes ou alunos é conduzido por um guia ou autoguiado por uma sinalização explicativa.

¹⁸ Daqui em diante usaremos a abreviação EA para designar educação ambiental que, por ser a palavra-chave do texto, é repetida intensamente.

além de melhoramento da infra-estrutura (investimento estético), nomeação de árvores e ‘Portal da Trilha’.

A constituição da RPPN é um desafio para a comunidade escolar, que tem procurado, por meio das práticas realizadas em educação ambiental, trabalharem os conhecimentos capazes de levar os educandos a repensarem a sua relação com o meio. A instituição tem buscado aproximar os alunos das questões ambientais e estimulá-los a construir novas relações com o meio ambiente, que se encontra sob demasiado estresse ecossistêmico.¹⁹

Entretanto, no processo de aprendizagem em EA que vem sendo construído na escola observa-se que existem ações isoladas de educação ambiental nas disciplinas, como, por exemplo, a organização de trilhas na mata pelo professor de educação física; a conscientização sobre a atenção com animais na disciplina de ciências, com cada aluno levando para casa um pinto para observar o seu crescimento, a alimentação e outros cuidados mais específicos; a realização da Gincana Cultural, quando é recolhido material para reciclagem. Tais atividades revelam certo isolamento das disciplinas, observando-se a necessidade de um fio condutor para o delineamento da proposta de educação ambiental a ser realizada no contexto da comunidade escolar.

A partir da investigação na comunidade Menino Deus, questiona-se como os saberes construídos nas relações do cotidiano e evidenciados na escola podem ser trabalhados na perspectiva de estimular novas posturas e ações, que venham a preencher a enorme lacuna evidenciada no processo de educação ambiental. Por isso, nosso grande desafio foi buscar junto aos pais, alunos e professores as suas formas de relação com o meio ambiente, o que nos possibilitará trabalhar e refletir sobre as alterações ambientais induzidas pela ação humana, as quais vêm agravando uma crise configurada em nível global. Com isso, analisamos as concepções, as experiências, bem como as diversas formas de comportamento que têm levado o ser humano a ignorar a responsabilidade coletiva, revelando uma racionalidade que vem se construindo ao longo da história humana, mas que, necessariamente, precisa ser revista a fim de se estabelecerem outros parâmetros de relações.

¹⁹ Segundo Dashefsky (2001, p. 105), descrição de todos os componentes de uma área específica, incluindo os componentes vivos (organismos) e os fatores não vivos (como ar, solo e água), além das interações que existem entre todos esses componentes. Essas interações que proporcionam a área definida como um ecossistema são arbitrarias. Pode ser um sistema biológico complexo, tal como um bioma, ou um *habitat*, tal como um lago ou uma floresta. Entretanto, pequenos núcleos de existência, como um tronco apodrecido de árvore, podem ser considerados e estudados como um ecossistema, uma diversidade relativamente estável de organismos e envolvem uma contínua reciclagem de nutrientes entre os componentes.

Para tratar do tema proposto, a estrutura do texto está organizada em quatro capítulos. No primeiro, “Um olhar sobre a educação ambiental”, abordo os caminhos trilhados no processo de educação ambiental, destacando a evolução e as preocupações relacionadas com os problemas ambientais, retomando os principais aspectos históricos e emergenciais. Procuo identificar as responsabilidades atribuídas ao ensino formal referentemente à EA, como uma abertura importante para despertar a sensibilidade dos indivíduos, o reconhecimento e a necessidade de envolvimento dos diferentes atores sociais na perspectiva de construir um processo educativo que favoreça o engajamento na realidade socioambiental. A partir dessa base inicial, continuo o segundo capítulo, evidenciando os pressupostos epistemológicos e pedagógicos da educação ambiental. Aqui, revejo os conceitos de meio ambiente, a relação cultura e meio ambiente, a importância das relações e dos saberes construídos pelos indivíduos no cotidiano, bem como a confluência desses saberes no âmbito pedagógico, possibilitando uma integração na perspectiva de desencadear novas relações com o ambiente. A partir da problemática ambiental evidenciada, é possível a reelaboração do conhecimento e dos valores culturais das diferentes formações sociais, as quais resultam de um conjunto de significações, interesses e ações que expressam os conflitos no processo de orientação para um desenvolvimento sustentável e democrático. Em sequência, como a pesquisa se caracteriza como estudo de caso, no terceiro capítulo, “A bagagem cultural da comunidade escolar e as relações com o meio ambiente”, procuro fazer a análise dos dados coletados na investigação, envolvendo as concepções de meio ambiente, as experiências e os saberes da comunidade escolar Menino Deus. O conhecimento das representações e experiências da comunidade escolar pode contribuir e fomentar o processo de educação ambiental, possibilitando que a escola se torne um espaço de construção e criação da práxis social.

No quarto capítulo, “Conhecimento e ressignificação: a prática pedagógica em educação ambiental,” apresento a análise dos depoimentos dos professores e contextualizo aspectos relacionados à prática pedagógica em educação ambiental, tendo em vista a importância de se desenvolver o trabalho sobre o tema voltado para as comunidades e em nível local, com a valorização da participação social e a ressignificação dos saberes culturais, para a construção de uma nova racionalidade, voltada para a transformação social e para o princípio da equidade, o qual é o compromisso das sociedades. A autonomia comunitária mediada pelos valores culturais pode ser integrada ao processo educativo,

possibilitando a compreensão e a tomada de atitudes relacionadas ao potencial ecológico de cada comunidade.

1 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Lançar um olhar sobre a educação ambiental é de certa forma, observar a construção das relações humanas no ambiente, estas geralmente marcadas por diversidades e contradições. A contextualização dos caminhos trilhados pela educação ambiental e da maneira como tem sido conduzida no contexto educativo permite-nos perceber como o ser humano tem se relacionado sob a égide do processo global, procurando compreender a crise de sentido e de identidade do ser humano e das relações no e com o ambiente.

1.1 Elementos da história da educação ambiental

No processo histórico, grandes transformações foram concretizadas e incorporadas pelos atores sociais, possibilitando que alcançássemos níveis elevados de desenvolvimento, de produção e de consumo, os quais têm orientado os valores da sociedade, muitas vezes ignorando a incoerência das atitudes entre si e para com o meio ambiente. Esse processo que vem sendo construído permite-nos observar os difíceis caminhos trilhados pela EA, cujas iniciativas na área educacional vêm se constituindo na perspectiva de instaurar um processo educativo que conduza a novas percepções relacionadas ao ambiente, estimulando atitudes que contribuam para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, em contraponto à dinâmica produtivista e consumista que tem se imposto mundialmente.

Tratar das questões ambientais com base na matriz educacional significa assumir o compromisso de construção de novas relações entre os seres humanos e o ambiente, já que durante muito tempo a preocupação com os problemas ambientais restringiu-se a um pequeno número de estudiosos e apreciadores da natureza. Esses se dedicavam apenas à descrição analítica de conhecimentos referentes à natureza, sem fazer inter-relações e maiores abordagens do contexto. A percepção da lacuna evidenciada no meio intelectual levou o biólogo Ernest Haeckel, em 1869, a propor o vocábulo “ecologia” para o estudo das relações entre as espécies e destas com o meio ambiente (DIAS, 2001, p. 76). No entanto, a forma fragmentada como eram abordados os estudos do meio ambiente levou, em 1889, Patrick Geddes, escocês considerado “pai da educação ambiental”, a expressar

preocupações referentes ao acelerado desenvolvimento econômico e urbano causado pela Revolução Industrial, que trazia conseqüências desastrosas para o ambiente natural. Geddes alertou o mundo para a perda da qualidade de vida ambiental argüindo que “uma criança em contato com a realidade do seu ambiente não só aprenderia melhor, mas também desenvolveria atitudes criativas em relação a sua volta” (DIAS, 2001, p. 29).

Na década de 1940, a expressão “estudos ambientais” começou a ser utilizada na Grã-Bretanha e, após alguns anos, nos Estados Unidos, estimulando reformas no ensino das ciências. Assim, o tema ambiental começaria a ser tratado, ainda que de maneira incipiente, reducionista e com mais evidência no meio intelectual.

As graves conseqüências do desenvolvimento econômico, sobretudo nos países desenvolvidos, com a crescente poluição e a perda de vegetação natural nos grandes centros urbanos, foram evidenciadas pela primeira vez na obra *Primavera silenciosa*, de Rachel Carson, na década de 1960. Esse clássico impulsionou as discussões e a atenção da comunidade internacional através da ONU, despertando a necessidade de uma abordagem mais profunda na tentativa de buscar formas de minimizar os problemas ambientais. A partir dessa época, a crise do ambiente humano passou a ser a tônica das discussões, com o repensar das condições e das relações que até então estavam estabelecidas entre o ser humano e o meio ambiente. Como decorrência desses fatos, em março de 1965, surgiu o termo *enviromental education* (educação ambiental), com o objetivo de que a educação ambiental passasse a ser parte efetiva na vida dos cidadãos.

Os problemas ambientais da época conduziram à publicação, em 1972, do relatório “Os limites do crescimento”, que denunciou a busca incessante do crescimento econômico sem levar em consideração o alto preço que a humanidade estaria pagando por isso. (DIAS, 2001, p. 79) O documento deixou clara a necessidade urgente de serem buscados meios para a conservação e controle do crescimento populacional e, também, de mudança de atitude e mentalidade da sociedade, despertando o interesse de diversos segmentos sociais. Com a publicação, o Clube de Roma²⁰ atingiu os seus objetivos no que se refere à abordagem ambiental no mundo, através da Conferência Mundial de Meio Ambiente

²⁰ O Clube de Roma publicou o relatório *The limits of growth* (“Os limites do crescimento”). Estabeleceu modelos globais baseados em técnicas pioneiras de análise de sistemas, projetados para prever como seria se não houvesse modificações ou ajustamentos nos modelos de desenvolvimento econômico adotados. O documento denunciou a busca incessante do crescimento da sociedade a qualquer custo e a meta de se tornar cada vez maior e mais rica e poderosa, sem levar em conta o custo final desse crescimento. (DIAS, 2001, p. 35)

Humano de 1972, em Estocolmo,²¹ na Suécia, onde se deram os primeiros e decisivos passos da educação ambiental no mundo.

A conferência de Estocolmo foi um marco histórico para o surgimento das políticas de gerenciamento ambiental por reconhecer o desenvolvimento da educação ambiental como elemento crítico para a solução dos problemas ambientais, revendo, assim, as relações da sociedade com o meio ambiente. Outros encontros foram realizados a fim de formular propostas para um programa internacional de educação ambiental de uma maneira mais contínua, dentre os quais a reunião de especialistas que formularam o que se convencionou chamar “A Carta de Belgrado”. (DIAS 2001, p. 80). Nesta formularam-se propostas de educação ambiental de forma mais interdisciplinar, considerando as diferenças regionais como uma forma de evolução do ambientalismo.

Entretanto, mesmo com essas primeiras iniciativas, observava-se certa vagueza na abordagem do tema, disseminando-se o “ecologismo” como apologia à natureza e um romantismo que não abarcava a importância da educação ambiental como elemento que permeia toda a estrutura socioeconômica. Então, o evento que se tornou referência para a evolução da educação ambiental no mundo foi a Conferência de Tbilisi,²² em 1977, na qual, com certa dificuldade quanto à definição do que seria realmente “educação ambiental”, surgiram propostas articuladas com o meio educativo, pelas quais se pôde compreender a dimensão ambiental e social. O intuito passou a ser revisar e fortalecer os laços e as políticas educacionais, intensificando, assim, os trabalhos de pesquisa e intercâmbio acerca da educação ambiental. A educação ambiental passou a ser proposta como o resultado da articulação de experiências educativas e do intercâmbio entre as disciplinas com o objetivo de vislumbrar uma visão mais global do ambiente e da natureza, procurando a análise e a compreensão do ambiente para desenvolver novos valores e atitudes dos seres humanos nas suas relações com o meio.

Dessa forma, as orientações básicas para o estabelecimento da educação ambiental foram lançadas e passou-se a estabelecer um conjunto de elementos que possibilitariam compor um processo mais abrangente, com uma nova dinâmica, por meio da qual o ser

²¹ Naquele momento foram assinalados os limites da racionalidade econômica e os desafios da degradação ambiental ao projeto civilizatório da modernidade. A escassez, alicerce da teoria e prática econômica, converteu-se numa escassez global que já não se resolve mediante o progresso técnico, pela substituição de recursos escassos por outros mais abundantes ou pelo aproveitamento de espaços não saturados para o depósito dos rejeitos gerados pelo crescimento desenfreado da produção. (LEFF, 2001, p. 16)

²² A Conferência de Tbilisi foi realizada em Tbilisi, capital da Geórgia (CEI-ex URSS), de 14 a 26 de outubro de 1977, organizada pela Unesco em cooperação com o Pnuma, e constituiu-se num marco histórico

humano pudesse ter a percepção, de maneira mais reflexiva e crítica, da sua participação na relações com o meio ambiente. As conclusões da conferência foram publicadas no livro *O nosso futuro comum*,²³ conhecido como ‘Relatório Bruntland’, que forneceu subsídios para a ECO 92, enfatizando a importância da educação ambiental para a resolução dos problemas da humanidade. É importante destacar que foi a partir dessa obra que o conceito de “desenvolvimento sustentável” passou a ser conhecido de maneira mais efetiva.

Com o agravamento das alterações ambientais e a complexa rede de possibilidades e discussões epistemológicas, a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Unced), promovida pela ONU-Unesco, reuniu no Rio de Janeiro em 1992 representantes de 170 países. O objetivo era rever a situação ambiental do mundo e as mudanças ocorridas após a Conferência de Estocolmo, bem como recomendar novas medidas através de políticas de desenvolvimento sustentável. O mundo passava, então, por um momento histórico singular, revelando um grande avanço na definição de um novo modelo de desenvolvimento, com o qual os problemas globais passavam a ser resolvidos com a participação de todos os países. Além disso, duas convenções foram aprovadas, uma referente à biodiversidade e outra sobre mudanças climáticas.

O primeiro passo de cooperação entre nações encaminhou-se para acordos como a elaboração da Agenda 21, “um Plano de Ação para o Século XXI”, que fundamentou a sustentabilidade como um processo em permanente construção, com bases ecológicas, políticas ambientais, sociais e culturais, na busca de maior equidade nas relações no meio ambiente.

As bases constituídas pela Agenda 21²⁴ envolvem a inter-relação dos sistemas econômicos, políticos e sociais para o desenvolvimento equilibrado, voltado à construção de um modelo de desenvolvimento baseado em parâmetros que contemplem mais do que as necessidades econômicas. Contudo, muitos entraves e contradições foram verificados na implementação da Agenda 21, pois, à medida que se encontra moldada pelo sistema capitalista, revela bases que implicam, necessariamente, a ruptura do próprio sistema. Cabe

para a evolução da EA. Até o presente, essa conferência é a referência internacional para o desenvolvimento da educação ambiental. (DIAS, 2001, p. 104).

²³ *Nosso futuro comum* reconhece as disparidades entre as nações e a forma como se acentuam com a crise da dívida dos países do Terceiro Mundo. Busca, entretanto, um terreno comum onde propor uma política de consenso, capaz de dissolver as diferentes visões e interesses de países, povos e classes sociais, que plasmam o campo conflitivo do desenvolvimento. (LEFF, 2001, p. 19).

²⁴ Na Conferência das Nações Unidas sobre Meio ambiente e Desenvolvimento, celebrada no Rio de Janeiro em 1992, elaborou-se e aprovou-se um programa global para regulamentar o processo de desenvolvimento com base nos princípios da sustentabilidade. Dessa forma, foi prefigurada uma política para a mudança global que busca dissolver as contradições entre meio ambiente e desenvolvimento. (LEFF, 2001, p. 20)

ressaltar que um número significativo de organizações não governamentais participou da ECO 92,²⁵ realizando, de forma paralela, “a Declaração do Rio” (ou “Carta da Terra”). As referências do documento expressam a responsabilidade dos países ricos para com a preservação do planeta, os quais devem diminuir o padrão de consumo, caso os avanços tecnológicos não forem suficientes para garantir a integridade da biosfera.

Conforme afirma Leff (2001 p. 90):

Dentro da racionalidade capitalista, as forças produtivas fundam-se no predomínio dos processos tecnológicos que alimentaram um processo de acumulação do capital marcado por uma extrema divisão do trabalho, bem como por uma centralização econômica e uma concentração do poder, desconhecendo os potenciais ecológicos e erodindo as bases da sustentabilidade do processo econômico.

Esse contexto, como temos visto, demonstra a preocupação com as questões ambientais nas últimas décadas, revelando a situação insustentável do padrão de desenvolvimento atual. A situação do Brasil inclui-se nas das sociedades globalizadas que enfrentam dramática espoliação da natureza e exclusão social. Por isso, são urgentes ações coerentes, avançadas e integradas para um desenvolvimento sustentável.

Diante do desestimulante quadro ambiental, da falta de interesse dos sistemas de governança global, bem como das lacunas evidenciadas pelo suporte político das nações, houve a necessidade de reunir os países para refletir sobre o desenvolvimento sustentável. O mais recente fórum mundial, “Rio +10”, realizado em 2002 em Johannesburgo, na África do Sul – “Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável”, integrou iniciativas e responsabilidades para reduzir a pobreza e discutir questões importantes, como o abastecimento de água, energia, saúde, agricultura e biodiversidade.

As bases dessa conferência previram a implementação da Agenda 21 por meio de parcerias entre governo e sociedade civil, avaliando as ações tomadas em defesa do meio ambiente e propondo formas de desenvolvimento que não comprometam a sustentabilidade. Todavia, não ficaram definidos o cancelamento de dívidas e o comprometimento das nações desenvolvidas em relação aos países pobres; estes, por sua

²⁵ Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Unced, no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992, com representantes de 170 países. Em termos de educação ambiental, corroborou as premissas de Tbilisi e Moscou e acrescentou a necessidade de concentração de esforços para a erradicação do analfabetismo ambiental e para as atividades de capacitação de recursos humanos para a área. (DIAS, 2001, p. 90).

vez, propuseram-se a alcançar a meta de redução de populações que não têm acesso à água, além do controle da pesca oceânica.

Assim, o principal caminho para enfrentar globalmente os problemas ambientais tem sido através de discussões, fóruns e aprovação de documentos que regulamentam e coordenam as ações e regras que delineiam os passos da EA no contexto mundial. Com isso, os países passam a observar os sinais de socorro do meio ambiente, colocando-o no topo das prioridades institucionais.

1.2 As políticas de educação ambiental no Brasil

No contexto das discussões geradas no espectro mundial, tornou-se premente no Brasil admitir a necessidade de incorporar a dimensão ambiental de maneira mais efetiva nas instituições de ensino. Tratar da educação ambiental com base na política educacional definida no Brasil é voltar-se para o passado, observando as dificuldades e contradições na busca da construção e valoração das questões ambientais. Com o crescimento dos movimentos ambientalistas, na década de 1970 a educação ambiental passou a se efetivar por meio de algumas iniciativas de universidades e instituições cujo intuito era conscientizar a população sobre os problemas ambientais. Contudo, a educação ambiental, durante muito tempo, esteve restrita a setores governamental, tão-somente voltada para o ensino da ecologia como em cursos didáticos realizados por órgãos sociais.

A falta de percepção da EA como processo educativo demonstra o reflexo de todo um processo histórico no qual o Brasil relegou a um segundo plano as questões ambientais, voltando-se apenas para a resolução de problemas de ordem física do meio natural e ausentando-se da reflexão e dos propósitos educativos. Assim, a EA revelava-se descontextualizada da diversidade, perdendo o sentido da educação como elemento de transformação social. No Brasil não se demonstrava qualquer possibilidade de apoio a ações dos diversos setores da sociedade à educação ambiental, pois não havia uma política educacional definida, que vislumbrasse trabalhar o tema de maneira mais enfática. Em contrapartida, a comunidade internacional cada vez mais se preocupava e discutia amplamente a questão ambiental, o que obrigou os órgãos estaduais brasileiros a tomarem as primeiras iniciativas de implementação da educação ambiental, constituindo parcerias entre governos e instituições.

No contexto dos diferentes períodos e diante da estrutura socioeconômica, o país, gradualmente, passou a perceber a situação na qual se encontrava e compreendeu a urgência de tomar iniciativas na promoção da EA. A ampla discussão entre os órgãos estaduais de meio ambiente a fim de estimular parcerias entre as instituições e a criação de projetos voltados à área ambiental intensificaram as ações educativas. Em 1976, a Secretaria Especial do Meio Ambiente, a Fundação Educacional do Distrito Federal e a Universidade de Brasília realizaram o primeiro curso de extensão em ecologia para professores do primeiro grau, baseado na reformulação da proposta curricular de Ciências Físicas e Biológicas, Programa de Saúde e Ambiente.

O projeto de EA de Ceilândia (1977-1981), proposta pioneira no Brasil, centrou-se num currículo interdisciplinar tomando por base os problemas e as necessidades da comunidade. Contudo, a escassez de recursos e os problemas políticos impediram a continuidade dessa importante proposta de EA. Nessa época, foi firmado o Protocolo de Intenções entre o MEC e Minter com o objetivo de incluir “temas ecológicos” nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. Entretanto, esses se caracterizavam por uma visão de ecologia descritiva, o que demonstrou uma tendência reducionista, ignorando-se aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, e entre outros. Da mesma forma, a publicação do documento *Ecologia - uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus*, em 1979, pelo Departamento de Ensino Médio do MEC e Cetesb, reforçou as conseqüências de serem trabalhados os aspectos ecológicos sem possibilitar posturas de interatividade com o meio, o que conforme recomendado na Conferência de Tbilisi, seria fundamental na promoção da EA como possibilidade de melhorar a qualidade ambiental e induzir a novas posturas da sociedade em relação ao ambiente.

Entre muitos elementos novos, dentre os quais o desenvolvimento econômico cada vez maior e as mudanças políticas no cenário brasileiro, surgiram novos cursos de especialização e seminários de EA, mas foi somente em 1987 que o MEC aprovou o parecer 226/87 do conselheiro Arnaldo Niskier, sobre a necessidade de inclusão da educação ambiental nos currículos escolares e, mais tarde, na Constituição brasileira de 1988, em seu art. 225, capítulo VI – “Do meio ambiente”, inciso VI. Neste item destaca-se a necessidade de ser promovida a educação ambiental em todos os níveis de ensino e de conscientização para a preservação do meio ambiente, com o cumprimento dos preceitos constitucionais, como leis federais, decretos, constituições estaduais e leis municipais que determinam a obrigatoriedade da educação ambiental. (DIAS, 2001, p. 418-419). A partir

disso, o ápice das mudanças no contexto educacional deu-se com a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) em 1996, a qual contribuiu para muitas mudanças no sistema educacional brasileiro, dentre as quais a inclusão dos “temas transversais” nos currículos escolares tendo como base as questões sociais mais salientes do cotidiano dos indivíduos.

1.2.1 Os Parâmetros Curriculares e a transversalidade

A lógica da economia com relação aos recursos naturais, na qual as bases são a produção e o consumo em larga escala, tem acarretado conseqüências desastrosas para a humanidade. As políticas econômicas tendem a sustentar o processo de exploração da madeira de forma ilegal e a queima das florestas para fins de comercialização do carvão vegetal. Essas e tantas outras situações de exploração de recursos naturais sem o devido gerenciamento acabam por determinar as condições futuras da natureza, tornando necessário repensar as inter-relações entre o ser humano e o ambiente.

Vários documentos discutidos e assinados pela maioria dos países, inclusive pelo Brasil, referem-se à produção e à garantia de acesso a uma boa qualidade de vida, com os bens econômicos e culturais necessários, mas relacionando-os com a sustentabilidade. A racionalidade social tem sido orientada ao consumo e à desvalorização da natureza e da própria relação entre os seres humanos. O estímulo cada vez maior ao consumismo crescente e irresponsável torna necessário estabelecer formas de reorientação da humanidade. Isso tem feito com que os problemas ambientais e os conflitos nos valores culturais e humanos através dos tempos passem a ser “olhados” pela educação de maneira mais atenta.

A educação procurou novas perspectivas para promover e para contribuir na construção de relações mais críticas e solidárias no ambiente a partir da década de 1990. A EA no Brasil, mais especificamente na área educacional, deu um salto com a criação de Centros de EA, cuja finalidade era criar e difundir metodologias em EA e demais projetos ambientais, bem como de desenvolvimento sustentável. Os Parâmetros Curriculares do MEC implementados nas escolas levaram a que o tema “meio ambiente” passasse a ser tratado de modo transversal no currículo, com o intuito de serem superadas as práticas

conteudistas e reducionistas da educação brasileira, propondo-se avanços e um novo trabalho com a EA no processo pedagógico.

Conforme destacam os PCNs, trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação de conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que se formem cidadãos mais participantes (BRASIL, 1998, p. 193).

As questões ambientais foram integradas às áreas do conhecimento de forma a provocar a interação no processo educativo, desenvolvendo nos alunos uma visão global e abrangente dos problemas ambientais, visualizando os aspectos que dizem respeito ao seu ambiente. Nessa ótica, para Guattari (1990, p. 25), “mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar (transversalmente) as interações entre ecossistema, mecanosfera e Universos de referência sociais e individuais”. O autor também se refere à importância de tratar o tema “meio ambiente” de maneira a considerar a interação dos elementos físicos, sociais, culturais do meio, propondo um entendimento do todo. Para isso, a preocupação ambiental inserida nas várias áreas do saber é decisiva. Essa inter-relação das áreas do conhecimento passa a apontar para a confluência dos conteúdos com o tema meio ambiente, procurando tratar diretamente a relação sociedade/natureza ou vida. Para Reigota (2001, p. 35), “a EA não deve estar baseada na transmissão de conteúdos específicos, o conteúdo mais indicado deve ser originado do levantamento da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos alunos e que se queira resolver”.

Por isso, é necessário rever no processo educativo as problemáticas enfrentadas pelas comunidades escolares, o que deve começar pelo reconhecimento dos alunos de sua escola, estabelecendo a relação com o ambiente no qual estão inseridos. O autor ainda ressalta (2001, p. 36) que alguns conceitos básicos, tais como *habitat*, “nicho ecológico”, “fotossíntese” etc., devem ser compreendidos pelos alunos, não decorados e repetidos automaticamente. Dessa forma, a dimensão da EA deve ser tratada a partir da via de conhecimento do aluno, da valorização do saber e das potencialidades individuais e coletivas na relação com o ambiente, a fim de integrar os conhecimentos para, progressivamente, construir uma mentalidade mais consciente das atitudes relacionadas ao ambiente. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998 p. 259), ao falar de educação, articulam-se conhecimentos, atitudes, aptidões, comportamentos e práticas pessoais que possam ser aplicados e compartilhados com a sociedade em geral.

Nessa proposta, o processo educativo deve favorecer o desenvolvimento da autonomia, ao mesmo tempo em que atende a objetivos sociais. O compromisso da escola é desenvolver de maneira integrada nas diversas áreas do conhecimento as temáticas que asseguram a auto-estima e a aprendizagem, construindo referenciais que conduzam a novas possibilidades de relações no contexto em que vivemos. Além disso, observa-se que muitos problemas de concepção, de ideologias, de modos de vida e de valores, ligados aos impasses concretos e materiais deste início de século, impõem-se à humanidade, salientando a necessidade de se trabalhar também os aspectos subjetivos das interações individuais e coletivas (BRASIL, 1998, p. 180).

Embora a proposta do ensino apresente algum avanço em relação à interdisciplinaridade, introduzindo a questão ambiental como tema que perpassa todas as disciplinas e possibilitando o livre trânsito entre os saberes, ainda se percebe a visão tradicional e conteudista do ensino. O esforço para incluir o tema “meio ambiente” como forma de contribuir na formação de cidadãos conscientes e aptos a atuar na realidade socioambiental de maneira comprometida não é tarefa fácil; é, sim, um processo que envolve e questiona o diálogo entre saberes e questões relacionadas à subjetividade, aos valores e, da mesma maneira, a importância na tomada de decisões e nas formas de apropriação do ambiente.

É importante ressaltar que a transversalidade passou a ser uma alternativa para integrar o conhecimento e desenvolver uma nova modalidade de educação que ainda não é consenso. A questão ambiental é vista de forma mais ampla e voltada para a cidadania, porém percebem-se as dificuldades e a despreocupação em relação à formação dos educadores das diversas áreas do saber, que devem ter a compreensão do meio ambiente percebido para poderem criar bases para a apreensão holística²⁶ da realidade. Da mesma forma, a “inclusão” da EA como tema transversal em muitos casos acabou sendo reduzida a alguns assuntos e temas ecológicos nas diversas áreas do conhecimento nos currículos escolares, quando, ao contrário, deveria ser amplamente discutida e inserida no todo do processo educativo. Sem perspectiva construtiva e sem significação, a EA acaba por desconhecer a trama de relações que se encontram no socioambiente em que vivemos.

As questões ambientais são de extrema importância na vida dos educandos; por isso, é necessário que sejam tratadas de maneira integrada, para que os indivíduos

²⁶ Holística: relativo ou próprio de holismo, provém de *holos*, que em grego significa totalidade. É a compreensão da realidade que articula o todo nas partes e as partes no todo, pois vê tudo como um processo dinâmico, diverso e uno. (BOFF, 1999, p. 196).

compreendam de maneira crítica a realidade em que estão inseridos. Incluir a EA na escola é muito mais que torná-la um tema transversal em si mesma; é um processo em construção que evolui de aprendizagens que emergem do cotidiano, ampliando as áreas do conhecimento e estabelecendo conexões significativas entre as atividades educacionais. Na tarefa educativa a escola se encontra num contexto em que emergem diversas formas culturais. Assim, só o diálogo cotidiano permite que através da dimensão ambiental se construa uma aprendizagem mais integradora dos saberes individuais e coletivos, que se reflita na práxis social, remodelando a racionalidade instrumental, a qual gradualmente vem provocando o afastamento nas relações entre seres humanos e ambiente.

A educação ambiental deve ser assumida para além da transversalidade, num processo em que a educação passe a rever o momento do seu processo histórico, abrindo caminho para a ambientalização da educação, na perspectiva do diálogo entre os saberes. Esse diálogo entre os saberes reforça a importância da interação de saberes a serem trabalhados nas relações coletivas, a fim termos novas práticas sociais, estéticas; novas práticas de relação com o outro e com o meio ambiente. Essas práticas se relacionam diretamente com o cuidado, que é uma atitude que abrange a preocupação, a responsabilidade nas relações com o outro e, por conseguinte, com o ambiente.

É nesse processo que a educação se constrói, fazendo-se e refazendo-se, com erros e acertos. Assim, torna possível perceber a riqueza das informações, dos conhecimentos e das situações de aprendizagem, propiciando a ressignificação dos conhecimentos. Através dessa idéia fica clara a importância da interação entre professor e aluno no processo pedagógico; é necessário ressaltar que a trajetória educativa se dá nessa confluência de saberes entre professor/aluno, passando pela reflexão sobre o seu saber e o seu fazer.

Enfim, a transversalidade tem sido uma alternativa que propõe integrar os conhecimentos como estratégia que promova uma educação mais cidadã. Em virtude das necessidades e aprendizagens nos diferentes ambientes escolares, não podemos continuar com a idéia simplificadora de uma única modalidade de ensino, pois esta já não abarca a multiplicidade de questões que envolvem o cotidiano escolar. A EA é proposta que compreende os processos educativos e abrange um campo de interação que atravessa a prática escolar, propiciando que os indivíduos aprendam a conhecer e tenham a capacidade de intervir no ambiente de maneira consciente.

1.3 A emergência da educação ambiental no município de Passo Fundo

O patrimônio ambiental tem sido largamente ameaçado pela falta de atenção à preservação e à elevação da qualidade de vida. Sabemos que a manutenção da qualidade de vida nas cidades é responsabilidade de todos os segmentos sociais, pois no processo de educação ambiental são notórias a lacuna e a fragilidade com que as instituições governamentais, não governamentais e civis organizadas têm tratado os problemas ambientais.

Dessa forma, tendo em vista os objetivos da EA, alguns fatores justificam a abordagem das questões ambientais voltadas para a educação no município de Passo Fundo. Um desses são as dimensões do processo social econômico, cultural e político, que têm uma implicação direta nos problemas ambientais. Outro elemento a considerar é o modo como a educação tem tratado a educação ambiental nas escolas municipais, considerando os saberes comunitários na perspectiva de orientar os educandos para compreenderem a existência e a importância da interdependência entre o indivíduo e meio ambiente, de adquirirem conhecimentos, valores e interesses ativos para resolver os problemas e buscar a melhoria da qualidade ambiental.

O crescimento do município de Passo Fundo tem colocado como urgência social a preocupação com as questões ambientais em razão dos problemas com o lixo, da depredação das áreas verdes, de jardins urbanos, da poluição dos rios, pela falta de cuidado da população. Os problemas ambientais do município estão diretamente relacionados aos problemas de saneamento básico, como a falta de tratamento do esgoto, de saneamento, da ausência de fossos sépticos, como é o caso de vila Annes, da vila Carmem, da vila Jardim, Leonardo Ilha e Bom Jesus. Em alguns desses bairros as crianças chegam a se banhar nas águas poluídas e não têm a consciência de que a deposição do lixo e o contato com a água podem acarretar-lhes problemas de saúde.

Por outro lado, muitas famílias que residem nesses bairros vivem do lixo, ou seja, são catadores e sucateiros que recolhem o lixo, separam-no para venderem-no, como fonte de sobrevivência. Essas famílias, contudo, somente têm percepção do lixo de que precisam para vender e se manter, sendo o restante deixado em qualquer lugar. Por sua vez, as

famílias que manifestam certa consciência ecológica costumam separar o lixo em suas residências, na qual o material reciclável é encaminhado para os aterros sanitários, para, posteriormente, ser vendido à indústria de reciclagem.

Essas constatações evidenciam a necessidade de políticas públicas no município que prevejam a organização de projetos em parceria com as instituições de ensino. A elaboração de projetos de gestão de resíduos sólidos como alternativa de geração de renda para as famílias e como forma de inclusão social pode proporcionar encaminhamentos no sentido de os indivíduos terem a compreensão de questões como a do lixo, o qual está sendo visto hoje somente como mercadoria, e a reciclagem como desculpa para a proteção da natureza.

Nesse sentido, o papel da educação é de relevância para a condução da EA nas comunidades. Questionamos: De que forma as comunidades escolares do município têm trabalhado as questões ambientais na escola? Como os educadores têm levado os alunos a perceberem as suas responsabilidades e a necessidade de ação no contexto em que estão inseridos? De que forma, por meio da escola, podemos recuperar uma idéia de natureza como um fim em si mesmo, pela sua própria importância, contemplando as necessidades de toda a população humana, sem excluir ninguém e respeitando a sobrevivência também das demais espécies?

A realidade percebida nas escolas do município parte do reconhecimento de que muitas escolas procuram desenvolver a EA, seja através de projetos, seja de temas transversais. Nesse sentido, numa pesquisa documental, de abordagem qualitativa, nos registros documentais nas escolas municipais de Passo Fundo que trabalham com projetos²⁷ de educação ambiental, procuramos verificar a evolução dos trabalhos práticos em educação ambiental, bem como os objetivos dos projetos realizados nas escolas. Nos documentos existentes nas escolas observamos os objetivos e os registros das atividades práticas desenvolvidas nos projetos envolvendo a comunidade escolar de 2000 até 2004.

Das escolas municipais, dezessete desenvolvem projetos de EA,²⁸ os quais foram incorporados aos respectivos projetos político-pedagógicos a partir dos planos de estudos

²⁷ De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, para o ano de 2006, a Parte Diversificada do currículo das escolas municipais, em que se inclui educação ambiental, deverá ser reformulada, fazendo parte como tema transversal, de acordo com os PCNs.

²⁸ Das dezessete escolas que desenvolvem o projeto foram investigadas seis, dentre elas: Escola (A), localizada na vila Berthier; escola (B), localizada no bairro Jardim América; Escola (C), localizada no bairro Nossa Senhora Aparecida; Escola (D), localizada na vila Ricci; Escola (E), única escola que está localizada na zona rural da cidade de Passo Fundo; Escola (F), localizada no loteamento professor Schisler (F). A coleta dos dados foi realizada nas escolas utilizando-se documentos do tipo oficiais, como resoluções do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de 1999, lei estadual nº 9.672, de 19 de junho de 1992, fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo, bem como documentos técnicos, como Projeto de

de que trata a resolução nº 243/99, sobre as bases curriculares do ensino fundamental. Esses projetos foram implantados nas escolas municipais no ano de 1999, entrando em vigor em 2000 como componente curricular integrante da ‘Parte Diversificada’. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 193),

‘para que os alunos construam a visão de globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolverem um trabalho em conjunto’.

Durante a visitação às escolas para solicitar seus documentos, algumas observações foram feitas pelos professores, que relataram a importância de registrar e rever com os alunos as atividades que realizam na escola e que muitas vezes não são documentadas. Consideraram a solicitação dos documentos, de certa forma, como um ‘puxão de orelha’; pois até então não tinha sido dada a devida importância aos registros e à memória do trabalho realizado. Nas falas dos professores revelou-se a importância de registrar e compartilhar com os alunos a história que constroem através das atividades realizadas na escola. Para Benincá,

a memória deve ser uma interlocução entre o próprio processo de formação e a construção dos conhecimentos sobre essa formação. A memória é um processo de construção das compreensões dos dados ou fatos que os registros apresentam; deve esclarecer a relação que o professor e aluno estabelecem com o conhecimento; explicitar como eles agem com as informações que recebem ou de que se apropriam e como procedem para reorganizar idéias e significados. (2004, p. 67).

Tendo a pesquisa documental como elemento norteador, buscamos os registros nos documentos das escolas municipais de bairros bastante distintos, analisados de acordo com o objetivo de cada projeto de EA desenvolvido no período relacionado. Verificamos nas seis escolas visitadas que os objetivos dos projetos são semelhantes, pois procuram oferecer meios para que os alunos compreendam a realidade em que estão inseridos na perspectiva de desenvolverem novos comportamentos e atitudes com relação ao meio

Educação Ambiental elaborado pelas escolas, arquivos escolares, como os cadernos de chamada, com registros de conteúdos e atividades e respectivas datas de 2000 até 2004, além de filmes e fotografias sobre os referidos trabalhos.

ambiente. Ressaltamos também a participação efetiva da comunidade escolar em atividades propostas pela escola, com o intuito de contribuir na formação de cidadãos conscientes, aptos a decidirem e atuarem na realidade socioambiental, bem como a terem gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e ambientes asseados.

Destacamos ainda na metodologia dos “projetos de EA” atividades práticas realizadas pelas escolas com o intuito de contribuir para a mudança de atitudes com relação à escola e à comunidade. A partir da implementação dos “Projetos de Educação Ambiental” no ano de 2000, apenas a escola D demonstrou, através dos registros, evolução das atividades práticas em EA de maneira mais efetiva, resultado de várias atividades realizadas, desde visitas até campanhas com o apoio da comunidade. O projeto vem se desenvolvendo cada vez mais com a contribuição da comunidade local, visto que os alunos têm verificado os problemas vividos e procurado alternativas para solucioná-los, provocando mudanças significativas no ambiente local. Além disso, a escola tem procurado divulgar o trabalho, também se voltando para as questões da saúde pública, organizando pôsteres para a conscientização sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, divulgados na escola e na comunidade, através dos meios de comunicação e de artigos publicados em revista. Assim, a participação da comunidade escolar tem avançado com o projeto de EA.

As demais escolas pesquisadas observaram a importância dos referidos projetos, mas ainda não apontam evolução no trabalho de EA na comunidade escolar, inclusive reduziram-se as atividades realizadas na escola. Alguns educadores dessas escolas declararam a dificuldade de trabalhar com a EA, já que necessitam de maiores orientações para desenvolver o trabalho de maneira mais concreta. Nas falas dos professores observou-se que a EA ainda vem sendo trabalhada de maneira limitada, já que as escolas pesquisadas dão maior ênfase às atividades voltadas à reciclagem de lixo.

Nesse sentido, é urgente uma ampla discussão sobre o que é educação ambiental, que objetivos a comunidade escolar tem com os projetos e no que pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida em seu âmbito. Para Loureiro, a educação ambiental promove a conscientização entre o “eu” e o “outro” pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua e envolve capacidade crítica, diálogo, assimilação de diferentes saberes e transformação ativa da realidade e das condições de vida (2004, p. 29). Para isso, é fundamental a formação continuada dos

professores, encaminhando-os para a construção de uma EA voltada à participação nas ações coletivas, com o intuito de formar cidadãos atuantes na comunidade em que vivem.

Dessa forma, as instituições de ensino revelaram também através das falas dos professores a necessidade de maior formação para o desenvolvimento da EA no espaço pedagógico, pois eles se sentem despreparados para o trabalho com os alunos. Para Loureiro, “educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos e de valores vistos ecologicamente corretos, sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente”. (2004, p. 14).

Portanto, o processo de educação ambiental no ensino municipal pode ser construído de maneira a considerar os saberes da comunidade escolar, ressignificando-os para que os indivíduos possam construir atitudes mais conscientes no ambiente. A emergência da EA dá-se por ela interagir com o processo social também por intermédio da escola, contexto em que as representações e interesses do cotidiano emergem, possibilitando o diálogo e o compartilhar de experiências. Assim, podem-se construir relações que avancem no processo de conscientização, de envolvimento e de responsabilidade dos indivíduos, além de delinear sentidos de mais valor e consciência, internalizando-se princípios de mudança na orientação da comunidade.

A configuração da educação ambiental no âmbito escolar de alguma forma acrescenta resultados na interdependência com a comunidade e amplamente com o município. Nesse sentido, a escola, como componente de participação social, pode intensificar essa relação através da prática pedagógica, voltando-se para as representações e aprendizagens da comunidade na perspectiva de desenvolver um trabalho voltado à ressignificação dos conhecimentos da comunidade escolar, estimulando novas práticas locais e possibilitando efeitos nos processos de mudança social.

2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Após situar a trajetória da educação ambiental, buscamos neste capítulo configurar o campo mais particular da educação ambiental, ou seja, o conhecimento, este visto como processo originário da vivência, da construção de experiências, dando sentido à existência humana.

2.1 Os conceitos de meio ambiente

Considerar a ampla perspectiva histórica que temos vivido e assistir ao desenvolvimento rítmico de culturas demonstra que as atitudes, os valores, os conceitos se encontram profundamente arraigados à cultura. A constante mutação das relações entre os grupos sociais provoca a discussão dos conceitos, assim como amplia a visão que se tem sobre o campo do estudo ambiental, a fim de estimular a aliança entre educação e sociedade na perspectiva de um processo de educação ambiental. Vários estudiosos têm dedicado estudos específicos à área ambiental na tentativa de mudar os rumos da educação ambiental, estimulando a ampliação da esfera de compreensão e ação dos indivíduos.

Durante muito tempo os conceitos e a visão das ciências referentes à natureza foram regidos e influenciados pela visão cartesiana, evidenciada em todos os campos de estudo, levando à fragmentação do pensamento, principalmente da educação. Hoje, obrigatoriamente, o homem precisa transcender o modelo tradicional e reducionista das concepções e estudos ambientais para buscar um enfoque mais crítico, o que nos obriga a revermos a forma de pensar e se relacionar no mundo em que vivemos com base em novos pilares, em novos referenciais, assim, ampliando os conhecimentos construídos referentemente ao meio ambiente. Na perspectiva atual são provocativas as redefinições conceituais e ideológicas justamente pela dinâmica societária, pois a ação humana no tecido social e a existência do sujeito histórico e da práxis são elementos de relevância para enfatizar a importância da dialética social e cultural com o propósito de construção social.

As definições de meio ambiente são variadas, dependendo dos interesses e da realidade em que os indivíduos se encontram. Assim, autores como Reigota questiona: O que se entende por meio ambiente? Meio ambiente é um conceito científico ou uma

representação social? Segundo Reigota, conceitos científicos são aqueles utilizados e definidos universalmente pela comunidade científica internacional, tornando-se um consenso no que se refere a um determinado conhecimento e que acabam por fazer parte do senso comum das pessoas. (2002, p. 11). O autor ainda considera que não existe um consenso na comunidade científica com relação à definição de meio ambiente, que tem um caráter variado e difuso, considerando-se a noção de meio ambiente como uma representação social. (2002, p. 14).

De acordo com Reigota (2002, p. 65) o estudo das representações sociais teve início com o trabalho desenvolvido pelo sociólogo Emile Durkheim, o qual discutiu a importância das representações dentro de um grupo e a maneira como poderiam influenciar nas decisões das pessoas. Nas representações sociais encontram-se os conhecimentos aprendidos e internalizados pelas pessoas que atuam fora da comunidade científica, que se apresentam como elemento preponderante na tentativa de compreendermos os símbolos e imagens construídas individualmente nas relações com o outro.

No processo de educação ambiental, a percepção das representações no processo educativo torna-se fundamental, pois faz parte do senso comum, onde se incluem também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas das pessoas. Reigota (2002, p.14) define meio ambiente como um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. O autor ressalta a importância das relações constituídas entre os seres humanos e o ambiente, visto que é pela interdependência entre os aspectos perceptivos, naturais e sociais que se constitui o meio ambiente.

Na obra de Eduardo Viola et al (2001, p. 49) as referências sobre meio ambiente designam não tanto um “objeto” específico (natureza, espaços naturais, paisagens, assentamentos), mas uma relação de interdependência. Segundo os autores, o meio ambiente pode ser concebido a partir da adoção de diferentes perspectivas e escalas, refletindo a opção por problemáticas específicas no âmbito das mais variadas áreas de especialização científica. As definições, segundo a obra, equivalem a diferentes alternativas de seleção de um conjunto de relações envolvendo um objeto de referência e seu contorno.

Leff (2001) “destaca que o ambiente é o conceito dessa relação complexa entre o *habitat* e o habitar, que integra as condições do meio às possibilidades de ocupação social do território”. O *habitat* é o substantivo (passivo) que suporta o verbo (ação de) “habitar”.

No habitar conflui a natureza, que estabelece suas condições de suporte, e o desejo, que mobiliza as formas de ocupação cultural do espaço. Para o autor “o ambiente articula, assim, um conjunto de processos ecológicos, produtivos e culturais, para reconstruir o *habitat* como transformação complexa das relações sociedade natureza”. (2001, p. 286).

Muitas definições de ambiente têm surgido, mas um ponto é comum: são influenciadas pelos conhecimentos tradicionais, científicos, populares, étnicos, senso comum, enfim, pela visão específica de mundo revelada pelas pessoas e pelos grupos sociais. Contextualizar os conceitos de ambiente demonstra a importância de observarmos como os educadores estimulam os alunos a terem a percepção do lugar em que vivem e como se relacionam com o ambiente, assim como os referenciais teóricos que embasam o trabalho relacionado às questões ambientais. Nesse sentido, a busca pelo entendimento do que é o meio ambiente, assim como das relações que se estabelecem, é fundamental para o desenvolvimento da educação ambiental no processo educativo. Como ressalta Loureiro (2004, p. 22), a idéia de que “tudo é válido” desde que se almeje proteger o ambiente, ignorando o modo como este se constitui, não colabora para alcançarmos novas relações sociais e formas sensoriais e perceptivas de nos compreendermos e nos sentirmos como parte da sociedade e de uma vida planetária.

É importante destacar que, na escola, a construção de conceitos de meio ambiente refere-se também à noção de espaço e de conhecimento, pois propicia o aprendizado e a mudança de comportamento, que podem revelar-se através da linguagem, a qual tem por signos os hábitos. Para Vygotsky (2002, p. 54), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Construir conceitos acerca do meio ambiente, possibilitando que o indivíduo se reconheça como parte da dimensão ambiental, permite-nos compreender e redimensionar as atitudes. Para autores como Leff, a noção de ambiente vai muito além do que se chama de “meio ambiente”: ambiente não é somente um objeto complexo, mas que está integrado por identidades múltiplas. É aposta no saber e não só no conhecer. (2003, p.59). A desconstrução do pensamento a que se faz referência mostra a complexidade do que pode ser o meio ambiente e estimula novas reflexões. O educador pode direcionar as percepções das múltiplas esferas da vida em que se encontram os indivíduos, numa relação de interdependência mútua, possibilitando o diálogo entre as áreas do conhecimento sobre a abordagem ambiental.

Diante disso, no processo de educação ambiental é fundamental o entendimento das representações dos envolvidos no processo educativo, bem como a leitura individual do espaço em que vive com o intuito de desenvolver o aprendizado e de estimular a mudança de comportamento. Essas representações são influenciadas pelo modo de vida, pelos hábitos e costumes construídos nas relações individuais e com o coletivo.

Para o desenvolvimento da educação ambiental são necessários o encaminhamento e a reflexão sobre as bases pedagógicas que orientam as ações educativas, assim como a valorização das relações humanas, principalmente das experiências e percepções dos indivíduos, a fim de serem ressignificados. Acredita-se que essas relações podem ser debatidas e construídas na escola com o intuito de ultrapassar as meras informações, dialogando e trocando experiências. Assim, o conhecimento e a compreensão das diferentes representações dos indivíduos referentes ao ambiente em que vivem podem ser o caminho para desenvolver na escola um processo que alcance patamares mais amplos de discussões e ações na comunidade, proporcionando a solução de problemas ambientais locais.

2.2 Relação cultura e meio ambiente

A degradação ambiental como efeito das relações humanas no ambiente coloca-nos a necessidade de refletirmos sobre a trama de sentidos e significados que envolvem essas relações na construção da cultura.

Para retratar a teia entrelaçada de relações entre cultura²⁹ e ambiente é importante que nos voltemos, ainda que de maneira sucinta, para o termo “cultura”, o qual envolve

²⁹ Para Brandão (1995, p. 86) encontrada tanto nos longos ciclos da história dos povos quanto no cotidiano das pessoas, a cultura “está aí” em todas as dimensões da sociedade, como um conjunto complexo e diferenciado de teias-símbolos e de significados - com as quais homens e mulheres criam entre si e para si mesmos sua própria vida social. É assim que eles criam e transformam na história e em história os métodos de apropriação da natureza, de ordenação da estrutura social e de múltipla interpretação do mundo em que

um conjunto de fenômenos e dimensões sobre as quais as áreas do conhecimento se debruçam. Durante muito tempo, os conceitos de “cultura” e “civilização” se sobrepuseram, referindo-se ao desenvolvimento intelectual e espiritual, caracterizando-se como uma concepção de enobrecimento do homem civilizado e como uma idéia clássica de cultura. Entretanto, essa caracterização, gradativamente, passou a ser estudada e revista ao longo da história. Considera-se que a cultura pode ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano como o estruturante profundo do cotidiano de todo o grupo social. Para Brandão, “ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. É o seu substantivo. Mas não é igualmente a sua essência e, sim, um movimento do seu próprio processo dialético de humanização”. (1985, p. 24).

Nesse sentido, a cultura pode ser interpretada como algo dinâmico, que está em constante transformação, ressignificando-se e formando um cenário de diferenças. A análise de um sistema cultural envolve, além de esforço, a necessidade de interpretação da cultura segundo a sua lógica, pois cada cultura tem o seu sistema de relações, integrando-se naturalmente ao seu modo de interpretação e do seu ambiente. Para Candau (2002, p. 73), “a cultura pode ser entendida como a lente por meio da qual o homem vê o mundo. Assim, as pessoas entendem a sua cultura como natural, o que favorece que assumam uma visão etnocêntrica”.

Dessa forma, as contribuições da autora nos fornecem os elementos que constituem a cultura, permitindo a configuração do modo de ser e a maneira pela qual os grupos se organizam, constituindo-se num processo extremamente complexo e não linear. Esse processo integra os valores, as crenças e as regras adquiridas na convivência social, possibilitando a construção de conhecimentos significativos, os quais são continuamente modificados, criando identidades.

Nessa perspectiva, estudiosos como Vygotsky também tratam da cultura enfatizando o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico e mostrando a grande ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção dos indivíduos num determinado contexto. Os instrumentos e signos³⁰ construídos socialmente em sistemas

vivem, dos seus modos de vida e do fato de serem elas mesmas, do jeito como forem. Isso se dá tal qual a formação do que chamamos “identidade” e que se aplica à diferença entre os homens e as mulheres, entre os catalães e os galegos, como etnias, culturas próprias e como grupos sociais, e entre os povos e as classes sociais de um mesmo povo.

³⁰ Para Vygotsky (2003, p. 30), o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho; é uma marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para

simbólicos³¹ retratam as múltiplas funções e a gama de possibilidades no desenvolvimento das variadas atividades pelo ser humano compartilhadas no grupo social. Para Vygotsky, “a cultura não é pensada como algo pronto estático e sim vê os indivíduos como numa espécie de” palco de negociações “onde todos estão num constante processo de recriação de conceitos e de significados. A vida social é um processo dinâmico e interativo entre o mundo cultural e subjetivo”. (2003, p. 38). Ainda para o autor,

o processo pelo qual indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Esse processo é um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo tomasse posse das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. (2003, p. 38).

As relações sócio-históricas produzem conhecimentos e experiências que moldaram e construíram os valores, as atitudes e as formas de relação dos indivíduos no meio ambiente, esses transmitidos de geração a geração. Dessa forma, a cultura pode ser considerada uma rede de significados construídos pelos indivíduos nas suas relações, permitindo-lhes dar sentidos às suas ações. Nessas relações, os indivíduos compartilham esses significados, constituindo-se em sentidos e ações de pertença. No dizer de Brandão:

É preciso entender, em primeiro lugar, que a cultura não é um conjunto de tradições residuais, de experiências feitas nas névoas do passado, externamente ao processo de construção social da história das pessoas, das sociedades, dos povos e até mesmo das nações. [...] Muito ao contrário, ela é a particularidade por meio do quais os grupos sociais reproduzem as suas condições de vida material, elaboram suas normas de organização da vida em sociedade e de conduta dos diferentes sujeitos como código de regras e princípios e, finalmente, atribuem sentidos e significados às suas experiências - Traduzindo tudo isso nos seus sistemas de crenças, valores, visões de mundo e identidade social, étnica, sexual, profissional etc. (1995, p. 85).

fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar o processo da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados pelo autor de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio indivíduo, ou para outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, não nas ações concretas, como os instrumentos.

³¹ Para Vygotsky (2003, p. 36), os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde os

Os subsídios do autor são importantes, por destacarem as experiências individuais e coletivas nas quais os indivíduos elaboram e organizam a vida social. Dessa forma, quando enfocamos as relações entre cultura e meio ambiente, podemos destacar que, de acordo com a história, as relações humanas no meio ambiente sofreram muitas transformações na forma de apropriação, de manejo ambiental, de interpretação, com os indivíduos passando a atribuir sentidos e significados à natureza, construindo as representações de meio ambiente que até hoje estruturam o seu cotidiano .

Os contrastes nas formas de os indivíduos se relacionarem com as questões ambientais mostraram-se evidentes nos diferentes períodos históricos,³² provocando grandes transformações culturais, relacionadas a valores, costumes onde se encontram as raízes dos problemas ambientais. À medida que a humanidade evolui, reestrutura relações, significações, poderes, fazendo emergir novas sensibilidades e novas formas de perceber o ambiente. Atualmente, as relações dos seres humanos no e com o ambiente são influenciadas pela dinamização do mercado capitalista, o que tem provocado conflitos no que se refere a valores, costumes e práticas.

Como ressalta Canclini, “às mudanças na forma de consumir alteram as possibilidades e as formas de exercer cidadania. A cultura é um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia, podem ler e utilizar”. (1995, p. 17). O problema fundamental na constituição da dinâmica social voltada para o mercado articula-se com a irreversibilidade da informatização tecnológica nas formas de produzir e de consumir, com o que as crises e impactos ambientais se mostram evidentes, como resultado de uma cultura fundada em princípios de interesse e exploração. O autor ainda enfatiza:

indivíduo se desenvolve que lhe fornece as formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

³² Para Carvalho (2003, p. 109) a natureza como domínio do selvagem, ameaçador e esteticamente desagradável, em contraposição à civilização, é a interpretação que está na base do *éthos* moderno antropocêntrico. Com o Renascimento firma-se um modelo urbano em contraposição ao padrão medieval rural e teocêntrico, a partir de então designado “inculto”. Essa grande transformação cultural foi capitaneada por uma aristocracia que, buscando diferenciar-se da nobreza feudal, conformava novos valores culturais e padrões de comportamento, que formariam as bases ideológicas da modernidade, reivindicando para si um papel civilizatório. Ainda para a autora, a partir do séc. XVIII vão contrastar com as interpretações antropocêntricas novas formas de ver a natureza, que valorizam, justamente, o selvagem e o rústico como reservas de integridade biológica, estética e moral. Essa mudança deve ser compreendida no contexto do

As culturas populares (termo que achamos mais adequados do que cultura popular) se constituem por um processo de apropriação desigual dos bens econômicos e culturais de uma nação ou etnias por parte dos seus setores subalternos, e pela compreensão, reprodução e transformação, real e simbólica, das condições gerais e específicas do trabalho e da vida. (CANCLINI, 1982, p. 42).

O autor aponta que toda produção cultural surge a partir das condições materiais de vida. Nas classes populares, o povo, ao se apropriar de forma diferenciada e desigual do que a sociedade possui, através de uma interação conflitiva com os setores hegemônicos, produzem no trabalho e na vida formas específicas de representação, reprodução e reelaboração simbólica das suas relações sociais.

Nesse plano de argumentação, as formas de relação dos seres humanos no meio ambiente têm sido gradativamente transformadas e convertidas ao processo de modernização que vem se manifestando no cotidiano. Essas transformações provocadas pela modernização dominam identidades, provocam a exclusão e desconhecem os saberes construído nas relações do cotidiano de cada cultura local, pois estas não têm valor para o mercado.

Para Leff (2001, p. 285), “a natureza e a cultura, fontes de vida, significação e potencial produtivo foram deslocadas pelo processo de globalização econômica que desencadeou um processo de degradação ambiental e destruição das formas de organização da vida e da cultura”. Segundo o autor, é necessário o resgate dos saberes das comunidades, reconhecendo seus valores e conhecimentos na maneira de tratar as questões ambientais, pois “este processo de globalização busca ecologizar a economia, o território e a organização social; mas ao mesmo tempo vai desterritorializando identidades, enterrando saberes prático e desarraigando a cultura de seus referentes locais”. (2001, p. 285).

Nesse sentido, o desenvolvimento capitalista vem dissolvendo os conhecimentos tradicionalmente construídos, reduzindo as relações entre cultura e meio ambiente a uma política de resistência valorizada pelo mercado. Isso implica a construção de um processo de emancipação no qual os indivíduos comecem a rever o contexto em que vivem e a observarem as suas práticas.

século XVIII, com o advento da Revolução Industrial na Inglaterra, que daria impulso a uma mudança em direção a um mundo definitivamente urbano e industrial.

De fato, a modernização e os avanços técnicos têm nos atingido crescentemente, possibilitando a abertura de fronteiras e incorporando bens materiais e simbólicos. Esse processo supõe a interação funcional de atividades econômicas e culturais, tornando mais importantes os resultados alcançados e submetendo as manifestações culturais aos valores que dinamizam o mercado. Nesse sentido, podemos notar que está se configurando um novo cenário sociocultural, no qual há necessidade de um redimensionamento das instituições e também dos circuitos de exercício do público; a reformulação de padrões de assentamento e convivência urbanas; a reelaboração do próprio; a conseqüente redefinição do senso de pertencimento e identidade e a passagem do cidadão como representante de uma opinião pública ao cidadão empenhado em construir uma nova realidade socio-ambiental.

Nessa perspectiva, as relações entre cultura e ambiente nos levam a perceber o espectro de conhecimentos e experiências construídos pela humanidade, constituindo-se num processo de desigualdades e impactos ambientais que vêm se perpetuando e provocando graves conflitos. Essas questões enfocam a dimensão mais particular da EA, pois as práticas e o debate ambiental não possuem uma realidade autônoma; ao contrário, necessariamente passam por essas relações de contradições e conflitos na construção do contexto histórico. É nesse contexto de mudanças que os indivíduos têm construído suas ideologias, seus valores e suas concepções.

Para Brandão (1984, p. 47):

Transações entre pessoa humana e a natureza, e entre as pessoas umas com as outras, mediatizadas pela natureza através da cultura, não são apenas sociais-categoria que parecia esgotar o limite do imaginário dos projetos de educação antecedentes. São históricos por uma dupla razão: porque se constroem na história, no interior do seu processo; porque constroem a própria história, que não é mais do que o trabalho humano de fazer a cultura. Ao transcender o mundo dado de natureza e construir, material e significativamente, um mundo de cultura, o homem se afirma ao mesmo tempo como criador de sua própria s condições de existência e como sujeito da história.

O ser humano, à medida que estabelece relações com a natureza e com os demais, cria novos mundos, acrescenta modos de agir, de linguagem e de concepções, tornando possível a criação da cultura. Para Brandão,

o que caracteriza o homem é ele ser produtor da cultura que o reproduz como ser humano. Ela é tudo o que o homem e o trabalho humano realizam ao transformarem a natureza e atribuírem significados ao que fazem e ao próprio ato criador do fazer. O processo social de criação da cultura é o que atribui ao homem à possibilidade de se afirmar como um ser de consciência. Um sujeito que habita de modo único ao mesmo tempo à sociedade e a história. (1984, p. 46).

O autor fornece-nos elementos para a compreensão das relações, atribuindo importância aos significados do fazer humano, esse como processo de construção da cultura, a qual é dada na e pela comunicação, tornando-se o campo de mediação entre os seres humanos, com os seus símbolos e valores, algo que vai além da subjetividade individual no interior da coletividade. Por constituir-se no espectro coletivo, a cultura encontra na educação os elementos necessários para a construção do processo de EA, estimulando os indivíduos a se sentirem como parte do ambiente, a viverem novas experiências e assumirem atitudes mais responsáveis.

Conforme Brandão:

Ser consciente, o homem surge num mundo de cultura. Nele vive e é condicionado por tipos específicos de relação com a natureza (trabalho) e de relação com a comunidade (organização social). É inserido nestes condicionamentos que o homem encontra inclusive a possibilidade de criticá-los. Assim a consciência é histórica. Ela tem o seu lugar e o seu tempo. E é como histórica que a consciência desdobra para o homem o sentido das suas tarefas concretas, da sua atividade criadora de cultura, o sentido de sua existência como histórico. (1985, p. 23).

A consciência humana traduz-se no processo histórico através das suas relações de trabalho e de convivência no grupo; são relações que há muito têm espelhado a dominação, a desigualdade, revelando uma cultura contraditória, que reproduz processos engendrados na exploração do ser humano e da natureza. No contexto de uma determinada cultura revelam-se formas de organização, hábitos e valores relacionados às questões ambientais, produzindo conhecimentos comuns que acabam moldando formas de ser e provocando conflitos. Assim, as formas de se relacionar com o meio ambiente encontram-se

profundamente arraigadas ao modo de vida das pessoas, revelando significados que devem ser mais bem explorados pela educação.

Dessa forma, a educação ambiental pode ser o meio de intervenção nessas relações, pela possibilidade de construir de uma nova racionalidade, no esforço de compreender realidades e de compartilhar as experiências culturais relacionadas ao ambiente. Assim, pode provocar compromissos e conhecimentos capazes de estimular os indivíduos a reverem as suas relações com o meio, bem como a modificarem suas atitudes na busca de uma racionalidade ambiental.

2.3 A educação ambiental e a integração dos conhecimentos

A construção de um processo de educação ambiental comprometido com a função social é papel da escola, pois por meio dela podem-se estimular novas relações entre os indivíduos e o ambiente. As diferenças e semelhanças entre o modo de ser e de estar no mundo envolvem também os desafios construídos socialmente, como possibilidade de acesso, construção e integração de conhecimentos.

Na esfera escolar o conhecimento passa por uma relação entre os sujeitos, isto é, de apreensão do significado das coisas, o que é resultante de vínculos entre a dimensão mais intrínseca e a dimensão da objetividade, num processo de construção. Para apreender algo como significativo é necessário refazer a estrutura desse objeto segundo o nosso modo de conhecer, pois cada indivíduo tem uma maneira muito peculiar de apreensão dos significados das coisas para elaborar o conhecimento. Quando tratamos da integração dos conhecimentos, ressaltamos as contribuições de Vygotsky sobre as relações e aprendizado, os quais consolidam a importância da interferência pedagógica na zona de desenvolvimento proximal,³³ impulsionando, de maneira essencial, a construção do ser psicológico adulto dos indivíduos nas sociedades escolarizadas. Nessas o educador assume um papel de extrema importância na construção e confluência dos conhecimentos aprendidos e experienciado.

³³ Vygotsky (2003, p. 60) define a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Atualmente, o saber é fragmentado, as especialidades são fechadas em si, marcadas pela compartimentação e pela divisão dos saberes na escola. A realidade que se apresenta, na qual a vida é percebida e vivida como um todo complexo e indissolúvel tem aceitado as práticas impostas pelo ensino tradicional. Para Gadotti (2000, p. 96), “à educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com nossa existência, a partir da vida cotidiana”. Nesse sentido, a escola pode rever até que ponto tem estimulado os estudantes à compreensão da realidade, integrando as áreas do conhecimento na perspectiva de levá-los a compreenderem a multiplicidade de questões que envolvem o ambiente.

No processo educativo, relacionar, contextualizar e interligar os conhecimentos fortalece a busca de uma visão mais global, estimulando os indivíduos a perceberem as desordens e contradições do contexto que vivem. Do mesmo modo, a integração do conhecimento no processo de educação ambiental na escola adquire sentido desde que o educador se utilize dos conhecimentos das diversas áreas do saber, articulando-os com as vivências do cotidiano dos educandos, pois, assim, o conhecimento terá um significado maior. Como enfatiza Morin (2003, p. 33), “é nessa mentalidade que se deve investir, no propósito de favorecer a inteligência geral, a aptidão para problematizar, a realização da religação do conhecimento”. A escola, como espaço cultural, tem o papel fundamental de levar os estudantes a entenderem as relações dos seres humanos no e com o ambiente, conduzindo-os a práticas ambientais mais responsáveis. Porém, há dificuldade para realizar uma prática educativa cidadã e participativa se esta não se relacionar com outras dimensões da vida do indivíduo, ou seja, se não levar em consideração as experiências individuais e coletivas.

As relações no contexto da escola mostram-se antagônicas e instáveis; nelas se confrontam saberes individuais e coletivos diferenciados, o que necessariamente o educador deve perceber para construir outras relações. A sociedade do conhecimento exige uma educação na qual o professor seja o mediador do conhecimento, criando possibilidades para a ressignificação dos conhecimentos, já que é também por meio da escola que se efetiva a aprendizagem.

Para Gadotti (2000, p. 45), “na era do conhecimento, a pedagogia tornou-se a ciência mais importante porque ela objetiva justamente promover a aprendizagem. A era do conhecimento é também a era da sociedade aprendente; todos se tornaram aprendizes”. Assim, a educação tem o objetivo de contribuir na formação do indivíduo, possibilitando

que ele desabroche para a vida e para as relações, as quais somente serão verdadeiras se consideradas as diferenças, as semelhanças, os valores das pessoas, promovendo a troca e a possibilidade de superação dos limites individuais e coletivos, enfim, o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Nessa dialética se propõe a reelaboração interdisciplinar do saber construído na esfera escolar, pois é na sala de aula que confrontam as formas culturais mais variadas, onde as pessoas transmitem seus conflitos e saberes de diferentes maneiras. Essas dimensões do cotidiano dos educandos delineiam a prática pedagógica, levando a escola a rever os anseios e as necessidades do contexto.

Nesse sentido, a busca de desenvolver um processo de educação ambiental voltado para a construção de uma nova racionalidade exige que iniciemos partindo da reflexão sobre o processo de transformação do conhecimento, que resulta da interação dos seres humanos no ambiente. Como ressalta Leff (2003, p. 55), “os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Isto tem fortes implicações para toda política ambiental – que deve passar por uma política do conhecimento e para a educação”.

Nessa perspectiva, integrar os conhecimentos no contexto da escola levando em consideração as grandes mudanças da atualidade implica que o educador se comprometa no sentido de rever o seu trabalho educativo, procurando despertar no educando outros valores sociais, estimulando-o a apreender o ambiente. Como afirma Leff (2003, p. 57), “toda a aprendizagem é apreensão, e transformação do conhecimento a partir do saber que constitui o ser. Toda a aprendizagem é uma reapropriação subjetiva do conhecimento”. Dessa forma, aprender o ambiente implica uma relação dialógica no contexto da escola para além das disciplinas fechadas em si mesmas; implica propiciar ao educando condições para que ele reconheça o conhecimento e também passe a analisar a comunidade, o entorno, a sua história, construindo outros referenciais, que o levem à emancipação e a uma nova reapropriação do ambiente. As contribuições do autor são também relevantes ao considerar que

A educação deve preparar as novas gerações não somente para aceitar a incerteza (uma educação como preparação ante o desastre ecológico e capacidades de respostas para o imprevisto); também deve preparar novas mentalidades capazes de compreender as complexas inter-relações entre os processos subjetivos que constituem seu mundo da vida, para gerar habilidades inovadoras para a construção do inédito. (LEFF, 2003, p. 58).

Como já foi enfatizado, é nessa reciprocidade entre educador e educando na confluência de conhecimentos proposta pela educação ambiental que podemos configurar outras formas de relações entre seres humanos e ambiente, pois o eixo motivador da escola passa por essa articulação dos conhecimentos a partir das experiências culturais que dão forma à sociedade.

3 A BAGAGEM CULTURAL DA COMUNIDADE ESCOLAR E AS RELAÇÕES COM O AMBIENTE

Buscando retratar os saberes da comunidade escolar relacionados ao ambiente, acreditamos que esse processo acontece a partir das percepções de “ambiente” que os indivíduos elaboram nas suas relações, configurando redes de conhecimento acerca da realidade percebida e testemunhando formas de entender e de perceber a realidade em que estão inseridos. E é essa realidade profundamente complexa que tem desafiado a compreensão dos seres humanos.

A significativa transformação do cotidiano exige da educação que se posicione diante do que é vivenciado e construído pelos sujeitos nas relações sociais, formando, assim, diferentes horizontes culturais e sociais. Essas relações evidenciam inúmeras representações que revelam a objetividade concreta do mundo vivido, demonstrando que a perspectiva ambiental se encontra permeada de contradições entre a racionalidade capitalista e a racionalidade ecológica. Defrontamos-nos com valores e potenciais profundamente enraizados nos diferentes planos sociais e institucionais, o que gera processos de exclusão sociais.

Por isso, o modo como conhecemos e apreendemos o meio ambiente é questão que permeia a racionalidade social. Hoje buscamos compreensão e alternativas para o reducionismo que tem alimentado a reflexão em educação ambiental no ensino formal, através da fragmentação do conhecimento, a qual traz implicações pedagógicas assim como os problemas ambientais. Ter como pano de fundo o conhecimento e os saberes relacionados ao ambiente é, de certa maneira, buscar no saber herdado e aprendido perspectivas que possam contribuir para a investigação ambiental e para a construção de um processo de educação ambiental voltado para a práxis.

3.1 O processo da investigação - considerações gerais

No presente capítulo propomo-nos verificar a bagagem cultural que os pais, alunos e professores da comunidade Menino Deus trazem referentemente às questões ambientais, considerando a possibilidade de sua ressignificação no contexto pedagógico. O levantamento dos dados necessários para a reflexão levou-nos a nos engajar na proposta

educacional e a nos cercar de pais, alunos e professores, pois o foco da pesquisa são os saberes da comunidade Menino Deus relacionados às questões ambientais.

No processo de investigação, procuramos participar de atividades escolares como a festas, reuniões, atividades extraclasse, as quais nos possibilitaram criar laços de amizade e confiança com os pais e alunos, facilitando, assim o diálogo e propiciando que as pessoas se sentissem à vontade para expor o que pensam e o que sabem sem melindres, num diálogo crítico e respeitoso. No trabalho de campo, quando da realização de entrevistas e da exploração de maneira peculiar do ambiente onde vivem as famílias, a amizade com os envolvidos, de certa forma, possibilitou-nos indagar acerca das vivências significativas dos sujeitos. O estudo mostrou-nos as dificuldades de um processo de investigação, visto que explorar aspectos do cotidiano das pessoas é, de certa maneira, entrar na dimensão em que os indivíduos atribuem valores e significados, é penetrar na história dos sujeitos.

Com base nas informações e no diálogo com os pais, os alunos e os professores, podemos entender como têm se estabelecido estas relações e o “quê” muitas vezes se encontra implícito no que é experienciado. O resgate dos saberes da comunidade Menino Deus através dos relatos evidenciou concepções, conhecimentos e atitudes relacionadas ao ambiente que trazem elementos para a reflexão no âmbito pedagógico, na perspectiva de sua ressignificação, contribuindo com a práxis pedagógica em educação ambiental. Certamente, a reflexão a que nos propomos envolve uma pequena parte da sociedade que produz cultura, contudo há a possibilidade de encaminhá-la para um amplo e importante debate no que tange à EA, na perspectiva de construção de uma racionalidade ambiental.³⁴

Nesse contexto, buscamos conhecer aspectos relacionados às concepções e vivências da comunidade, bem como a proposta de educação ambiental que vem sendo desenvolvida pela escola, através do Projeto de Educação Ambiental, o qual foi construído por seus professores com o objetivo de efetivar ações educativas mais concretas em educação ambiental. A partir disso, durante o primeiro semestre de 2005 procuramos elaborar um cronograma de visitas às famílias dos alunos da escola, considerando a disponibilidade dos pais, já que todos trabalham durante o dia. Assim, organizamos os

³⁴ Para Leff (2001, p. 137), a racionalidade ambiental se constrói mediante a articulação de quatro esferas da racionalidade. a) uma racionalidade substantiva, isto é, um sistema axiológico de valores e objetivos que orientam as ações sociais; b) uma racionalidade teórica, que sistematiza os valores da racionalidade substantiva, articulando-os com os processos culturais, tecnológicos, políticos e econômicos que constituem as condições materiais, os potenciais e as motivações que sustentam a construção de uma nova racionalidade social e produtiva; c) uma racionalidade instrumental, que cria vínculos técnicos, funcionais e operacionais entre os objetivos sociais e as bases materiais do desenvolvimento sustentável, através de meios eficazes; d) uma racionalidade cultural, entendida como um sistema singular e diverso de significações que não se submetem a valores homogêneos nem a uma lógica ambiental geral –, que produz a identidade e integridade de cada cultura, dando coerência as suas práticas sociais e produtivas em relação com a potencialidade de seu entorno geográfico e de seus recursos naturais.

encontros de tal forma que pudéssemos conversar após o horário de trabalho ou de acordo com o tempo que tivessem disponível.

Desde os estudos iniciais e no processo de elaboração da pesquisa, procuramos dialogar com as pessoas, preparando-nos para questionar cada aspecto, observando e respeitando a sua visão e o modo de vida, os quais nos revelam vivências significativas. No roteiro³⁵ para as entrevistas, foram elaboradas questões que orientaram a investigação empírica, convergindo para as representações e vivências dos pais, alunos e professores acerca das questões ambientais, dentre elas o entendimento sobre meio ambiente, experiências e vivências significativas relacionadas à preservação e manejo ambiental. Da mesma forma consideramos relevante dialogar com os estudantes questionando-os sobre com o que se envolvem nos momentos de lazer.

Durante as entrevistas, aspectos importantes, como concepções e experiências, foram se revelando, tornando-se subsídios para a reflexão. Na aproximação com os elementos investigados procuramos analisar e encontrar caminhos, ainda que muito sutis, para repensar a educação ambiental no âmbito pedagógico e compreender os problemas ambientais. Sistematizamos os relatos dos pais, alunos e professores da comunidade Menino Deus quanto a percepções, experiências e saberes relacionados às questões ambientais. Investigamos a bagagem cultural referente às questões ambientais com o intuito de resgatar aspectos da historicidade dos indivíduos e de identificar as concepções e vivências condicionadas pela trama de significados que envolvem as práticas ambientais.

Com os depoimentos dos pais, alunos e professores, elaboramos um quadro de dados, no qual a concepção de meio ambiente se definiu como elemento problematizador e como uma das categorias fundamentais para encaminhar a reflexão sobre a educação ambiental. E voltando-nos para as relações históricas e a interferência dos indivíduos no ambiente, julgamos que a categoria que nos permitiria compreender as formas de intervenção dos seres humanos no ambiente, as quais são vivenciadas e aprendidas nas relações, seria a experiência,³⁶ relevante por evidenciar os elementos necessários para compreendermos a dimensão cultural.

³⁵ As questões da entrevista encontram-se no apêndice deste trabalho.

³⁶ De acordo com Thompson (1981), a experiência é o elemento fundamental gerado na vida material para compreender o diálogo entre o ser social e a consciência social, por meio do qual se pode chegar a conhecimentos novos e desenvolver novos métodos, novos discursos, tendo o objetivo de avançar o conhecimento do processo histórico. Pode ser considerada também como categoria, que auxilia na compreensão do processo de produção de conhecimento atrelado à consciência de classe e à cultura.

Definida a categoria experiência para a análise dos dados, também verificamos no quadro de tendências apresentadas a categoria lazer/interação entre os alunos, pois consideramos essa questão como elemento importante nas considerações dos sujeitos. Esse aspecto permite-nos uma reflexão sobre a dimensão cultural nas interações do ser humano com o ambiente e as influências do processo de modernização na vida das pessoas.

Para a análise dos depoimentos apresentamos alguns trechos das falas dos pais, alunos e professores entrevistados, cuja identidade foi preservada. Por isso, identificamos no texto os depoimentos através de letras: P (pais), A (alunos) e Prof. (professores) seguidas do número. É importante ressaltar que a investigação realizada e a construção metodológica do trabalho não têm a intenção de trazer dados estatísticos ou de amostragem. Ao contrário, tem a pretensão de observar o campo expressivo das concepções e experiências que os indivíduos produzem e suas significações culturais, que podem contribuir nas pesquisas em EA, bem como para a configuração da educação ambiental no ensino formal.

Nesta parte da investigação, procuramos dialogar e refletir com teóricos da teoria crítica e da complexidade, vertentes da educação ambiental que contribuem para uma abordagem da temática de maneira crítica, possibilitando uma proposta emancipatória em educação ambiental. Dessa forma, fundamentamos a pesquisa em referenciais que nos permitiram a análise e a compreensão das relações entre as questões ambientais e a dimensão cultural. Os dados coletados possibilitaram-nos encaminhamentos para reflexões e discussões referentes à educação ambiental no contexto escolar, na expectativa de ressignificar a aprendizagem na escola.

A educação ambiental caracteriza-se por uma práxis educativa que tem por objetivo a construção de valores e atitudes que permitam ao indivíduo o entendimento da problemática ambiental na perspectiva de uma atuação mais responsável no ambiente.

O contexto da investigação, como já referimos anteriormente, é a comunidade³⁷ Menino Deus, que nos últimos anos, tem se ampliado, com novas famílias fixando moradia

³⁷ Quando ressaltamos a comunidade, trazemos a contribuição de Bauman, que aponta para a necessidade de se reconstruir o conceito de comunidade para além de uma concepção ingênua, pois a nova ordem se encontra instalada através das diferenças e da distribuição injusta dos recursos: “A globalização parece ter mais sucesso em aumentar o vigor da inimizade e da luta intercomunal do que em promover a coexistência pacífica das comunidades”. (BAUMAN, 2001, p. 219). O autor enfatiza que a mudança provocada pela globalização vem atuando e dissipando os sentidos e práticas comunitárias. Ainda para o autor, na “experiência de comunidade” não há mais relações bem tecidas entre as pessoas, que caracterizariam a comunidade. Há ainda a comunidade estética, aquela com laços transitórios e superficiais entre seus integrantes, isentos de responsabilidades de uns com os outros e de compromissos de longo prazo. No entanto, esses indivíduos continuam mantendo dentro de si o desejo de integrar uma comunidade de verdade,

no bairro Menino Deus, configurando outras formas de relação com o ambiente. A área do entorno da escola, até a década de 1980, era pouco ocupada com moradias e a maioria dos alunos era proveniente de outros bairros. Em decorrência do crescimento da cidade, o bairro também atraiu pessoas de outras localidades e da zona rural, que adquiriram propriedade e ali fixaram moradias. Com a ampliação da comunidade local, observa-se que a escola passou a ter características diferenciadas em razão de que os estudantes são de classe média, provenientes do bairro e outros pontos da cidade. A comunidade Menino Deus, hoje, é composta por famílias de certo poder aquisitivo, que dispõem de moradias confortáveis, acesso a todo o tipo de informação, enfim, têm boas condições de vida. São famílias em que os pais e mães trabalham como profissionais liberais, autônomos e em setores públicos.

Os estudantes da comunidade Menino Deus trazem para a escola conhecimentos e experiências do convívio familiar, do seu círculo de amigos, compartilhando o aprendizado na escola. Revela-se, assim, uma trama de significações e nuances muitas vezes contraditórias, com os conflitos característicos do processo educativo.

3.2 Exposição e análise dos depoimentos

Ao fazermos a reflexão acerca da temática ambiental, analisando a dimensão cultural, procuramos valorizar os depoimentos significativos relacionados às concepções e às vivências dos sujeitos envolvidos na investigação.

Assim, na visita às casas de alunos que moram no entorno da escola, pudemos observar como vivem e como tratam o ambiente. Alguns pais manifestaram certa

que tenha o sentido de coletividade. A comunidade que desejam é uma comunidade “ética”, quase o oposto da “estética”, que tenha compartilhamento fraterno e o fereça segurança a todos seus integrantes. Bauman destaca que, se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo, uma comunidade de interesses e responsabilidades em relação aos direitos iguais de sermos humanos e com igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos (2003, p. 128).

apreensão e, da mesma forma, receptividade, pois construímos anteriormente uma interação com os pais, alunos e professores, estimulando-os a se envolverem com o estudo. Os pais entrevistados revelaram interesse pelo tema e, da mesma forma, em colaborar com os depoimentos, como podemos ver por esta fala: *Colaboramos no que for preciso*. Além disso, alguns dos entrevistados, além de se disporem a contribuir com as informações, colaboraram com sugestões no encaminhamento de discussões e soluções para os problemas ambientais na comunidade e na escola. Há muitos problemas no entorno da escola, principalmente na área verde, onde se depositam lixo, estragam árvores e cercas da área da escola. De acordo com os pais são ações de pessoas que provêm de outros bairros.

A disposição dos pais em se engajarem em ações pró-ambiente foi bastante enfática, o que alguns demonstraram nas conversas ao dizerem da preocupação relacionada aos problemas locais, como deposição de lixo e depredação. Porém, delegaram a culpa ao poder público, eximindo-se das responsabilidades como sujeitos atuantes na comunidade, não procurando ver outras formas de mudanças e condições de sobrevivência e de convivência. Demonstraram-se pouco motivados em função do próprio cotidiano, visto que o envolvimento profissional e as tarefas do dia-a-dia das famílias consomem todo o seu tempo.

Outros pais envolvidos na pesquisa, ao serem contatados para dialogar sobre as questões relacionadas ao meio ambiente, declararam que não costumam pensar ou discutir sobre o assunto e, até mesmo, demonstraram isso pelo uso de expressões denotativas de ser algo sem muita importância. Estes pais ainda relataram que tinham se preparado para conversarmos assuntos relacionados à “educação” dos filhos na escola, não sobre questões relacionadas ao meio ambiente, reforçando a conotação de que a questão ambiental constitui-se, ainda, como um tema marginal nas preocupações de muitas pessoas, pois não a consideram como tema da educação.

A formulação desses pais, de certa forma, remete-nos ao processo histórico, visto que, culturalmente, demonstramos a tendência de relegar a problemática ambiental a um segundo plano, comprovando o que ao longo dos anos tem ocorrido, ou seja, de o ser humano ter sido orientado por uma racionalidade dominadora da natureza, através da construção de um projeto de mundo norteado cada vez mais pelo crescimento sem limites. Esse posicionamento de certa forma, significa deixar de reconhecer o lugar e o papel que temos no processo de construção social. Por isso, há a necessidade de os indivíduos processarem esse reconhecimento do seu lugar e da sua contribuição social. Para Freire,

“a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor”. (1989, p. 43).

É nesse sentido que o pensamento de Freire nos indaga, nos propõe e problematiza o processo de humanização como realidade que vem se concretizando entre os seres humanos, no qual a educação ambiental pode auxiliar como elemento de construção do conhecimento de maneira significativa.

3.2.1 As concepções dos pais sobre meio ambiente - tendências reveladas

a) Concepção instrumental e utilitarista de meio ambiente

Focalizando a bagagem cultural da comunidade, na análise do núcleo das representações sobre meio ambiente dos pais percebemos um quadro de tendências importantes. A tendência delineada nos depoimentos foi a de meio ambiente como lugar onde o ser humano vive e o qual modifica em função dos seus interesses. As relações caracterizam-se por processos de transformação num fazer intencional, revelando, de certa maneira, uma concepção utilitarista da natureza, como podemos observar neste depoimento: *É a natureza em si né? a água que utilizamos, o ar que nós respiramos, a água que bebemos, as plantas que nós precisamos. Tudo isso acho que forma o meio ambiente, tudo que envolve a nossa vida e que agente precisa para viver (P1).*

Por esse entendimento de meio ambiente como o que envolve os elementos naturais que formam o ambiente, observamos os interesses imediatos dos sujeitos relacionados à satisfação das necessidades de sobrevivência, demonstrando a idéia de domínio e de uma compreensão mecanicista das relações humanas no ambiente. Esse “olhar” relacionado ao ambiente segundo a sua utilidade para a satisfação das necessidades confirma a valorização e a apropriação da natureza, ou seja, o uso e a intervenção no ambiente, marcando, assim, a diversidade de sentidos que cada indivíduo atribui ao ambiente.

Da mesma forma, observamos um entendimento de meio ambiente como algo que traz benefícios, fazendo-nos refletir sobre o conjunto de princípios e práticas que vêm sendo construídos no cotidiano, em que o processo de construção sócio-histórica dos indivíduos é condicionante e mediador, conferindo-lhes o caráter cultural. Compreendemos o reconhecimento dos seres humanos referente ao ambiente como a fonte de valores de caráter utilitarista, ou seja, de uso, como neste relato:

É o local onde nós vivemos e que faz parte também a natureza, e que precisamos para viver. Se nós não tomarmos medidas cabíveis para preservarmos o meio ambiente que nós vivemos, não poderemos futuramente usufruir dela. (P2)

Nessa perspectiva, através do descrito, também podemos nos reportar aos aspectos históricos. As teorias clássicas permitem-nos fazer reflexões acerca das relações entre seres humanos e natureza, como o antropocentrismo, que coloca o ser humano como centro do universo, numa relação observadora e descritiva, e a natureza como perigosa e subordinada pela razão. Nessa fase, as idéias passaram a ser substituídas pela concepção cartesiana, segundo o qual a razão é a base de todo o conhecimento de mundo, definindo a premissa de que o ambiente é subordinado pelos seres humanos. Para Lenoble, “tendo recebido de Deus a missão de utilizar este esplêndido joguete que é a natureza, o homem vai, com efeito, comportar-se para com ela como um engenheiro que já tem de gerir nela qualquer valor”. (2002, p. 271).

As considerações do autor demonstram que, no decorrer da história, as relações que vêm se estabelecendo entre a humanidade e o ambiente têm sido de conflitos, com a constituição de uma racionalidade que as fragmenta, promovendo a intervenção humana, a cultura de exploração e impossibilitando uma relação de cooperação. Como destacamos anteriormente, com a evolução técnica e científica emergem uma racionalidade voltada à instrumentalização, revelando-se a objetificação da natureza; por isso, a exploração e as suas conseqüências perduram até os dias atuais. A configuração utilitarista da conduta dos indivíduos em relação ao ambiente e ao outro passou a determinar as alterações ambientais e a lógica moderna da sociedade, implementando uma concepção de história e de cultura.

Como ressalta Lenoble,

a ciência não resolveu nada para o homem quando mecanizou a Natureza, sobretudo para o homem, porque este nunca se aceita como máquina e nunca quer que a natureza seja simplesmente uma coisa. A extravasão total, a objetividade “em si”, supondo que alguma vez a possamos atingir, pressupõe uma indiferença que, por meio de um retrocesso paradoxal, separa o homem do seu meio ambiente e o condena a solidão. (2002, p. 117).

Nessa perspectiva, outros depoimentos revelam a mesma concepção: *O meio ambiente é o meio em que os homens utilizam, ocupam, se relacionam, e interagem.* (P3).

Da mesma forma, a idéia de que o ser humano se relaciona com a natureza, modificando-a, é oposta à de uma natureza harmônica. Assim, a crise ambiental é resultado dessa interação, ou seja, fortalece-se a característica instrumental. Leff escreve a respeito:

Este processo de economização do mundo implicou não somente no esquecimento do ser pelo privilégio do ente, de um processo de objetificação e coisificação do mundo; mais ainda desterrou a natureza e a cultura da produção, dando lugar a um desenvolvimento de forças produtivas no fundadas no domínio da ciência e da tecnologia. Este projeto chega a seus limites com a crise ambiental. Surge daí o reconhecimento da necessidade de internalizar condições de sustentabilidade do processo econômico. (2003, p. 43).

Durante as visitas e conversações com as pessoas, a preocupação com o avanço da tecnologia foi revelada como algo importante pelos sujeitos entrevistados, assim como no que se refere à preservação e aos problemas ambientais. Os pais entrevistados, de maneira geral, reconhecem como necessários e importantes o desenvolvimento técnico-científico e a produção econômica na atualidade, porém com ressalvas, visto que o agravamento da crise ambiental impõe às pessoas a necessidade de aprofundarem os conhecimentos referentes ao que está acontecendo com a natureza. Isso pode ser constatado na seguinte manifestação:

Quando vejo alguém depredando a natureza, tenho um sentimento de indignação. E se é possível abordar a pessoa, dizer a ela que está fazendo algo que não é legal... É minha oportunidade de agir. Por isso, acho que as pessoas têm que conhecer mais, se informar (P4).

Quando os pais relatam à necessidade de as pessoas terem conhecimento, informações e demonstrarem preocupação com a depredação do meio ambiente, de certa forma, está implícita a preocupação com a sustentabilidade³⁸ ambiental, como forma de buscar alternativas para o fenômeno da intensificação tecnológica difundida pelo processo de globalização. A sustentabilidade tornou-se tema norteador neste início de século para se pensar o planeta de uma maneira mais abrangente, ou seja, sustentabilidade como plano global com o intuito de reeducar os indivíduos para novos sentidos, capazes de projetar um futuro mais digno para a humanidade. Esse ponto questiona o conhecimento, os modelos socioeconômicos, colocando a necessidade de se constituir uma racionalidade conduzida por outros valores e saberes. Contudo, essa mudança somente acontecerá com a transformação das consciências e do comportamento das pessoas.

Pelos relatos já escritos, percebemos que os pais pensam que, à medida que o ser humano adquirir informações e conhecimentos como forma de conscientização, serão enfrentados os problemas ambientais. Quando entendem a importância do conhecimento como forma de garantir o equilíbrio das relações humanas no ambiente, eles assinalam a necessidade de controle da sociedade com relação aos impactos ambientais que vêm acontecendo. Do mesmo modo, esse raciocínio nos conduz a pensar que o conhecimento e a informação, para os entrevistados, podem garantir uma relação mais equilibrada, de modo que a idéia de sustentabilidade parece estar também associada à de controle e fiscalização.

Podemos, da mesma forma, deduzir que, na compreensão dos sujeitos sobre intervenção predatória, a dominação humana sobre a natureza é revelada através do avanço técnico-científico, e, neste caso, a sustentabilidade mostra-se através da responsabilidade individual e do coletivo. Como ressalta Leff (2003, p. 36), “este campo discursivo da sustentabilidade não surge como desenvolvimento de essência, mas como efeito de um limite: e da racionalidade econômica, científica e instrumental que objetiva o mundo e domina a natureza”. Embora a idéia de sustentabilidade apareça como alternativa para melhorar as relações no ambiente, há o seu caráter ideológico que é identificado nesse

³⁸ Para Leff (2001, p. 15), o princípio da sustentabilidade surge no contexto da globalização como marca de um limite e o sinal que reorienta o processo civilizatório da humanidade. A crise ambiental veio questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza. A sustentabilidade ecológica aparece, assim, como um critério normativo para a reconstrução da ordem econômica, como uma condição para a sobrevivência humana e um suporte para se chegar a um desenvolvimento duradouro, questionando as próprias bases da produção.

núcleo de representação. A comunidade demonstra inquietação para com as práticas predatórias na localidade, o que é destacado neste depoimento:

Nós temos moradores aqui da rua, com essa preocupação com o lixo, porque no final de semana vêm pessoas pra cá, que, por ser mato, deixam sacola, latinha, garrafa, aqui do lado e como o terreno do lado é baldio, não adianta. Como é que vamos conviver com sujeira e lixo? Então nós aqui na rua combinamos: o primeiro que enxerga vai lá retira o lixo e planta no lugar que foi retirado alguma planta. É uma atividade nossa aqui da rua, não tem assim nenhuma reunião pra fazer isso, mas um falando daqui outro falando dali, e a gente vai neste sentido se organizando (P5).

A idéia de sustentabilidade provoca a questão sobre como o meio ambiente é concebido e, da mesma maneira, que valores culturais permeiam o relacionamento dos seres humanos com o meio ambiente. A preocupação relacionada aos problemas ambientais da comunidade tem se manifestado no cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois, no entorno da escola e próximo às moradias, as famílias procuram ter atitudes de cuidado e preservação ambiental relacionadas à deposição de lixo, ao corte de árvores e à própria convivência, expressando a responsabilidade comunitária de conviverem num contexto em que cada um pode e deve fazer a sua parte.

Constatamos que os indivíduos, ao mesmo tempo em que demonstraram a concepção utilitarista de ambiente, revelaram a preocupação com a maneira de aproveitar o ambiente. Dessa forma, observamos as contradições que existem no processo de construção e entendimento das relações entre ambiente e indivíduos.

Neste núcleo de representação entre os pais, outras formulações mostraram-se relevantes acerca do entendimento de meio ambiente, revelando a noção de que os seres humanos se encontram dependentes do ambiente. Um depoimento é ilustrativo dessa visão: *O meio ambiente é tudo, se não tivermos uma boa água, né, um bom ar fica difícil, por que de tudo isso depende a nossa sobrevivência (P6).*

Nessa lógica os sujeitos colocam-se numa relação de dependência do ambiente natural, revelando a consciência de convivência necessária. Essa relação de dependência tem se revelado decisiva nas formas culturais que caracterizam a valorização e o significado útil das coisas, construindo representações sustentadas numa visão de que o

ambiente oferece os recursos para a sobrevivência da espécie humana, mas sem a percepção dos processos que o envolvem. O relato a seguir reforça esse entendimento: *É todo o meio onde a gente vive, incluindo matas, árvores, floresta. Nós dependemos do meio ambiente* (P7). Outras contribuições nessa mesma perspectiva são trazidas neste relato:

Eu acredito que o meio ambiente é um todo... É um complemento da vida. Ah, nós dependemos dele para a nossa sobrevivência, mas que precisamos cuidar se vê muita deprecação para construção e indústrias... (P8).

Quando ressaltam o ambiente como um complemento da vida, nossos entrevistados apontam a dependência em relação ao ambiente e, ao mesmo, tempo a falta de cuidado para com este. Dessa forma, evidenciam-se contradições, pois destacam o cuidado como forma de garantir a sobrevivência humana. Nesse sentido, são significativas as contribuições de Boff (1999, p. 135): “[...] cada pessoa precisa descobrir -se como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto de natureza, seja em sua dimensão de cultura [...].” Esse descobrir -se como parte integrante significa o ser humano voltar-se para as relações de cuidado consigo e com o ambiente para além do objetivo de garantir a sua única e exclusiva sobrevivência, mas a de um conjunto do qual ele é integrante.

Assim, a evolução dos seres humanos para além de uma perspectiva histórica voltada para os níveis de consumo e produção econômica nos conduz à revisão de conhecimentos e concepções de meio ambiente. A relação dos seres humanos com o ambiente e as concepções construídas através da história têm nos levado a conseqüências delineadas pelos interesses, culminando na crise ambiental.

O modo instrumental se fez presente nas concepções dos sujeitos como elemento fundante das relações ser humano e natureza. Neste núcleo de representações observamos que, para os entrevistados, o ambiente não representa um elemento estritamente geográfico, mas algo muito mais amplo e complexo, ou seja, envolve as relações que fundamentam e decidem os rumos da existência humana. Nesse sentido, a educação ambiental colabora no encaminhamento de um processo no qual o ser humano possa ser levado a tomar consciência de que o sentido da sua vida não se encontra separado do ambiente, mas, sim, interligado a ele.

b) Concepção romântica de meio ambiente

Pela análise realizada nas falas dos sujeitos da pesquisa sobre o entendimento de meio ambiente, identificamos o que chamamos de “visão romântica”³⁹ de natureza. Neste núcleo de representações encontram-se os depoimentos em que os sujeitos demonstraram reconhecer o meio ambiente como paisagem natural. Nas abordagens eles relacionam o meio ambiente com as florestas, áreas verdes, mares e lagoas, ou seja, tudo aquilo que vêem na paisagem. Nas falas dos pais chamou-nos a atenção o fato de eles descreverem o ambiente como se fosse um quadro, uma fotografia, como se estivessem fora do que estavam descrevendo, ou seja, é um ambiente contemplativo.⁴⁰ Como destaca Ferrara, a paisagem apresenta-se, ao mesmo tempo, como realidade (o que é visualmente exposto) e como representação (o que se ancora no simbólico):

Na visibilidade o olhar e o visual não se subordinam ou conectam-se um ao outro, como ocorre com a visualidade, ao contrário, ambos se distanciam um do outro para poder ver mais. Estratégico e indagativo o olhar da visibilidade esquadrinha o visual para inseri-lo, comparativamente, na pluralidade da experiência de outros olhares individuais e coletivos, subjetivos e sociais, situados no tempo e no espaço. (FERRARA, 2002, p. 74).

Da mesma forma, os sujeitos demonstraram uma concepção de individualidade orgânica de ambiente, segundo a qual o meio ambiente está centrado nos aspectos naturais da paisagem, como nos ilustra este relato: *A natureza em si, né, é a água, o ar, as plantas, o que vemos tudo isso forma o meio ambiente (P1).*

³⁹ Para Carvalho (2002, p. 47), é possível encontrar no romantismo como visão de mundo, uma fonte importante de sentidos que alimenta certos valores e atitudes, como a afirmação do indivíduo, o desejo de uma unidade perdida, o sentimento anticapitalista e a celebração da natureza. Valores e sentimentos em estreita sintonia com esse *éthos* romântico serão acionados de modo particular no universo contracultural e no imaginário ambiental contemporâneo.

⁴⁰ Para Giles (1993, p. 27), aquela experiência que leva à absorção total ou parcial no Uno (Deus, a natureza), ponto de união de todas as coisas; ou, ainda, a meditação, o ato de tentar ver, enxergar algum objeto espiritual, ou a intuição espiritual.

No entanto, se considerarmos tradicionalmente o conceito de paisagem, teremos a definição como espaço ou território que se abrange num lance de vista. Sabemos que o conceito de paisagem é polissêmico e envolve diferentes interpretações. Muitos geógrafos associaram “à paisagem a porções do espaço relativamente amplas que se destacavam visualmente por possuírem características físicas e culturais suficientemente homogêneas para assumirem uma individualidade”. (HOLZER, 1999, p. 151).

Os sujeitos envolvidos na investigação revelam as características do lugar da maneira como o percebem e vivem, variando entre o aspecto visual e o externo, mas não evidenciam a interligação com o ambiente; eles destacam essencialmente o que os circunda, de certa maneira demonstrando uma percepção idílica da natureza. Quando enumeram os elementos descritivos lembramos o movimento histórico durante o período romântico, quando se retomou com grande ênfase a explicação das propriedades da vida em termos de formas visualizadas.

De outra parte, os depoimentos também revelaram o ambiente segundo a concepção biológica, na qual os aspectos físicos e biológicos formam a base natural do meio ambiente, reforçando a premissa da observação inocente, que aparentemente aborda os fenômenos naturais de forma desvinculada de pressupostos e posições ideológicas e normativas. Nesse aspecto o seguinte depoimento é ilustrativo: *O meio ambiente é a natureza em si né, é a água, o ar, a água, as plantas, tudo isso acho que forma o meio ambiente* (P2).

A concepção romântica nos passa a idéia de ambiente como uma morada cômoda; é uma compreensão descritiva e contemplativa, que permite reforçar a observação das relações ser humano e meio ambiente como estáticas, acabadas. Outro aspecto da visão romântica pode ser identificado neste relato: *Meio ambiente é tudo que nos rodeia é o todo* (P3).

A visão romântica de natureza como um “todo harmonioso” foi concebida durante grande período da história humana, quando a percepção do planeta de maneira harmônica, integrada e viva, revelava a imagem mítica, intensificando-se a visão de natureza com caráter emotivo e intuitivo. A respeito registra Lenoble:

A natureza de Platão e Aristóteles é uma natureza feita para o homem e pelo homem. Penetrada de intenções finalistas, limitada pela esfera das estrelas ao domínio das percepções efetivamente dadas, é toda ela organizada para a tranquilidade e a salvação da alma, à qual dá, através da perenidade, uma morada permanente. (2002, p. 93).

Sabemos que a idéia de natureza intocada, natural e descritiva foi durante muito tempo reforçado nas relações dos seres humanos com o ambiente. Essa abordagem tradicional também pôde ser observada até pouco tempo na astronomia, na física, na química, na geografia, como destaca Carvalho:

O apreço pela ordem natural não cultivada passou a ser uma espécie de ato religioso que seria aprofundado pelo romantismo no século XIX. A natureza não era somente bela, como também moralmente benéfica, por que nela permanecia a pureza não degradada pela ordem humana. O contato com os ambientes naturais proporcionava privacidade, oportunidade de auto reflexão e intimidade. (2003, p. 113).

As interpretações dos sujeitos nos revelam expressões descritivas e românticas em suas variações que ainda se conservam nas referências das pessoas. Vejamos isso no seguinte relato: *O meio ambiente é o nosso primeiro lar, é o ar, a água, o espaço, as plantações, jardins, a beleza das paisagens enfim tudo...* (P4). Dessa forma, podemos deduzir que os sujeitos compreendem o ambiente de maneira descritiva, retratando os elementos que os circundam numa visão e sensibilidade fragmentada, sem fazer inter-relações entre ambiente e ser humano. É, pois, uma noção de certa maneira simplista, construída historicamente e repassada na família, na escola, enfim, no cotidiano das pessoas, que orienta as práticas ambientais. Por isso, os sujeitos revelam aprendizagens guiadas pelos sentidos, observando e interpretando o meio ambiente e distanciando-se em relação a este.

Neste núcleo de representações de ambiente podemos observar que o “olhar” dos sujeitos revela tanto um enfoque social como subjetivo, ou seja, demarca a dimensão cultural, associando aspectos individuais construídos historicamente.

c) Concepção criacionista e providencialista de meio ambiente

Tomando como referência os depoimentos dos pais dos estudantes da comunidade escolar Menino Deus, verificamos ainda uma terceira tendência sobre o entendimento de meio ambiente. Nas representações deste núcleo de entrevistados mostrou-se em evidência a concepção criacionista, ou seja, a concepção de meio ambiente como tudo que foi criado por Deus. Podemos observar nessa concepção elementos que se encontram implícitos no pensamento e que se mantêm em sua cultura. Nos relatos evidenciaram-se aspectos permeados pela espiritualidade, visto que a natureza parece estar voltada ao sagrado, como ressalta este depoimento: *Meio ambiente é o nosso primeiro lar Ah, o meio ambiente é a água, plantação, jardim, tudo assim que Deus criou (P1).*

O entendimento criacionista⁴¹ identificado nas entrevistas nos reporta ao caráter idílico da relação ser humano e natureza, revelando uma relação com o ambiente envolta pela subjetividade dos indivíduos. Esse entendimento nos faz observar as concepções construídas ao longo da história humana, visto que, durante o período medieval, as visões de natureza passaram a ser influenciada pelo teocentrismo, definindo as formas de sentir e ver. As formulações dos entrevistados fornecem elementos para estabelecermos uma conexão com dados essencialmente históricos e que vêm se perpetuando na cultura humana. A natureza aparece com caráter sagrado, procurando, assim, uma relação harmônica entre homem e natureza; logo, as respostas sobre as coisas devem ser buscadas em Deus.

Com base nessa concepção, temos a natureza como algo necessário e um meio para a realização do projeto divino espelhado em Deus. Segundo a concepção criacionista, a bondade e o poder de Deus parecem infinitos; A idéia de que Deus criou, providenciou e não abandonou o mundo; sendo um ser infinito, substancialmente distinto do universo que criou, conserva e dirige as ações humanas. A presença de Deus parece contínua e atuante, dependendo-se do poder criador e providencial para estabelecer a ordem. O depoimento a seguir reforça essa percepção: *O meio ambiente é o meio em que os seres vivos vivem, e também os não vivos que nele estão inseridos. Tudo que Deus criou (P2).*

Para essa compreensão, é possível considerar que o ambiente caracteriza-se como natureza projetada para servir os indivíduos explicitada na imagem de Deus, reforçando o caráter religioso e o pensamento clássico de ambiente. Vemos isso neste relato: *O meio*

⁴¹ Para Giles (1993, p. 29), todas as coisas começam a existir conforme o desejo, o plano e a atividade de um ser supremo (Deus). A matéria, o universo, foi criada instantaneamente por Deus a partir do nada.

ambiente é o conjunto do sistema todo, que abrange tudo o que foi criado por Deus (P3).

Convém ressaltar que o depoimento nos dá a impressão de natureza/ambiente, como presente de Deus à humanidade, possibilitando a sua subordinação às finalidades dos seres humanos. O horizonte dessa concepção aprofunda a visão providencialista de ambiente, o pensar na esfera divina como espécie de sonho norteador da condição humana.

A visão criacionista, de certa forma, coloca o ser humano numa situação em que as soluções dos problemas ambientais são também decorrentes de forças divinas. Essa concepção nos revela como os modelos conciliadores, e até mesmo cômodos, relacionados ao ambiente são elaborados pelos seres humanos e repassados culturalmente. Tais concepções revelam uma situação de bem-estar, trazendo implicações como a omissão relacionada às práticas e atitudes dos seres humanos no ambiente, assim aprofundando a contradição em que se debate o ser humanos consigo mesmo e com o ambiente e os modelos que têm sido construídos.

d) Outras leituras das concepções dos pais sobre meio ambiente

Diante dos relatos e narrações dos envolvidos na investigação, observamos ainda formulações que demonstraram o entendimento de meio ambiente envolvendo o componente criacionista, mas destacam as formas de atuação dos seres humanos nele revelando a preocupação com o processo de construção social no ambiente.

Neste núcleo de representações verificadas entre os pais observamos nos relatos apresentados um componente crítico, em razão das vivências e dos princípios construídos nas relações do cotidiano, que envolvem as concepções criacionista, romântica, mas articuladas com a preocupação referente à degradação ambiental. Dessa forma, configurou-se como componente importante a necessidade de as pessoas observarem as atitudes relacionadas ao ambiente, como revela o relato a seguir:

O meio ambiente, para mim, é o conjunto do sistema todo que, que abrange tudo o que você vê que foi criado por Deus, uma coisa natural, eu acho. Tudo isso envolve árvores plantas, rios, acho que tudo isso. E também claro aquilo

que é de negativo também, como as atitudes das pessoas relacionadas ao meio como poluição, as fumaças dos carros e indústrias, essas coisas assim que agridem né. (P1).

De fato, muitos pais revelaram nos depoimentos o entendimento de ambiente voltado às raízes históricas, definindo-o como morada plena, como a casa criada por Deus. Ao mesmo tempo, destacaram de maneira crítica como o ser humano tem assumido o papel de habitante do planeta, revelando a observação crítica acerca das atitudes de cuidado com o ambiente. Como enfatiza Boff, “cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto abrange mais que um momento de atenção, de zelo, e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. (1999, p. 33). As contribuições do autor são pertinentes porque retoma a reflexão referente ao cuidado demonstrando a importância de a humanidade se aperceber das atitudes incoerentes que têm sido internalizadas em virtude da razão instrumental, que é herança da nossa cultura ocidental.

Também observamos noutro depoimento o entendimento de ambiente segundo o qual os sujeitos procuram se relacionar e ter, de certa maneira, a percepção e a responsabilidade com o ambiente e com o outro, mostrando-nos uma face mais crítica, na medida em que demonstram conhecer a sua responsabilidade. O depoimento a seguir ilustra em parte essa visão:

O meio ambiente é o local onde nós vivemos, como nós relacionamo-nos. É eu acho que é o meio onde nós formamos a nossa comunidade, mas não é só o lugar bonito aonde tu vais, mas aonde nós vivemos com todas as diferenças (P2).

Nesse sentido, a crítica nos relatos se faz presente demonstrando a relação com o ambiente de forma interdependente, ou seja, demarca a inserção, a interação dos seres humanos no ambiente observando o aspecto desarmônico dessas relações. Da mesma forma, aponta para uma característica mais auto-reflexiva, na qual a abordagem referente às ações humanas no ambiente incorpora a interpretação da vida social. O depoimento abaixo reforça essa percepção:

Meio ambiente é a natureza, os lugares, é tudo isso. E que os seres humanos precisam preservar.. Não colocar lixo nos rios, nos bueiros, também, que vai tudo pra lá pra baixo do rio. Não é desmatar na beira dos rios, que daí vai prejudicar e secar os rios, não aterrar os banhados... (P3).

Ou ainda:

O meio ambiente como o meio em que a gente vive. Ah, é as florestas o, meio e que a gente tem que conservar. Ah, é muito importante, porque o que está acontecendo de pior hoje é que não estão conservando. E não estão, assim, cuidando os rios principalmente, da água, que é a coisa mais importante hoje em dia pra nós é a água. Não estão conservando, não estão cuidando, jogam lixo nos rios, na rua e isso prejudica extremamente o nosso meio ambiente (P4).

Diante das concepções dos pais, neste núcleo de representações constatamos aspectos mais críticos relacionados ao meio ambiente, pois os sujeitos revelam certa responsabilidade ecológica. Essas compreensões podem ser provenientes das relações no cotidiano familiar e da possível influência dos meios de comunicação

Assim, nesse núcleo de representações dos pais observamos concepções mais críticas relacionadas ao meio ambiente. A educação ambiental compactua dessa compreensão com o objetivo de construir um processo de aprendizagem pelo qual possamos levar os indivíduos a uma nova relação consigo mesmos e com o ambiente, abrindo caminhos para religar o ser humano ao ambiente.

3.2.2 As concepções dos educandos sobre meio ambiente - tendências reveladas

Durante a pesquisa, passamos a observar as atitudes dos alunos na escola e nos diferentes ambientes, como na sala de aula e na área verde da escola, onde eles demonstram gostar mais de estar. Nesses momentos também procurei dialogar com eles,

sentada à sombra das árvores no pátio da escola, e o que me permitiu perceber o quanto, como educadores, não ouvimos e nem conhecemos o mundo dos nossos alunos.

No cotidiano da sala-de-aula deixamos muitas vezes de construir, de crescer com eles, de estabelecer uma relação de troca. Os educandos nos revelam muitas vezes o desconhecido, surpreendendo-nos com o que sabem e com o que vivenciam; possibilitam-nos “olhar” de outra forma as relações na e com a escola. Como diz Freire, “o educador que se aliena à ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca”. (1987, p. 58). A contribuição de Freire nos leva a refletir sobre a prática pedagógica, pois o saber se constitui num processo de troca em que educador e educando descobrem novos sentidos na relação do dia-a-dia da escola.

Dentro do campo de trabalho, tematizando a educação ambiental, buscamos no decorrer da investigação, na análise das entrevistas e no diálogo com os alunos do ensino fundamental, elaborar reflexões acerca da dimensão cultural que nos pareceu implícita nos relatos. Podemos observar nas formulações dos alunos certas concepções e ensinamentos que, de certa maneira, têm se cristalizado através dos tempos, não como realidade dada, mas como relações de construção e que processam a teia de significados e conhecimentos valorizados por eles. Nesse sentido, para Brandão, “[...] o sentido social da cultura tem como traço mais importante o de ser na sua essência um processo na história das relações entre os homens e os grupos humanos com seus ambientes naturais e do significado das transações entre os agentes culturais, uns com os outros, uns frente aos outros, uns através dos outros”. (1995, p. 85). Assim, as relações de convivência diárias possibilitam a articulação dinâmica dos conhecimentos como potencialidade na construção cultural.

a) Concepção romântica de meio ambiente

Do núcleo das representações dos alunos entrevistados da escola Instituto Menino Deus constatamos o entendimento de meio ambiente permeado por conceitos construídos no cotidiano familiar e na escola. A concepção romântica de meio ambiente mostrou-se saliente entre alguns depoimentos revelando os aspectos descritivos do ambiente natural,

da paisagem física, da mesma forma que aspectos voltados à contemplação da natureza. Na fala de um aluno isso se expressa claramente: *Penso que o meio ambiente seja as florestas, as áreas verdes. Os mares...* (A1).

Essas referências reforçam o que anteriormente foi destacado pelos pais, o caráter romântico e contemplativo, possibilitando observar que os alunos descrevem os aspectos essencialmente relacionados ao ambiente natural, físico. Reforçam uma concepção romântica de ambiente revelando que ainda não demonstram ter construído e internalizado representações mais dinâmicas e integradas, como podemos ver nesta fala: *Meio ambiente é as árvores, a mata assim... A água, os rios, a natureza, tudo isso...* (A2) Ou ainda: *meio ambiente é a área verde, a mata, o ar puro, os lugares.* (A3).

Dessa forma, a concepção romântica mostra-se através da definição da paisagem, na qual há o predomínio de vegetação arbórea, de lugares, que desempenham função estética e de lazer, como nesta referência: *Ah, o ar que a gente respira a mata, as cachoeiras, tudo o que existe de bom na natureza é o meio ambiente.* (A4) Ou ainda neste relato: *Quando penso em meio ambiente, penso normalmente na natureza, na paz de espírito, no verde, na água limpa.* (A5)

As falas transcritas nos revelam que essas concepções são de estudantes que se encontram no ensino fundamental e que poderiam já ter construído no contexto da escola um entendimento de meio ambiente mais crítico, com referências que demonstrassem maior inter-relação. Dessa maneira, consideramos a importância de construir com os estudantes, a partir das suas percepções e vivências, a idéia de que o ambiente ultrapassa em muito as condições de vida física e orgânica nas quais os seres humanos produzem a sua história.

b) Concepção lúdica de meio ambiente

No contexto da investigação, identificamos no diálogo com os educandos outras representações acerca do entendimento de meio ambiente. Nos relatos chamou-nos a atenção o destaque dado ao ambiente como lugar de vivências, ou seja, o lugar onde gostam de ficar, como a casa, a escola. Isso pode ser visto neste relato: *É o lugar onde a gente se sente bem para ficar.* (A1)

Essa formulação nos possibilita deduzir que o aluno tem uma compreensão de meio ambiente que considera muito o aspecto intrínseco. Quando ele expressa “hum lugar que as pessoas se sentem bem”, “o lugar de curtição”, de certa forma, revela uma visão independente e individualista de mundo.

Considerando as relações do dia a dia, notamos que os alunos, quando estão na escola, procuram estar no pátio, na área verde, reunindo-se para conversar. Ficam durante horas sentados embaixo das árvores, de forma solitária, ou entram na mata próxima ao portão da escola, mesmo que sozinhos, vasculhando em meio aos galhos e raízes das plantas, como dizem eles: *estamos vendo se achamos alguma coisa interessante por aqui, estamos brincando é gostoso ficar aqui.* (A2)

Na medida em que os alunos expressam através dos seus depoimentos que o meio ambiente é a casa, a escola, a rua onde moram, demonstram que esse é o lugar de suas vivências, onde se relacionam e que tem para eles um significado especial. Assim, notamos que eles entendem o ambiente como lugar de fluxos, não de lugares absolutos, ou imutáveis; é uma visão de ambiente como algo dinâmico. Para estes alunos, o entendimento de meio ambiente reflete o que é experienciado pelos sujeitos, demonstrando que, para eles, o ambiente representa mais que a extensão natural da paisagem; é, sim, a interação dos elementos no ambiente, como podemos ver neste relato: *Meio ambiente é o lugar que as pessoas se sentem à vontade, mas o problema é que o ser humano polui prejudicando o meio ambiente.* (A3)

Quando se referiram ao lugar em que se sentem bem, observamos que isso está diretamente relacionado a casa, à escola, enfim, às suas experiências do cotidiano. Da mesma forma, podemos notar no relato anterior que o educando tem a percepção das atitudes incoerentes relacionadas ao ambiente. Nesse sentido, o meio ambiente apresenta uma conotação, ao mesmo tempo, de realidade e de representação visto que também se lança o olhar indagativo aos problemas ambientais. Vejamos este relato:

Acho que meio ambiente é tudo o que existe, a natureza, e também, o meio urbano. Nós não devemos fazer coisas que vão prejudicar o meio ambiente, como, por exemplo, poluir, desmatar e vários outros, enfim, tipos de ações erradas que a gente pode fazer que vá prejudicar o meio ambiente. (A4)

Da mesma forma, podemos identificar nesse entendimento acerca de meio ambiente uma visão positiva e construtiva, revelando certa preocupação. Porém, observamos as contradições nas falas dos educandos, pois na escola as atitudes ainda não são de cuidado com o ambiente, como eles mesmos relatam: *O meio ambiente é um lugar bom de nós ficar e que a gente tem que cuidar bastante. Nós não devemos destruir esse lugar.*

As considerações dos estudantes reforçam a idéia de que a construção dos conhecimentos relacionados ao ambiente vincula-se às percepções e ações, tratando-se da dimensão social da atividade humana dotada de significação, com os indivíduos se relacionando e aprendendo. Vejamos este relato:

Meio ambiente é um lugar que várias pessoas se sentem à vontade, mas o problema é que os homens poluem, poluem as águas, jogam lixo prejudicando o meio ambiente. (A5)

O indivíduo experimenta situações e elabora formas de pensar concretas a partir do vivenciado. Por isso, podemos considerar que a concepção de ambiente está diretamente relacionada com as experiências pessoais, conforme a seguinte declaração: *O meio ambiente é o lugar que agente vive, a nossa casa, a nossa rua, a nossa escola, onde a gente mora. (A6)*

Assim, entendemos que a concepção lúdica de ambiente identificada nas entrevistas com os estudantes impulsiona à reflexão referente aos conceitos construídos pelos sujeitos, pois toda a interação supõe uma interpretação de significações pelo educando. A concepção lúdica de ambiente resulta de uma experiência e é produzida pelo sujeito social, significando um processo de construção.

c) Concepção criacionista e providencialista de meio ambiente

Com base nas informações coletadas junto aos estudantes, podemos identificar a representação criacionista de ambiente, retomando as raízes religiosas e as relações historicamente construídas. Essa concepção permanece sendo muito valorizada pelos estudantes por influência cultural tanto da família como da escola, como transparece neste

relato: *É a natureza, a mata, os rios, as cachoeiras, tudo o que existe de bom e que Deus criou para nós.* (A1)

Da mesma maneira, podemos identificar a idéia de que o ambiente é algo independente, com a força própria que Deus lhe deu, mas que contrasta com as ações humanas as quais têm sido associadas aos processos de destruição, como observamos nestes depoimentos:

Eu entendo, assim, é que quando falam do meio ambiente a gente já pensa em florestas, essas coisas assim. Depois, quando falam no meio ambiente, a gente já pensa assim na poluição também, que Deus botou a gente no mundo pra gente cuidar do meio ambiente. (A2)

O meio é o lugar que a gente vive, onde tem a área verde e que a gente deve preservar porque isso é vida, e o ser humano precisa desse meio que foi criado por Deus. (A3)

Como vimos nos depoimentos de alguns estudantes, as representações relacionadas ao ambiente ainda se mostram influenciadas por características sócio-históricas, reconhecendo o ambiente como obra e condição de Deus, o que é reforçado por uma situação de dependência. Essas concepções se encontram nas raízes da cultura ocidental e são trazidas na vivência dos indivíduos. Desse ponto de vista o seguinte relato é significativo: *Por meio ambiente eu entendo as áreas verdes, as árvores que a gente tem que cuidar para ter mais tarde, porque tudo isso foi dado por Deus.* (A4)

A partir das representações de meio ambiente revelada pelos alunos como um espelho externo enquanto ideal para cada um deles, evidenciam-se claramente a percepção e a trama de significações para cada indivíduo. Portanto, com a análise realizada acerca das representações de meio ambiente entre os pais e estudantes, podemos afirmar que as concepções de meio ambiente tem sido construídas sob a influência das experiências individuais e coletivas. As experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando as diferenças geracionais, mostram-nos que a cultura é a relação dos indivíduos no ambiente e, por sua essência, é contraditória.

O entendimento que as pessoas revelaram sobre o ambiente possibilita-nos pensar que no ambiente escolar se possa buscar a ressignificação dos saberes. É um desafio à educação ambiental para que possa transformar as suas orientações, suas estratégias, e

métodos. As representações sobre meio ambiente trazem para a educação ambiental discussões e reflexões, pois, mesmo que se encontrem pautadas em referências mais românticas, devem contribuir para a construção do trabalho educativo no âmbito ambiental voltado à emancipação dos indivíduos. As variadas articulações e relações humanas no ambiente através da apropriação e intervenção permitiram a construção de concepções sobre meio ambiente que continuam se transformando, sofrendo as influências do cotidiano.

A problemática ambiental leva-nos a questionar o entendimento humano acerca do ambiente, pois a crise que assola a humanidade não é uma mudança natural, mas uma transformação que gradualmente vem sendo feita pelas diversas concepções que têm sido construídas pela humanidade, assim interrogando a própria construção cultural do conhecimento. Hoje podemos dizer que estamos vivendo num período de superação e inclusão, da visão holística e da diversidade, no qual as mudanças do contexto exigem que se repensem as concepções construídas. A evolução e descobertas nas diversas áreas do conhecimento vêm confirmar que estamos vivendo num mundo em que os seres humanos incorporam os conhecimentos e saberes que culturalmente se encontram arraigados. Assim, muitos estudiosos buscam a compreensão na história para redefinir a situação do ser humano no planeta. Na contemporaneidade, as pessoas trazem na sua bagagem cultural concepções influenciadas pelo contexto das relações historicamente construídas e a educação ambiental se encontra permeada por elas. Portanto, a função da educação ambiental é justamente levar os indivíduos a questionar tais concepções e, a partir delas, buscar novas bases ecológicas de sustentabilidade.

3.3 Relato e análise das experiências e vivências significativas para os pais

Com nossa investigação, procuramos analisar os depoimentos dos pais, alunos e professores contextualizando as experiências e vivências significativas para os sujeitos, compreendendo o processo cultural que envolve as questões ambientais, a fim de contribuir para a prática pedagógica em educação ambiental.

Nesse sentido, questionamos o que são vivências senão o experimentar, o compreender através das relações? Mais do que isso, é o vivenciado no contexto, é a esfera

espontânea de apreensão caracterizando o modo de ser, de estar ou de transformar o mundo, onde a espontaneidade, ao se aproximar da realidade, assume a experiência do real. Como enfatiza Freire, ‘hum primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua’. (1980, p. 26).

O fato de o ser humano pensar, conceber, classificar, nomear, definir e conceituar possibilitou-lhe organizar e expandir o conhecimento. Ao mesmo tempo em que ele avançou nessa compreensão, polarizou e fragmentou a si próprio, distanciando-se de suas raízes, constituindo processos de construção e, da mesma forma, de transformação e degradação ambiental. Isso se traduz na realidade atual, na relação unidimensional relacionada à percepção do ambiente. A abordagem cultural no que tange às questões ambientais caracteriza-se por incorporar muitos elementos da nossa existência. Cada pessoa tem uma percepção particular do mundo, da própria realidade; por isso, muitas contradições emergem nas relações estabelecidas no cotidiano em razão das diferentes experiências e conhecimentos acumulados. Tais percepções são diferenciadas porque cada indivíduo tem maneiras próprias de perceber o real e tudo que é vivenciado, construindo e elaborando, a sua forma própria de ser, com suas ideologias, sua cultura. Nesse sentido, a experiência é assim vista por Thompson:

Em última instância, como gerada na vida material, foi estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente o ‘ser social’ determinou a ‘consciência social’ *La Structure* ainda domina a experiência, mas dessa perspectiva sua influência determinada é pequena. As maneiras pelas qual qualquer geração viva, em qualquer ‘‘agora’’, ‘‘manipula’’ a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação. (1981, p. 189-grifo do autor)

Os vínculos na vida material, da configuração das relações coletivas surgem nossas idéias, num processo que é essencialmente uma maneira de ver o mundo social. Portanto, tudo que aprendemos na relação de alteridade com o outro possibilita-nos construir e defrontar-nos com a história. Ainda para Thompson:

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas com idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõe alguns praticantes teóricos) como instinto planetário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura como

normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (1981, p. 189)

Dessa maneira, na reflexão proposta referente à bagagem cultural da comunidade sobre as questões ambientais, a dimensão cultural da experiência mostra-se oportuna, pois identifica a multiplicidade de elementos que permitem configurar os sentimentos, as atitudes que constroem a história dos sujeitos, os quais revelam percepções, atitudes, interesses e necessidades ativamente vinculadas à convivência, como destaca Thompson:

Os homens e as mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos "livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura, [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (1981, p. 182).

Embasados nesses referenciais, no processo de pesquisa buscamos conhecer a experiência para procurar ressaltar os aspectos culturais revelados pela comunidade Menino Deus. Na visitação às casas dos sujeitos da pesquisa, procuramos de maneira informal conversar e observar as moradias e seu entorno. Quando falávamos sobre as questões voltadas ao ambiente, eles nos mostravam o jardim, a horta, a frente da casa, os cuidados com as plantas e animais. Nas entrevistas procuramos dialogar com os pais sobre o que haviam aprendido e que experiências consideravam marcantes sobre as questões ambientais. Nesse diálogo, ainda que delimitado pela temática ambiental, possibilitamos que os sujeitos se defrontassem com a tradição⁴² e os valores sociais.

a) Aprendizagens da infância e os sentimentos saudosistas

⁴² Para Giddens (1997, p. 100), a tradição é um meio de identidade; seja pessoal ou coletiva, a identidade pressupõe significado, mas também pressupõe o processo constante de recapitulação e reinterpretção. A identidade é a criação da constância através do tempo, a verdadeira união do passado com um futuro antecipado. Ainda para o autor (p. 101), a tradição implica uma visão privilegiada do tempo, mas também tende a exigir o mesmo do espaço. É o espaço privilegiado que mantém as diferenças das crenças e práticas tradicionais. A tradição é sempre, em algum sentido, enraizada nos contextos da origem ou dos locais centrais.

No envolvimento com os sujeitos da comunidade escolar, durante as visitas e nas conversações com os entrevistados referentes às experiências e vivências significativas relacionadas às questões ambientais, os pais procuraram-nos mostrar o entorno das moradias, o modo como cuidam os jardins, como tratam os animais, o problema do lixo, entre outras situações. Mas o que nos chamou a atenção foi a maneira como falavam sobre o que haviam aprendido, trazendo à tona lembranças da infância. Podemos observar que os pais, enquanto falavam, reportavam-se a épocas passadas revelando sentimentos saudosistas relacionados à infância. O saudosismo expressava-se, inicialmente, através da expressão do rosto, quando mostravam emoção no que relatavam. Os pais ficavam, por vezes, com o olhar voltado para o ‘háda’, lembrando o que haviam aprendido com suas famílias. Eles destacaram como vivenciaram aspectos relacionados às questões ambientais, ou seja, desde o cuidado com a casa, com as plantas, o tratamento com os animais, o consumo, o desperdício de materiais e as relações com o outro.

Nos depoimentos os pais ressaltaram que, em épocas passadas, a acolhida e o reconhecimento do outro se mostravam bastante fortes e os pais eram mais presentes no cotidiano familiar. Contaram que os laços de afetividade e também de repressão na relação com os pais e avós foram significativos, pois, da mesma forma que os pais ensinavam, exigiam bom comportamento e o cumprimento de ordens. As vivências relacionadas ao ambiente, como cuidar do jardim e das hortas, assim como o reaproveitamento do lixo eram práticas diárias e, segundo eles, foram marcantes para a construção de valores, de ética e de responsabilidade na família e no trabalho. Segundo eles, tais práticas e ensinamentos estimularam-nos a ter determinados cuidados e atitudes e, também, a ter maior sensibilidade e percepção da natureza. Vejamos como isso se apresenta na vivência de um depoente:

Aprendi com meu pai e meu avô a gostar da natureza. A gente não via e não se falava tanto em depredação e não tínhamos a preocupação de que um dia isso poderia terminar (P1).

Nesse relato, de certa forma, observamos a vivência positiva com a natureza, que se manifesta pela sensibilidade para com o ambiente, retratando atitudes e valores que vêm

sofrendo influências e mudanças através do tempo pelo processo de modernização. Antigamente, as preocupações ambientais não estavam relacionadas com depredação, extermínio de espécies, ou seja, as relações com a natureza eram de sentido “mais ingênuo”, elaboradas segundo certos valores concebidos no contexto familiar. Essa forma de ver o ambiente foi naturalmente tomando novas feições em razão do processo evolutivo da humanidade e das estratégias de organização social. Essas alterações têm proporcionado a desintegração de valores culturais e até mesmo de práticas comunitárias, como destaca Santos:

A transformação da natureza num artefacto global, graças à imprudente produção-destruição tecnológica, e a crítica epistemológica do etnocentrismo e antropocentrismo da ciência moderna, convergem na conclusão de que a natureza é a segunda natureza da sociedade e que inversamente, não há uma natureza humana porque toda natureza é humana. (2000, p. 89).

Nesse sentido, à medida que a humanidade evoluiu através das conquistas, poder e dominação, a natureza e o próprio ser humano passaram a ser coisificados, numa dinâmica que impõe a necessidade de entrarmos numa relação mais estreita conosco mesmos, transformando a solidariedade numa forma de saber. É ilustrativo, nesse sentido, este relato:

Eu acho assim que, naquela época, não tinha muito meio de comunicação, pra falar que as pessoas poluíam e faziam coisas pra prejudicar a gente, na época não tinha. O meu pai adorava caçar, uma coisa bem contra, né. Então, ele era assim bem contra a natureza mesmo, caçava mesmo, ele e tinha uma turma onde eles trabalhavam que cada 15 dias eles iam caçar. Na época eu achava até legal, achava bonito, trazia os bichinhos pra gente comer. Agora eu acho, assim, bah que horror que acontecia isso (...) É que naquela época não havia essa preocupação que a natureza ia terminar (P2).

Nesse processo repleto de contradições fundamentando o mundo vivido incorporam-se vínculos e conhecimentos que fazem parte das relações aprendidas. Por meio da experiência construímos nossa história. Da memória emergem as experiências dos pais:

Tínhamos até a liberdade de destruir um pouco, pois brincávamos de bodoque, matando passarinhos, na época até achava legal. (P3).

Nos sempre fomos uma família grande e aprendi quando criança que se eu enxergar uma flor e não precisava arrancar simplesmente só por arrancar. Esses cuidados assim, como que se diz, enxergar o belo e gostar, curtir, aproveitar sem destruir. (P4).

As contribuições dos pais pelo relato das suas experiências possibilitam-nos chegar à confluência de elementos que fazem parte da bagagem cultural dos indivíduos, como sentimentos saudosistas e atitudes que aprenderam. A análise de suas falas permite-nos entender um pouco do horizonte histórico da vida das pessoas, que é evidenciado na fala dos filhos, como poderemos observar posteriormente.

b) A experiência e a influência da urbanização

As conversações com os entrevistados permitiram-nos observar a trama de significados e sentidos que possibilitam identificar que valores culturais, práticas produtivas e estilos de vida têm sido profundamente modificados em nome da evolução e da própria urbanidade, como é lembrado nesta experiência:

A vida onde morava na zona rural me ensinou a enxergar o belo, a aproveitar a natureza sem destruir, mas, após vir na cidade, as mudanças foram grandes, porque eu já não tenho tanto tempo para cuidar do jardim ou da horta (P1).

Observamos nesse relato o movimento entre o rural e o urbano, visto que as pessoas retratam de maneira muito forte as mudanças sofridas no seu cotidiano em decorrência da urbanidade. Sabemos que o crescimento urbano contribuiu substancialmente para o desenvolvimento socioeconômico da humanidade, porém a forma como tem ocorrido tem gerado graves impactos ambientais interferindo nas relações humanas. O seguinte relato é muito significativo:

Eu fui criada numa chácara com a minha avó. Então, a gente tinha as frutas ali todas disponíveis, nós tínhamos horta, né. Aqui em Passo Fundo nós não temos horta em casa, mas quando a gente morava em Campinas, em São Paulo, a gente tinha. Então, as crianças tinham acesso à horta. Tudo isso é repassado pra eles né. Agora porque a gente mora na cidade, não tem, não tem galinha. Mas, assim, o meu marido tem o avô que mora no sítio. Então eles têm acesso a isso. A gente tenta passá pra eles esse resgate, o quanto é importante das nossas raízes, isso é trabalhado. (P2).

Alguns autores, como Christofoletti, trazem-nos a reflexão sobre as mudanças provocadas pela urbanização, reforçando o que é retratado pelos dos pais:

Se a urbanização diretamente cria ambientes que são avaliados como positivos à saúde e ao bem-estar das pessoas, ao mesmo tempo gera efeitos que podem promover a desestabilização do ecossistema. Muitos impactos indiretos encontram-se associados à urbanização, normalmente imprevistos e não planejados, ocasionando conseqüências positivas ou negativas, tanto a curto como a longo prazo. (1993, p. 133).

Desse modo, as formulações dos pais aproximam-se das do autor, que enfatiza as repercussões da urbanidade na vida das pessoas, gerando efeitos e modificando de maneira intensa os hábitos e atitudes. Contudo, os pais parecem procurar transmitir certos conhecimentos que consideram importantes para os seus filhos (como diz o P2), mesmo com certas dificuldades.

Essas considerações também revelam que a idéia de urbanidade não se opõe à idéia de "mundo rural" ou comunidade, pois o predomínio das relações essencialmente urbanas sobre a rural não se deve unicamente à concentração populacional nas cidades.

A cidade tem se alastrado para o seu entorno, sem que haja condições e suporte para comportar a vida urbana. Essa aglomeração torna visíveis os impactos ambientais, a pobreza urbana e rural, já que as políticas públicas não dão conta de suas funções. Nesse contexto, o discurso da sustentabilidade parece ser mais uma estratégia de análise de produção e de consumo do que uma ação de construção de uma racionalidade ambiental global. Para Giddens, “o mundo social tornou-se grande parte, organizado de uma maneira consciente, e a natureza moldou-se conforme uma imagem humana, mas estas

circunstâncias, pelo menos de alguns setores criaram incertezas maiores – a despeito de seus impactos – do que jamais se viu antes”. (1997, p. 77).

Assim, o processo de urbanização torna-se elemento importante na mudança de costumes, pois os pais, morando na cidade, não dispõem de tempo, e a própria artificialidade da cidade, através do trabalho profissional, do excesso de preocupações, do consumo, de novas formas de conforto, não permite que ele perca tempo, visto que “tempo é dinheiro”. Já a vida rural possibilita que as pessoas tenham uma relação direta com o ambiente, concebendo-o de uma forma mais bucólica; tenham capacidade de contemplar o estético e sensibilidade no sentido de observarem a cor, os animais, os sabores, enfim, a própria erotização da vida rural. Portanto, é preciso começar a repensar as relações da vida urbana e rural, na perspectiva de questionar a sustentabilidade das cidades. Leff ressalta que “[...] as cidades são entidades onde se criam e se recriam culturas e identidades próprias. Porém, mais que no desenho da paisagem formado pela agricultura, a cidade é o lugar onde o ser humano expandiu suas maiores capacidades estéticas”. (2001, p. 290).

Portanto, a crise ambiental também se mostra como um sintoma dessas mudanças e, conseqüentemente, da crise dos indivíduos que vem marcando a modernidade. A educação ambiental problematiza a base dessa construção social com o intuito de fundar novos limites e pela possibilidade de desenvolver potenciais que produzam sentidos através da pedagogia.

c) Aprendizagem referente ao manejo ambiental

As experiências do cotidiano estão ligadas à multiplicidade de transformações na vida cotidiana. Pelos relatos dos pais percebemos a realização de certas práticas aprendidas, mas que, em função do cotidiano, deixaram de ser rotineiras, pois, com as transformações da cidade, eles têm certa dificuldade de realizá-las. Eles enfatizam que tais práticas são muito importantes para o ambiente, como, por exemplo, a reutilização de material orgânico, pois aprenderam a utilizar restos de alimentos, cascas de frutas e até mesmo cinzas do fogão como adubo, assim como a erva utilizada na cuia para o chimarrão. Esses ensinamentos, hoje, poucos conseguem praticar nas suas casas diariamente, como relatou esta mãe:

Eu aprendi o cuidado com as plantas, com as verduras, e as cascas de frutas, tudo ia pra horta. A cinza do fogão ia pra horta, né. As folhas a gente não queimava, isso tudo ia pra terra, fazia como se fosse adubo, isso tudo fortalecia a terra. Hoje, é diferente. Até pouco tempo atrás, a gente viu uma grande derrubada de árvores aqui, assim que fizeram esse loteamento. Isso nos chocou porque aqui era muito bonito, era cheio, de árvores, eucaliptos sombra e nos protegia até dos vendavais das coisas. Então agora limpou. (P1).

Nos depoimentos a maior preocupação demonstrada pelos pais foi com a separação do lixo em casa, mostrando por que e como fazem essa prática, enfim os cuidados que demonstram com o lixo e o zelo com sua casa. Nesse sentido, questionamos: por que as pessoas costumam jogar o lixo na rua, mas, em contrapartida, parecem ser zelosas com a sua casa? Provavelmente, um dos aspectos dessa questão seja o fato de se sentirem como parte daquele ambiente, com o qual mantêm um vínculo afetivo, procurando, assim, ter atitudes de cuidado. Também enfatizaram a economia de água e energia elétrica como forma de “não causar problemas do meio ambiente”, porém, na verdade, inferimos que esse economizar implica mais não “gastar” do que pensar nas conseqüências que podem ter para o ambiente o desperdício ou o consumo em excesso. Dois depoimentos são ilustrativos nesse sentido:

Na cidade que morávamos, todo o sábado eles passavam e recolhiam o lixo reciclado que a gente separava e era levado pra uma cooperativa pra separamento, né, pra serem utilizados na realidade. Agora, aqui o que a gente tem feito é separar mais pros catadores de lixo na realidade, do que propriamente a prefeitura. Recicla, pra mim, é tu pegá um material e aproveitar ele, reutilizar ele novamente, várias coisas que a gente não joga fora em casa. Isso pra mim é reciclar. Isso, pra mim, é aproveitar um alimento que sobrou e fazer um bolo, por exemplo, ou fazer uma outra coisa. O reaproveitamento, pra mim, é o reciclar. (P2).

Aprendi e tento passar para os meus filhos o que é reciclar, que o lixo orgânico tu pode aproveitar na terra, e o lixo seco se pode aproveitar de outro jeito. Porque se tu vai ter uma horta tu precisa dum adubo, mas não lixo,

papel, vidro, essas coisas né. Acho que isso já pode ser aprendido em casa né (P3).

A ênfase na reciclagem,⁴³ certamente, é um dos pontos importantes para a resolução da problemática do lixo, justificado em vista do excessivo consumo e do desperdício de materiais. Por isso, as pessoas acabam buscando alternativas para minimizar os resíduos. Um dos elementos básicos da reciclagem é a separação do lixo nas casas, no comércio, nas indústrias, na escola, cujos materiais podem, então, ser encaminhados para a coleta seletiva, já implantada em vários municípios. Quando falamos em lixo, emergem interesses econômicos que envolvem a questão, pois os incentivos da mídia publicitária para o consumo são notórios, sob a justificativa de que “depois tudo se recicla”.

Verificamos em nosso diálogo informal com os sujeitos que eles demonstram interesse em ensinar ou transmitir alguns conhecimentos para seus filhos, mas ressaltam que a diferença geracional interfere nesse processo, pois os filhos revelam interesses mais voltado à informática e à televisão. Eles disseram priorizar a conversa com os filhos sobre as informações veiculadas diariamente na televisão e nos jornais, alertando-os para os problemas ambientais e estimulando-os a observarem as atitudes relacionadas ao ambiente onde vivem, porém esperam que também a escola os conduza à conscientização de novas atitudes. Nesse sentido, destacaram que a escola tem o compromisso e o dever de ensinar sobre as questões voltadas para a natureza. Os pais ressaltaram que a falta de estudo não lhes possibilitou maiores conhecimentos para dialogar com seus filhos sobre o assunto, razão por que eles delegam à escola essa tarefa, que teria maiores condições de fornecer as informações necessárias para que eles possam tratar dos problemas ambientais de maneira diferente. Por isso, de certa forma, acreditam que a escola possa cumprir esse papel.

Tomar a questão ambiental como elemento norteador da pesquisa relacionando-a com a dimensão cultural é tratar dos saberes voltado ao ambiente, evidenciados em diferentes posicionamentos e significações culturais, o que instiga a pedagogia à construção de um trabalho voltado para a práxis. A educação ambiental alia-se fortemente aos sentidos e significados que se articulam no campo social, podendo, assim, reconstruir estratégias voltadas para o ecodesenvolvimento.

⁴³ Segundo Dashefsky (2001, p. 233), a reciclagem de materiais que foram retirados dos fluxos de resíduos pode ser tão simples quanto deixar a grama cortada sobre o terreno, de ensacá-la, ou tão complexo quanto reciclar alguns plásticos, como as embalagens, em novos produtos, tais como cestas de lixo. A reciclagem reduz o volume dos resíduos sólidos municipais, o que significa menos lixo para colocar nos aterros sanitários ou em usinas de incineração.

d) Aprendizagem e atitude de preservação

Considerando as experiências do cotidiano, os sujeitos revelaram o que aprenderam e que consideram significativo sobre as questões ambientais. Podemos identificar nos depoimentos dos pais entrevistados uma característica marcante: a preocupação em frisar os aspectos relacionados à preservação⁴⁴ ambiental. Nessa característica de certa forma se inscrevem um conjunto de valores e uma ética do comportamento que os indivíduos demonstram para com o ambiente. As considerações relacionadas à preservação nos revelam que os sujeitos associam as formas de ação humana à historicidade dos indivíduos, entendendo que as ações dão sentido aos processos socioambientais.

Dessa forma, a atitude de preservação, identificada como elemento importante nos depoimentos, trouxe-nos referências do que aprenderam nas relações familiares, no seu cotidiano. Observamos que se referem à preservação ambiental como associada à garantia de vida melhor para os habitantes do planeta, demonstrando, assim, a necessidade de corrigir os efeitos causados pela humanidade, como neste relato:

Aprendi a gostar de estar em contato com a natureza. As ações assim, diretamente ligadas ao meio ambiente, à preservação para termos qualidade de vida (P1).

Aprendi a preservar o meio ambiente e que precisamos preservar para garantir a nossa qualidade de vida (P2)

Preservar com a preocupação de garantir a qualidade de vida⁴⁵ é demonstrar a percepção que o próprio indivíduo tem das suas condições de vida. As pessoas passam a perceber e a tomar consciência das mudanças que vêm ocorrendo e que essa problemática

⁴⁴ A Constituição brasileira de 1988 contém vários artigos que tratam da questão ambiental, entre os quais destacamos: Art.225 – “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e á coletividade o dever de defendê-lo para os presentes e futuras gerações” (DIAS, 2001, p. 418).

⁴⁵ Para Leff (2001, p. 325), o conceito de qualidade de vida está mobilizando a sociedade civil para promover novos direitos dos trabalhadores e da cidadania em geral, em torno da saúde no trabalho, da saúde reprodutiva e de uma vida sadia e produtiva da população. A qualidade de vida não é quantidade de vida. Isso supõe uma dimensão ética na valorização e sentido da existência, que se reflete em controvérsias que vão desde os direitos à vida até a autogestão da eutanásia. Na qualidade de vida articulam-se a sobrevivência com

tem repercutido na qualidade de vida dos indivíduos. As considerações dos sujeitos demonstram a capacidade de entendimento e de responsabilidade perante às formas de apropriação e manejo no meio ambiente, como ressalta Leff:

A noção de qualidade de vida complexifica a definição e satisfação de necessidade que supera a divisão simplista entre necessidades objetivas e desejos subjetivos, assim como a dicotomia entre fatores biológicos e psicológicos, incorporando a este debate a significação cultural das necessidades e sentido existencial das populações. (2001, p. 322).

Nesse sentido, a noção de qualidade de vida está interligada com processos econômicos e com diversas circunstâncias da vida dos indivíduos em que há a satisfação das necessidades básicas e de aspirações individuais. Podemos observar essas aspirações através deste relato:

Isso é o nosso futuro, né, a nossa sobrevivência, porque eu acho que, se nós não preservarmos o que vai ser daqui uns dias? A gente já vê que hoje em dia não temos mais aquelas árvores que tínhamos antes, na época que éramos criança, que a gente brincava praticamente no meio do mato, nos rios, nas lagoas. Agora praticamente nem vemos um córrego, água limpa. Agora praticamente não se vê nada disso (P3).

A importância da preservação ambiental como elemento fundante e associado à qualidade de vida maquia de certa maneira, a configuração utilitarista relacionada ao ambiente. Por isso, impõe-se a necessidade de se voltar aos valores culturais que têm sido construídos e que têm passado a nortear o que as pessoas sentem e o modo como satisfazem as suas necessidades. Os processos sociais e econômicos relacionadas ao consumo e ao poder econômico interferem diretamente nessas relações.

O que está acontecendo de pior hoje é que não estão conservando. E não está; assim, cuidando os rios principalmente, a água, que é a coisa mais importante hoje em dia pra nós é a água. E não estão conservando, não estão cuidando, e acabam prejudicando a nossa qualidade de vida, além de estarem jogando lixo

nos rios, lixo na rua. Isso prejudica extremamente o nosso meio ambiente (P 4).

Pelos relatos, nossos entrevistados demonstram as preocupações com o que está acontecendo com o ambiente, mas, para que as atitudes sejam mais responsáveis, o ser humano precisa sentir-se como parte do ambiente e encontrar a medida de construir o equilíbrio nessas relações. Segundo Unger (2001, p. 123), ‘preservar não é apenas não causar danos a alguma coisa. O preservar genuíno tem uma dimensão positiva, ativa, e acontece quando deixamos algo na paz de sua própria natureza de sua força originária’. Esse morar, que significa habitar no sentido de respeito para com a Terra, é o que a humanidade não tem feito, pois, em razão dos interesses econômicos, tem acentuado a crise que afeta as condições de sustentabilidade.

Espelhando-se no pensamento de Heidegger, a autora afirma que a preservação como o morar genuíno permite que cada ser desabroche na plenitude de sua essência. Porém, essas características deixam de existir quando prevalece a concepção moderna, na qual a natureza é objeto de dominação através da técnica, impondo uma relação unilateral. Nesse sentido, o modo como o ser humano tem experienciado a vida revela a fragmentação do pensamento e das relações, tornando evidente o distanciamento nas relações com o ambiente. Para Unger, ‘se a imposição unilateral deste modo de se relacionar com o real constitui o desenraizamento próprio do homem moderno, o morar que é um preservar e salvar, isto é, que deixa-ser, propicia aos mortais a condição de um novo enraizamento’. (2001, p. 125).

Essa fundamentação coloca a humanidade numa situação em que, necessariamente, precisa resgatar o sentido mais profundo das relações com a natureza. Na convivência planetária, a ânsia de acumular tem levado alguns seres humanos a um sentimento de ambigüidade. O ser humano acredita na importância do desenvolvimento técnico - científico para alcançar patamares de realização e poder enquanto tal, mas, ao mesmo tempo recusa esse processo, quando expressa um sentimento de repulsa em relação à poluição, ao lixo e a outros impactos ambientais. Em vista disso, ao referir a necessidade de preservar para garantir a sobrevivência, implicitamente, se está revelando a necessidade de voltar-se para a essência.

No entanto, podemos identificar nos relatos a aprendizagem relacionada à questão da preservação articulada com o cuidado, numa relação que nos pareceu de responsabilidade e envolvimento afetivo com o ambiente. Vejamos estes relatos:

Eu acho que aprendi no sentido assim relacionado a conservação de tudo o que é natural, de tudo o que é ser vivo, nesse sentido, assim, de muito amor aos animais. Isso eu acho que eles me passaram e eu estou passando para os meus filhos. Eles também procuram no sentido de preservar, desde manter o cuidado dentro de casa, depois, com a limpeza, até nas atitudes na comunidade, enfim, no meio em que se vive (P5).

Aprendi que podemos preservar começando a como organizar a casa, de como limpar a casa, cuidar dos animais a partir disso. Se eu consegui cuidar o ambiente onde eu moro, a minha casa, já um bom começo... (P6).

Nos relatos dos pais verificamos a relação de afetividade e cuidados demonstrados a partir do ambiente onde moram. A contribuição de Boff reforça essa compreensão: ‘Por sua própria natureza, cuidado inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção com o outro. A segunda de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro.’ (1999, p. 92). Dessa forma, o sentido central de cuidado está intimamente relacionado às experiências acumuladas pelos indivíduos, moldando sua prática. O sentido de cuidado estrutura-se a partir das formas de vivência, expressando a responsabilidade relacionada ao ambiente. Ainda para o autor:

O cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. Esse fazer, sempre vem acompanhado de cuidado e imbuído de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre presente e irreduzível a outra realidade anterior. É uma dimensão frontal, originária, ontológica,⁴⁶ impossível de ser desvirtuada. (BOFF, 1999, p. 34).

Nesse sentido, as considerações de Boff embasam nossa análise dos relatos sobre a educação ambiental, fazendo-nos refletir sobre o “cuidar” fundamentado na ética e na

⁴⁶ Ontológico: que tem a ver com essência, com a identidade profunda, com a natureza de um ser, como, por exemplo, o cuidado essencial com o ser humano. (BOFF, 1999, p. 197).

compaixão pela Terra. Ele ressalta que “esse cuidado com o nicho ecológico⁴⁷ só será efetivo se houver um processo coletivo de educação, em que a maioria participe, tenha acesso a informações e faça troca de saberes”. (1999, p. 136). Dessa forma, nossas considerações convergem para a necessidade de a escola incorporar a dimensão da realidade local, possibilitando a interação e a construção coletiva, de modo que os indivíduos tenham um convívio com a natureza e com o outro de maneira mais solidária e participativa. A questão da preservação verificada nos depoimentos aprofunda as reflexões acerca dos valores, da sensibilidade e do cuidado com o ambiente, bem como o compromisso da educação ambiental em contribuir com a construção da sustentabilidade ambiental.

3.4 Experiências e vivências significativas para os educandos

Tendo como pano de fundo a dimensão cultural relacionada às questões ambientais, vemos que a crise que brota no contexto histórico atual provém da racionalidade econômica, o qual direciona para as vivências e experiências que emergem desse contexto. Os relatos acerca das experiências individuais e coletivas podem contribuir para discussões na busca do sentido e dos fundamentos da construção da educação ambiental no ensino formal.

Entrevistando os alunos constatamos o que aprendem em casa e nas relações diárias sobre as questões ambientais. Os pais costumam falar pouco sobre as questões ambientais, pois não têm tempo, trabalham fora e, quando estão em casa, envolvem-se com outras tarefas. Nesse sentido, o diálogo é uma referência importante, pois a educação se faz na relação de diálogo entre pais e filhos, como diz Freire: “[...] para em diálogo com elas conhecer, não só a objetividade em questão, mas a consciência que tenham desta *objetividade*; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão”. (1987, p. 86).

⁴⁷ Segundo Dashefsky (2001, p.192), cada espécie é diferente de outra de uma determinada forma. Cada uma delas representa uma determinada demanda em relação ao meio ambiente e contribui a sua maneira para esse meio ambiente. Essa função específica no meio ambiente é chamada de “nicho ecológico” do organismo. Um nicho é diferente do *habitat* do organismo, uma vez que está mais relacionado com o impacto do organismo sobre o meio ambiente do que com o impacto do meio ambiente sobre o organismo, tal como no *habitat*. (2001, p. 192).

Nessa perspectiva, as contribuições do autor nos mostram a importância do diálogo na experiência do cotidiano da família e da escola para construir um processo de formação significativo.

a) Aprendizagem e atitude de preservação

No diálogo com os estudantes acerca das suas experiências e vivências significativas, alguns ressaltaram que aprendem em casa e na escola que devem preservar a natureza, cuidar dos animais e dos ambientes.

Aprendi que tem que preservar o meio ambiente se não podemos colocar tudo em extinção (A1)

Quando penso em meio ambiente, penso nas florestas, penso na poluição e que Deus nos colocou no mundo para agente cuidar do meio ambiente (A2).

Quando destacam a preocupação em preservar, notamos que isso está diretamente relacionado à utilização e à sobrevivência, pois, se não “cuidarem” da natureza, não poderão futuramente usufruir dela. Como neste relato:

Eu aprendi assim, que tem que preservar, com os meus pais, com os meus avós, assim como na escola. Também a gente aprende que, se a gente não cuidar agora do meio onde a gente vive, futuramente não vai mais ter o verde, as florestas e assim as pessoas não vão poder fazer novas descobertas, inclusive de medicamentos. (A3)

Na minha casa os meus pais sempre explicam que a gente não pode ficar destruindo a natureza, porque a gente vive dela. Ela não precisa de nós pra nada, nós precisamos dela. (A4)

Da mesma maneira, podemos analisar que, culturalmente, a compreensão é a de que “tem que” preservar porque futuramente não poderão satisfazer as necessidades básicas de vida. Nos depoimentos percebeu-se o entendimento de que nas relações do cotidiano a criança tem construído a percepção de que temos de cuidar do ambiente porque, do contrário, futuramente, “não poderemos tirar proveito dele”. Observamos, pois, uma aprendizagem voltada à atitude de preservação, na qual os educandos demonstram preocupações com a sobrevivência da humanidade. Eles ressaltam a necessidade de as pessoas mudarem as atitudes relacionadas ao ambiente, para não sofrermos as consequências danosas desse descaso. Os depoimentos a seguir ilustram esta visão:

Tem muita coisa que eu aprendo em casa com meus pais, como, por exemplo, que a gente não deve poluir o meio ambiente, que devemos preservar por causa que no futuro isso vai prejudicar muito (A5)

Aprendi com meus pais, meus avós e todo o resto da minha família me ensinam muito assim, que eles por experiência de vida deles próprios. Eles acham que tem que passar pra mim, pra eu, pra eu ir poder crescer e ser um cidadão melhor assim. Que os animais, a água, as plantas têm que ser preservados. Todos fazem parte de um ecossistema. Assim, tem que respeitar porque, sem elas, nós não temos oxigênio, essas coisas. (A6)

Eu sempre aprendi que a gente tem que preservar, também por causa da poluição. Costumo junto com minha mãe, em casa a cuidar das plantas do jardim (A7).

As falas nos mostram as atitudes de cuidado para com a natureza na sua própria casa, no ambiente familiar, revelando uma relação de afetividade, de responsabilidade e exercício de cidadania. Como diz Boff (1999, p. 33), “o que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado”. Com essas palavras, que revelam sensibilidade e percepção, questionamo-nos sobre o que é esse tão falado cuidado que devemos ter para com a natureza com o outro. Quando, por exemplo, os alunos nos relatam que cuidam da casa ou da sala de aula, estão revelando a multiplicidade de atos que devem assumir para que se garanta o bem-estar das pessoas.

No entanto, observamos que, mesmo ressaltando o cuidado, a preservação dos lugares, os alunos não demonstram a mesma preocupação na escola, nas atitudes mais simples de cuidado na sala de aula ou no pátio.

Os meus pais me ensinam que não devemos destruir as plantas, os lugares, que nós devemos cuidar e preservar por que outras pessoas irão habitar o planeta. (A8)

Eu sempre fui aprendendo tudo, né, tudo que eu sei, assim que não é pra fazer errado. A minha família, junto com a escola, me ensinaram e eu me lembro bastante, que não devemos jogar assim os papéis no chão; devemos guardar e depois joga no lixo; devemos ter cuidados para não desperdiçar a água e energia. (A9)

Pelos relatos transcritos e observando as atitudes dos alunos envolvidos na pesquisa na sala de aula, no pátio e no entorno da escola, constatamos que eles não costumam cuidar do lixo, das plantas, nem dos objetos de uso na escola. Assim, questionamo-nos sobre o porquê de na fala eles demonstrarem ter percepção das atitudes relacionadas ao ambiente, mas, na prática, suas atitudes serem contraditórias. No nosso entendimento parece que eles não se sentem como parte integrante do contexto escolar, talvez pensando: ‘Como não faz parte da minha vida, não importa se vou deixar lixo... ou se vou depredar’. Des sa forma, mostram-nos uma atitude de indiferença para com o ambiente onde vivem e se relacionam. Possivelmente, as atitudes na escola se mostrem diferentes, porque na sua casa eles se sentem como parte daquele ambiente, mantendo com ele uma ligação mais afetiva.

Essa compreensão faz emergir a necessidade de serem delineadas na escola aprendizagens para a convivência social, voltadas para o cuidado, para a solidariedade. Da mesma maneira, ressaltamos que os educandos estão num processo de maturação e de aprendizagens significativas, no qual a educação ambiental pode atuar pela ressignificação dos saberes conduzindo-os a valorizar a simplicidade, o saber compartilhar, o cuidar.

b) Aprendizagem referente ao manejo ambiental

Outro elemento importante nas considerações dos estudantes está relacionado à aprendizagem quanto à coleta seletiva de lixo e reciclagem, pois destacam que os pais procuram ensiná-los a separar o lixo em casa.

Com a minha família aprendi a selecionar o lixo, botar as latas em um e lixos secos em lugar separado do lixo orgânico. (A1)

Na minha casa costumamos separar o lixo, mas me disseram que no caminhão do lixo, misturam os lixos, porque não temos coleta seletiva do lixo. (A2)

Dessa forma, observamos a preocupação e atitude de cuidado com o ambiente com certo espírito crítico, visto que até mesmo questionam as políticas públicas referentes à coleta seletiva do lixo. Os alunos demonstram ter a percepção da problemática atual referente ao lixo, no entanto observa-se um distanciamento entre a teoria e a prática, ou seja, retomamos a questão que anteriormente destacamos: eles têm a percepção de como podem ter ações voltadas para o cuidado, questionam, mas no contexto da escola, no dia-a-dia, suas atitudes são opostas, contrapondo-se ao que falaram. Da mesma maneira, eles revelam o entendimento e a percepção da coleta, da reciclagem do lixo que procuram fazer em casa incentivados pelos pais, mas isso não acontece na escola. Nesse aspecto é significativo o seguinte relato:

Aprendi, por exemplo, não jogar água fora, não poluir, assim, não fazer nada contra o meio ambiente, não jogar lixo nas ruas, nas florestas, isso aí... É separar cada objeto, com o seu próprio... Por exemplo, lata, com lata, vidro com vidro, papel com papel, orgânico com orgânico. (A3)

Ainda podemos ressaltar que a ênfase cada vez maior na reciclagem do lixo certamente é uma das primeiras iniciativas para solucionar essa problemática do lixo. Os relatos a seguir ilustram tal atitude:

Às vezes a gente, usa copos descartáveis porque depois podem ser reutilizados. Lá em casa também a gente seleciona o lixo, botar as latas em um pacote separa o orgânico, o alumínio. (A4)

Ah, em casa assim, em casa aprendi muitas coisas, como separar o lixo orgânico e seco porque fica mais fácil para o catador de lixo. (A5)

Quando o assunto é geração de lixo, apresentam-se os aspectos econômicos quanto à produção e ao incentivo ao consumismo. As pessoas, principalmente os adolescentes, são os grandes alvos do mercado, pois a publicidade se encarrega de incentivar as compras e de encaminhar para um pensamento de que tudo se recicla. Na verdade, devemos levar os indivíduos a perceberem o quanto se consome e por quê. Assim, retomamos o que afirmamos anteriormente, ou seja, a capacidade do indivíduo de voltar-se para si e para as relações, percebendo como se estruturam as necessidades sentidas e os meios para satisfazê-las.

No contexto do dia-a-dia da escola identificamos, da mesma forma, que os alunos ressaltam a responsabilidade que as pessoas devem ter nessa relação com o ambiente, como neste relato:

Eu aprendi muita coisa. Que não se deve jogar lixo no chão, que não deve poluir que não se deve matar. (...) Uma vez meus amigos, eles pegavam e jogavam o papel no chão, no rio assim, como se não desse nada, mas isso no futuro pode causar muita coisa.. (A6)

Pelos depoimentos dos alunos, observamos novamente a compreensão de que devem agir de maneira mais responsável em relação ao ambiente, porém, na prática, suas atitudes são contrárias na escola, onde não recolhem o lixo na sala de aula, sujam as classes, quebram vidros e lâmpadas, estragam livros, sujam salas e banheiros.

Assim, é nessas experiências do cotidiano que a educação ambiental pode contribuir ao levar os indivíduos a repensarem suas atitudes. Os conhecimentos que os alunos demonstram quanto à coleta seletiva de lixo e à reciclagem é uma forma de despertar a discussão de valores, na perspectiva de reelaborar conceitos e aprendizagens estimulando-os para uma mudança de atitude.

c) Lazer e interação

Nas narrativas dos alunos da comunidade escolar Menino Deus podemos compreender que todos se sentiram muito à vontade para expor o que pensam e sentem. A espontaneidade do adolescente é algo que nos surpreende e nos faz perceber que o papel do educador precisa ser constantemente repensado, ou seja, conhecer os interesses e expectativas dos alunos torna-se importante no processo educativo. No que se refere às experiências e vivências significativas, questionamos os alunos sobre o que fazem nos momentos de lazer, ou seja, com o que se envolvem.

Os alunos, com seus relatos, trazem referências importantes que refletem uma disposição em supervalorizar os aspectos que envolvem diretamente o urbano, o econômico. Essas questões ocupam lugar predominante na vida dos sujeitos, na qual os aspectos voltados à natureza, de certa forma, são relegados a segundo plano, não porque não tenham interesse, mas, talvez, serem pouco incentivados ou estimulados para um maior envolvimento com a natureza. Podemos observar isso no seguinte relato: *Eu gosto de estar passeando, mas não muito dessas de ficar, sei lá essas coisas tipo da natureza eu gosto de passear em âmbitos urbanos* (A1).

A tendência impulsionada sobretudo pelo consumo, pela tecnologia, parece determinar cada vez mais o cotidiano dos adolescentes. Todas as questões do dia-a-dia estão submetidas ao processo irreversível da globalização, cujos efeitos imediatos sentimos no aprofundamento das desigualdades sociais e da degradação ambiental. Nesse sentido se expressou um dos nossos entrevistados: *Bom assim, é bom estar em contato com a natureza, mas a nossa geração assim geralmente prefere mais as coisas urbanizadas, as coisas modernas, temos mais coisas para fazer.* (A2)

Considerando que estes estudantes são provenientes de famílias que dispõem de melhores condições de vida, inferimos que eles se encontram servidos de todo o tipo de tecnologia e informação, o que lhes parece ser o suficiente, revelando uma tendência que marca os dias atuais entre os adolescentes. Em decorrência da racionalidade técnica identificada com a racionalidade econômica, em todos os âmbitos provoca a integração vertical entre as pessoas, visto que o mercado tende a adaptar os produtos e mercadorias para o domínio e consumos das massas. Vejamos estes relatos:

É bom estar em contato com a natureza, mas a nossa geração assim, geralmente prefere mais as coisas urbanizadas, as coisas modernas como ir ao cinema, ao shopping. (A3)

Ah, em primeiro lugar, eu acho que prefiro estar em contato com o computador, mas quando, tipo quando eu tenho tempo livre, eu saio com os meus amigos pra gente ir jogar bola no campo, porque eu, na minha opinião, o computador é o meio que eu me mantenho informado, converso com os meus amigos, daí eu me divirto mais no computador (A4)

Com o videogame. Legal é que assim, (...) mas a maioria do tempo eu fico dentro de casa jogando videogame. (A5)

Na maioria das vezes eu fico em casa jogando videogame, é o que mais gosto de fazer quando posso e meus pais deixam. (A6)

Com base nesses relatos e do que os demais alunos nos mostraram diariamente na sala de aula, observamos que a relação de individualidade é bastante forte. As amizades, os passeios, o que gostam de fazer estão diretamente relacionados com o computador, com a televisão, com o telefone celular, ir ao shopping. Isso aponta para relações mais individuais e até mesmo competitivas, fundadas em valores e princípios em que os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos. Nos momentos de lazer os estudantes apontaram à importância da televisão e do computador como suas opções.

Dessa forma, as contribuições de Adorno nos fazem refletir sobre a indústria cultural,⁴⁸ desempenha papel central como portadora da ideologia dominante, concedendo sentido a todo o sistema. As formulações dos estudantes possibilitam-nos observar que, em nome da modernidade, os fluxos do meio tecnocientífico e informacional reúnem os elementos que passam a orientar a conduta das pessoas através da disseminação de conteúdos e modos de vida, despertando para o desejo de “ter e ser assim” mesmo sem ter condições que o permitam. Além disso, o processo instaurado pelas tecnologias da informática e da comunicação exerce influência na psique humana, contribuindo para a semiformação⁴⁹ das pessoas.

⁴⁸ Para Adorno, a “indústria cultural” é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento, como consciência em si, como autoconscientização, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma semiformação, a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela que corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. (1995, p. 23).

⁴⁹ Para Adorno (1995, p. 23), o conceito de “semiformação” constitui a base social de uma estrutura de dominação e não representa o resultado de um processo de manipulação e dominação políticas.

O processo de semiformação de indivíduos “adequados” ou passivos perante o sistema e a contenção daqueles que podem ameaçá-lo tem formado seres unidimensionais, fortalecendo as desigualdades e a concentração do poder. Como consequência dessa relação, desencadeia-se um processo de alienação e, ao mesmo tempo, de tensão entre os indivíduos e a natureza.

Os valores e os conhecimentos construídos através dos processos culturais têm sofrido uma profunda corrosão, decorrente da expansão da chamada “indústria cultural” e de seus objetivos lucrativos, por meio de mecanismos de estímulo ao consumo, que têm produzido indivíduos dissociados dos bens culturais e da práxis. Para Adorno (1995, p. 21), a indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente.

O autor refere-se aos problemas da formação da identidade, da subjetividade social dos indivíduos nos dias atuais, demonstrando que sobretudo os meios de comunicação, através de meios atrativos, interiorizam um processo de dominação, provocando, gradualmente, a perda inclusive dos interesses mais sensíveis do indivíduo, que aqui relacionamos com as questões ambientais.

Nos momentos lazer o que eu faço, geralmente, é estar no computador é o que eu mais fico em contato, porque eu me comunico com meus amigos, procurando as coisas na internet, sabendo um pouco mais do mundo. (A7)

Porque eu gosto, porque eu acho que usar o computador fica cada vez mais legal e interessante. Daí sempre, sempre que eu posso, eu uso. (A8)

A influência dos meios eletrônicos na vida dos adolescentes como forma de lazer, de trabalho, reforça o modelo que nos tem sido imposto, conduzindo a relações, de certa maneira, mais individualistas.

A eu gosto bastante de jogar computador, assim mais, gosto também de ir pro sítio do meu avô que tem um mato lá atrás bem bala, assim bem grande... Mas se eu tivesse que coloca assim, de acordo com prioridade, eu ia colocar em primeiro lugar o computador. Por que... Eu acho que, porque eu convivo mais

com o computador assim, eu fico mais tempo no computador assim, do que com os outros, e em outros lugares. (A9)

Com o computador, mas também sempre é bom assim tá em contato com a natureza, porque também é bom pra nós. Daí a gente aprende coisas novas. Pra fora assim, é bem bom. (A10)

Apesar da evidente influência da indústria cultural, não podemos deixar de ressaltar que existem processos desiguais de vivência e de apropriação das mensagens, provocando conflitos e resistência nos indivíduos. Mesmo com a tentativa de homogeneização por parte da indústria cultural, centrada nos interesses do sistema, deparamos-nos com inúmeros conflitos que vêm se acentuando em todos os âmbitos sociais. De outra maneira, no contexto das entrevistas com os alunos acerca de com que se envolvem nos momentos de lazer, observamos que uma das referências importantes trazidas por eles está relacionada aos animais. Eles demonstraram que em certos momentos, estão ligados a algo que não o computador ou a televisão, ou seja, brincam com os animais de estimação, como revelam estes relatos:

Eu gosto muito de estar, sempre, lá na minha casa, que eu tenho um monte de animais e eu gosto de brincar muito com eles. É o que mais gosto de fazer. (A11)

Eu acho que assim, às vezes eu gosto muito de computador, essas tecnologias, mas gosto de ficar com meu cachorro e eu nunca nego um acampar assim ao ar livre. (A12)

Eu gosto do meu computador, mas também sempre é bom assim estar em contato com a natureza com os animais. Tipo assim porque também é bom pra nós. (A13)

No momento de lazer eu gosto de brincar com o meu cachorro. Até agora pouco eu tava sem fazer nada, e estava brincando com ele. É sempre bom me acalmar. (A14)

Os relatos transcritos são importantes porque foram os únicos entre os estudantes que nos demonstraram outras formas de interação nos momentos de lazer, voltando-se para

o brincar ao ar livre. Contudo, foram exceção entre os estudantes, que preferem conversar e brincar no computador.

3.5 As concepções dos professores sobre meio ambiente – tendências reveladas

No contexto da pesquisa, com a comunidade escolar Instituto Menino Deus, procuramos neste item apresentar as informações acerca do entendimento de meio ambiente pelos professores do ensino fundamental. Os docentes mostraram-se bastante solícitos à entrevista, colocando-se à disposição para qualquer informação ou trabalho necessário. Nos contatos com eles e na exposição da proposta do tema da investigação em educação ambiental, percebemos certa surpresa em relação à temática. Eles mencionaram a importância de maiores contribuições e pesquisas nesta área, pois acreditam que a escola precisa de mais estudos e reflexões sobre a educação ambiental. No diálogo com os educadores também pudemos verificar certa insegurança ao falarem sobre as questões referentes ao meio ambiente, pois manifestaram a necessidade de terem de se preparar para falar sobre o tema. Nesse sentido, as conversas informais e a explicação acerca dos objetivos da pesquisa possibilitaram que os professores contribuíssem de maneira espontânea.

a) Concepção instrumental e utilitarista de meio ambiente

No núcleo das representações dos professores verificamos que a concepção instrumental é revelada de maneira acentuada. Nesse sentido, a noção de ambiente encontra-se estreitamente relacionada à concepção utilitarista de ambiente, segundo a qual é visto como fonte de utilidade e valor econômico.

Entendo que meio ambiente é um conjunto de fatores e elementos que proporcionam a vida humana, que nós utilizamos ou que na verdade favorecem a vida. (P1)

Meio ambiente é o meio em que o homem, os animais ocupam e transformam se relacionando e interagindo no espaço de uma forma em que todos os seus elementos procuram viver. (P2)

Observamos que, da mesma forma que eles ressaltam a ocupação e utilização do ambiente, reforçam o que vimos anteriormente nos depoimentos dos pais dos estudantes: a questão da dependência dos sujeitos em relação ao ambiente, como neste depoimento:

Meio ambiente é um todo. É um complemento da vida. Nós dependemos dele para a sobrevivência, mas ele não é só aquilo que está distante de nós, como as florestas, a mata. O meio ambiente também depende de nossas atitudes, da nossa convivência as relações com a outra pessoa, também faz parte do meio ambiente. (P3)

Nessas referências verificamos a compreensão de meio ambiente como um todo complexo e que os indivíduos se mostram conjuntamente ligados ao ambiente, numa interdependência que envolve múltiplos laços entre os componentes e suas ações. Portanto, entender a interdependência dos elementos que formam o meio ambiente significa entender as relações, determinando, assim, mudanças de percepção, pois hoje nos defrontamos com uma série de problemas ambientais que não podem ser compreendidos de maneira isolada.

b) Concepção lúdica de meio ambiente

Os depoimentos dos professores acerca do entendimento de meio ambiente, observamos que está relacionado ao lugar de vivências, como o local em que as pessoas se sentem bem, o lugar onde vivem, no qual desfrutam de bem-estar e lazer. Vejamos os seguintes depoimentos:

Entendo o meio ambiente como sendo um local que nos sentimos bem, gostamos de estar, uma forma de viver. (P1)

O meio ambiente é lugar que a gente se sente bem, que devemos respeitar este espaço, de envolver-se e cuidar do teu espaço e saber respeitar os limites desse espaço. (P2)

A compreensão de ambiente como o lugar de vivências reforça o aspecto de construção individual da concepção de meio ambiente, a qual parte das experiências, dos valores atitudes. Como ressalta Carvalho, (2003, p. 113), ‘para as novas sensibilidades, a natureza em todas as suas manifestações já não ameaça a ordem da cidade, mas converte-se em espaço de beleza e vitalidade de que a sociedade necessita para restaurar-se dos excessos da vida racionalizada’. Para a autora, diante das mudanças do contexto social e econômico, cada vez mais temos percepções e sensibilidades variadas relacionadas ao ambiente, as quais provocam debates e questionamentos acerca da educação ambiental.

No diálogo com os professores observamos que esse entendimento de meio ambiente se aproxima do que nos revelaram os estudantes, pois a concepção lúdica também se mostrou presente nestes.

No depoimento de outro professor aparece a idéia de utilização, porém de maneira consciente:

É o meio no qual nós vivemos. Utilizá-lo e preservá-lo de uma maneira a garantir as formas de vida, humana, animal, vegetal e a vida como um todo nesse meio ambiente, sendo que todas consigam conviver em harmonia. (P3)

Essa representação sugere a interação e ocupação do meio ambiente na perspectiva de uma compreensão crítica do ambiente. De certa maneira, parece-nos evidenciar uma visão relacionada à sustentabilidade, à utilização do ambiente, mas observando a necessidade da preservação, do cuidado, por meio de uma posição consciente a respeito das questões relacionadas ao ambiente.

3.6 Experiências e vivências significativas para os professores

No contexto da investigação, procuramos analisar as experiências e vivências significativas para os educadores relacionadas às questões ambientais. Entendemos que suas contribuições são importantes para a sustentação da pesquisa, pois eles têm papel fundamental no processo de ressignificação dos saberes da comunidade.

a) Aprendizagem e atitude de preservação

Nas conversações com os professores pudemos identificar aspectos relacionados à aprendizagem e à atitude de preservação, ressaltando o cuidado com o ambiente.

Aprendi a importância do preservar, se não quer limpar, então é só não sujar, se não quiser replantar, não arranca o que já tem, por exemplo, a questão do cuidado com as árvores. Porque eu lembro da minha infância e se tornou marcante esse sentido de cuidado com a natureza. A questão da limpeza, também... do como faz bem isso pra gente, do lugar onde estamos, de ser um lugar agradável, e isso envolve tanto dentro de casa quanto na rua. O cuidado com as plantas, como cresciam, além do cuidado com os animais. (P1)

Aprendi que não podemos exaurir. Usar recursos renováveis e assim por diante. Aprendi com avós e com os meus pais é um negócio assim: tudo o que nós não soubermos utilizar na natureza vai nos faltar futuramente. (P2)

Esses relatos confirmam o que anteriormente foi observado entre os pais e alunos, de que as experiências do cotidiano propiciam aprendizagens relacionadas ao cuidado e à preservação ambiental. Nesse sentido, a responsabilidade dos indivíduos mostra-se como referencial importante nos depoimentos, traduzindo o sentido das relações dos seres humanos com o ambiente. Para Boff, (1999, p. 35), “o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano”.

Nas conversações com os professores, identificamos aspectos que reforçam o respeito, a preservação, o cuidado, ou seja, princípios que orientam as formas de apropriação e modificação da natureza.

A minha educação sempre foi no sentido de preservar o meio ambiente ao máximo de procurar sempre não agredir e sempre utilizar dos próprios meios que o meio ambiente nos traz pra que os problemas ambientais sejam resolvidos. Então, eu acho que o que aprendi foi de certa maneira uma educação ambiental, que eu recebi em casa. Eu recordo que o meu pai sempre me dizia que a natureza nunca nos agride, sim nós agredimos ela, e eu sempre tive um contato muito próximo com vegetais, com animais. Eu recordo que inclusive insetos, aracnídeos, desde a minha infância, inclusive manuseando, os deixando subirem nas mãos e sempre respeitando nesse sentido. Eu acho que isso me marcou muito desde a minha infância no ambiente familiar. (P3)

Podemos observar que a experiência relacionada à valorização e ao respeito desembocam numa ética de bens e valores através da mediação do conhecimento, ultrapassando o utilitarismo. A ética aqui colocada destaca o respeito a cada ser em sua forma particular, tratando de recompor um vínculo que tem sido desfeito entre os seres humanos e a natureza. Nesse sentido, o que se busca na ação humana é essa efetiva integração dos seres humanos entre si e com o ambiente, contrapondo-se à destruição da natureza quando considerada somente a serviço dos interesses materiais. Assim, as direções básicas para as formas de agir dos seres humanos são conduzidas através da responsabilidade com a vida humana e com os demais seres vivos.

Ainda podemos analisar nos depoimentos dos professores a aprendizagem na família relacionada ao ambiente ao contextualizarem o cuidar, o preservar, começando pela casa, pelo ambiente onde vivem, através da limpeza e organização da casa e das relações que estabelecem consigo mesmos e com os outros.

Eu acho que eu não posso falar em meio ambiente, se eu não relacionar isso ao meu ser e as minhas relações. Eu aprendi que não posso defender o meio ambiente se eu não tiver um bom relacionamento com as pessoas, na minha

casa, se a minha casa não estiver limpa. Isso tudo é uma cultura que veio da minha família. (P4)

Nesse relato, o educador direciona a questão ambiental ao ser, sustentando a idéia da necessidade de o ser humano voltar-se para o modo de ser e atuar no ambiente e, de certa maneira, reforçando o que já foi mencionado. Como ressalta Unger, “ò que significam à devastação das florestas, a contaminação da água e do ar, a extinção de milhares e milhares de espécies animais, a agressão que o homem comete as seus semelhantes através da espoliação, da opressão, do etnocídio, senão o espelho de uma condição interior de ser humano?” (2001, p. 47). A importância desse referencial é o fato de que as mudanças no cenário atual levam os indivíduos a desvincular-se do seu interior.

Nesse sentido, o modelo socioeconômico tem estabelecido um rompimento dos elos entre os seres humanos e o meio ambiente, tratando-se de um processo que os tem levado ao desinteresse e a um distanciamento nas relações coletivas. Ainda para a autora, “à gravidade da situação que hoje atravessamos não se deve unicamente ao fato de lidar com a ameaça da destruição de nossos recursos mais vitais: da água, do ar, das espécies vegetais e animais. O momento é grave, de modo essencial, porque o homem esqueceu a riqueza do que pode ser um ser humano”. (UNGER, 2001, p. 45). Essas afirmações marcam o contexto que estamos vivendo, onde as expressões do conflito e da indiferença permeiam as diferentes esferas sociais.

De outra forma, podemos extrair dos relatos dos professores aspectos com uma conotação bastante individualista, revelando que aprenderam muitas questões voltadas ao ambiente através da escola, da informação, mas sem contribuições da família.

De família não tem nenhuma experiência. Tem experiência de construção cultural, de aquisição minha, e que passo para as minhas filhas. O consumo de energia elétrica ser o mais reduzido possível, o uso da água no banho, o uso da água na higiene e na limpeza só o necessário, a separação do lixo seco do lixo orgânico, o jogar lixo no meio ambiente, preservar a natureza. Isso eu procuro como mãe passar essas informações, mas não que eu tenha recebido enquanto cultura familiar. (P5)

Portanto, podemos verificar que cada sujeito demonstra maneiras diferenciadas de perceber e de aprender as questões relacionadas ao ambiente, expressando as contradições e a diversidade cultural quanto a princípios e valores que têm redefinido os estilos de vida das pessoas. Nessa diversidade de conhecimentos e experiências do cotidiano, em que os indivíduos são também produções sociais e culturais, expressam-se os conflitos que estamos vivendo. Esses interesses e visões diferenciadas impõem à educação a necessidade de construir uma outra racionalidade, capaz de superar o mecanicismo, voltando-se para a formação mais crítica, reflexiva e autônoma.

4 CONHECIMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental como processo voltado para a práxis tem a relação educador e educando como elemento fundamental em virtude da interação na construção do conhecimento. Analisando os aspectos referentes às concepções e vivências significativas relatadas pelos alunos, pais e professores, consideramos importante fazer algumas aproximações com a prática pedagógica dos educadores da escola no que tange à educação ambiental. Assim, procuramos neste capítulo apresentar a análise dos depoimentos dos professores, contextualizando aspectos relacionados à prática pedagógica em educação ambiental que ocorre na escola e identificar possibilidades de ressignificar tais práticas numa perspectiva crítica e transformadora.

4.1 A prática pedagógica em educação ambiental

Em nossa investigação, procuramos buscar nos depoimentos dos professores das diferentes áreas do conhecimento referenciais acerca da prática pedagógica em educação ambiental. Assim, questionando os docentes sobre as práticas pedagógicas que consideram como práticas de educação ambiental, constatamos processos restritos, ou seja, a educação ambiental não é uma prática de ação diária, mas aparece na abordagem dos professores como tema de área específica do conhecimento e em datas comemorativas.

A educação ambiental é abordada dentro dos assuntos normais da disciplina, por exemplo, em correlações, estimativas e falando sobre assuntos voltados ao meio ambiente em datas comemorativas. Procuro criar uma consciência para o desenvolvimento sustentável, porém são poucas as vezes que o andamento dos conteúdos mínimos permite atividades mais sistematizadas de educação ambiental. (P1)

Como podemos perceber, há a valorização dos conteúdos e do papel do conhecimento, reduzindo-se a educação ambiental à transmissão de conteúdos na disciplina trabalhada pelo professor. Da mesma forma, podemos observar princípios metodológicos tradicionais, visto que o conhecimento parece ser bastante valorizado, dificultando a formação mais reflexiva e prática no que tange às questões ambientais.

Outro aspecto considerado por um professor foi que a prática pedagógica que considera de educação ambiental está relacionada às atitudes e ao incentivo aos alunos em relação à conservação e à limpeza do ambiente na escola

Na verdade não existe na minha prática, uma atividade que seja específica sobre educação ambiental. Acredito que existe mais uma atitude em reconhecer e mostrar aos alunos a importância de estar constantemente trazendo à tona questões como, por exemplo: o cuidado com o consumo de energia elétrica, o consumo e desperdício de água. Isso se faz quando trabalho principalmente a resolução de problemas e, nestes, apresento dados estatísticos que, além de trazer a informação, provoca discussão e exposição de opiniões dos alunos, sem falar nas inúmeras histórias de vida que cada um traz e quer contar para colegas e professora. (P2)

Quando os professores ressaltam que na prática pedagógica não existe uma atividade específica sobre educação ambiental, mas, sim, atitudes relacionadas ao ambiente, entende-se isso como um processo de aquisição e transmissão de conhecimentos articulando-se com atitudes sociais e necessidade de incorporação de valores e atitudes. Podemos observar no relato transcrito que o educador procura articular informações com os educandos, mas parece que isso ocorre ainda de maneira mecanicista, sem maiores reflexões e sem a construção de um trabalho mais significativo.

De outra forma, há entre os professores aqueles que procuram desenvolver atividades de educação ambiental, mas de maneira isolada nas disciplinas que trabalham, cada qual com metodologia específica. Estes tentam desenvolver aspectos da educação ambiental de maneira mais crítica, levando os estudantes à reflexão e análise do contexto de uma maneira mais geral, como podemos verificar neste relato:

Procuro manter um ambiente de sala de aula e escolar limpo, contextualizo conteúdos com notícias de jornais e revistas fazendo a reflexão com eles. Realizo trabalho de campo, nas nascentes do rio Passo Fundo, possibilitando a observação e as mudanças ambientais físicas e culturais no espaço. (P3)

A prática pedagógica identificada neste depoimento permite-nos inferir que o professor procura desenvolver um processo interativo com os educandos, até mesmo na maneira de conduzi-los a analisar os problemas existentes no município. Assim, parece estar mais voltado para as orientações e propostas da educação ambiental em que se procura construir com os educandos o processo de reflexão ,articulando-o com a prática.

Outro professor declarou:

A educação ambiental consiste num trabalho de percepção das crianças relacionado ao meio ambiente. E a partir disso trabalhar a prática, pretendo trabalhar com um canteiro na Avenida Brasil, com a 6ª série. Fazer reciclagem de papel com a 5ª série. Sem falar na constante e ininterrupta orientação sobre as boas formas de convivência. (P4)

Nesse sentido, na análise empreendida verificamos que os educadores trabalham temas específicos das disciplinas procurando articulá-los com iniciativas individuais de atividades em locais do bairro, porém não observamos atividades práticas no entorno da escola que envolvessem a comunidade. Vemos que o educador considera a percepção ambiental como elemento importante na configuração da educação ambiental na escola. A percepção ambiental torna-se fundamental para os estudantes compreenderem as relações entre seres humanos e ambiente; assim, considerando as representações de meio ambiente, podemos, como professores, conhecer as diferentes leituras que podem ser construídas e ressignificados na escola.

Os professores demonstram disponibilidade em trabalhar com a educação ambiental e, como a escola dispõe de uma área verde privilegiada para explorar e relacionar conteúdos de diversas maneiras, uma das atividades muito realizada na escola são as “trilhas de interpretação”. As trilhas realizadas na área verde da escola são conduzidas pelos professores como maneira de estabelecer relações com os conhecimentos trabalhados na sala de aula, dinamizando as aulas.

A partir dos caminhos construídos no processo da pesquisa, com incertezas, questionamentos pessoais e reflexões acerca da bagagem cultural da comunidade Menino Deus, interrogamo-nos sobre se os aspectos pesquisados e os resultados da investigação podem trazer contribuições para a prática pedagógica em educação ambiental pela sua ressignificação. Dessa forma, quando ponderamos sobre a ressignificação dos saberes e conhecimentos, voltamo-nos para o diálogo,⁵⁰ elemento que permeia esse processo fundamentando as relações pedagógicas. O diálogo é caminho para que ocorra a aprendizagem, na qual professor e alunos reconheçam a atitude de “relação”. Como ressalta Brandão (1995, p. 41), “[...] o próprio trabalho pedagógico conscientizador deve partir da idéia de que individual e coletivamente, o verdadeiro conhecimento não é uma aquisição de um outro, mas uma construção com outros, a partir do diálogo fundado sobre matrizes e representações da experiência vivida por cada sujeito, em cada cultura”.

A educação ambiental, por contribuir na condução de um trabalho que vislumbra o diálogo e as aprendizagens significativas, tem cada vez mais se aproximado da ressignificação do conhecimento, já que pensar o meio ambiente implica considerar as várias formas de perceber e conceber as relações no ambiente. Para Mühl e Esquinsani,

A ressignificação fundamenta-se em uma compreensão hermenêutico-dialética do processo de constituição da realidade social e do próprio conhecimento. Do ponto de vista da hermenêutica, tal compreensão reconhece que os significados e os sentidos que orientam e movem as ações humanas são resultantes de processos de aprendizagem e de experiências que a humanidade vem acumulando, constituindo um conjunto de saberes teóricos e práticos, identificados como tradição. Tais saberes jamais podem ser desconsiderados ou menosprezados, por mais limitados que possam parecer. (2004, p. 10).

No processo educativo a ressignificação do conhecimento se torna importante na prática pedagógica em educação ambiental, pois a escola é um lugar de cultura, que configura concepções e práticas que se revelam contraditórias. Dessa forma, é relevante educar levando em consideração a bagagem de conhecimentos dos educandos, com sua história, seus saberes, pois, mesmo que os indivíduos tragam saberes vistos como “ingênuos”, estes podem se constituir em elementos para configurar um processo

⁵⁰ Para Benincá, “[...] poderíamos traduzir o termo diálogo como através da palavra fazer o caminho. A palavra é pró-anunciada, é proferida em favor de alguém; é o sentido gerado no interior do ser humano e comunicado. A palavra nunca é vazia, é sempre comunicação. O bate-boca, porém que ainda não é palavra, pode ser uma manifestação superficial por que as pessoas não conseguem estabelecer o diálogo e, por isso, mantém-se na estrutura do palavrório. Para o diálogo acontecer, há a necessidade de se ter algo a dizer, ou seja, expressar os sentidos gerados em nossa consciência. [...]” (2004, p. 15-16).

pedagógico voltado para princípios mais críticos e emancipatórios. Como ressalta Unger (2001, p. 138), “o saber que está em consonância com este princípio sempre vigente é um saber organizado pela experiência, pelo ritmo, pela alternância, pela dialética. Tal saber organiza um modo de ser, uma ética. Esse saber, que é um saber do mistério, reside em compreender o ritmo do planeta”. Dessa forma, a educação ambiental pode ser entendida como educação política, porque prepara os indivíduos para a convivência planetária, para a autogestão e a ética das relações entre os seres humanos e a natureza. Todavia, para concretizar tais princípios, exige-se do homem contemporâneo a construção de uma nova racionalidade, na qual o desafio crucial reside em romper com reducionismos e em construir perspectivas de trabalho na educação que integrem outras percepções e diferentes significações no campo ambiental.

No entanto, é importante salientar que existem limitações nesse campo no contexto da escola, as quais recaem muitas vezes no modo do fazer pedagógico, que coloca alunos e professores numa situação de conflito, num misto de tensão e passividade, decorrentes da dicotomia entre teoria e prática. Alguns princípios e práticas tradicionais ainda se mantêm, promovendo a acomodação e a alienação dos educandos, como enfatiza Freire:

A narração de que o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (1987, p. 58 - grifo do autor).

Freire refere-se ao o que vem se perpetuando nas escolas, ou seja, os educandos vistos como receptores de conhecimentos transmitidos na esfera formal por professores que ainda ignoram a existência do sujeito histórico e da práxis.⁵¹ Nessa perspectiva, de ignorar o educando como sujeito histórico, a escola ainda nos mostra rituais⁵² na

⁵¹ Para Benincá (2002, p. 35), a metodologia da práxis pedagógica quer superar a dicotomia entre teoria e prática e o autoritarismo (sujeito-objeto) na relação entre os indivíduos presentes no cotidiano escolar. Nela está contido o potencial de gerar as condições necessárias para que todos atuem como sujeitos do processo pedagógico escolar.

⁵² Para McLaren (1991), o termo “ritual” é ambíguo e tem gerado ao longo dos anos um grande número de formulações. Santificado há muito tempo por uso litúrgico e antropológico, continua a provocar divisão de opiniões entre os vários enfoques teóricos da compreensão de ritual. Conforme o autor, as escolas do pensamento incluem ritual como ação (Tylor) e ritual como crença (W. R. Smith), enfoque semântico (Radcliffe-Brown), enfoque funcional (Durkheim e Malinowski), enfoque psicanalítico (Freud), fenomenológico (Cassirer), enfoque de transformação de sistema e de redundância estrutural (PARTRIDGE, 1977). O enfoque dado ao termo “ritual” por Peter McLaren abrange mais o comportamento do que aquele

organização de conteúdos e atividades na área ambiental, trabalhando com metodologias e aprendizagens pouco criativas, sem proporcionar a inter-relação entre as áreas do conhecimento e tornando os ambientes educacionais enfadonhos. Evidencia-se, pois, a necessidade de maiores questionamentos e reflexões sobre como tem se construído a educação ambiental na escola, na tentativa de superar os aspectos eminentemente conteudistas e tradicionais do padrão vigente de educação.

A escola precisa, necessariamente, analisar se o processo de educação ambiental nela realizado tem estimulado a práxis social através da articulação entre a teoria e prática pedagógica, possibilitando aos indivíduos a integração dos conhecimentos para a formação de uma nova consciência ecológica e a promoção de atitudes no contexto em que vivem na perspectiva de ampliar essas relações. Estimular o educando a envolver-se, a perceber-se como integrante do ambiente em que vive, onde ele tem inúmeras funções e relações, tem sido um desafio para o professor, que precisa abrir-se para novos métodos de trabalho, que articulem os conhecimentos para além das diversas áreas do conhecimento, ultrapassando a compreensão fragmentada dos processos socioambientais. Leff diz a respeito:

O saber ambiental surge então como um conjunto de paradigmas de conhecimento, de disciplinas científicas, formações ideológicas, sistemas de valores, crenças e conhecimentos e práticas produtivas sobre os diferentes processos e elementos-naturais e sociais que constituem o ambiente, suas relações e seus potenciais (2001, p. 144).

Nesse sentido, a partir do momento em que a escola passa a se indagar e a dispensar certo tempo ao estudo ambiental, refletindo acerca do processo educativo, poderá romper com visões limitadas, na perspectiva de desenvolver uma educação dialógica na área ambiental. Como destaca Leff:

A educação ambiental promove a formação de saberes pessoais onde se inscrevem subjetividades diferenciadas na construção de um mundo diverso. Estes conhecimentos pessoais se constituem num processo dialético de validação com a realidade e dialógico de comunicação e confrontação com o outro. Dessa maneira, a consistência e coerência do saber se produzem numa permanente prova de objetividade com a realidade e numa práxis de construção do real social

que recebe o crédito da antropologia de fora e suas correntes teóricas (que mantêm uma concepção restrita de ritual). Para ele, explicar o ritual é examinar as dimensões simbólicas da vida social, um conglomerado de símbolos. Por isso, a dificuldade em dar respostas ou descrições.

que enfrenta interesses contrapostos e muitas vezes antagônicos, inseridos nos saberes pessoais e coletivos sobre o mundo. (2001, p. 245).

Construir um processo de ressignificação dos saberes ambientais implica que a escola esteja disposta e comprometida com a realidade dos educandos e, da mesma forma, buscar referenciais teóricos que fundamentem a proposta pedagógica, atingindo, assim, o cotidiano desses educandos. Além disso, ressaltamos a importância de o professor avaliar constantemente a tarefa educativa, a começar pelo diálogo com os educandos, procurando conhecer suas visões de mundo, sua história, como elementos de grande importância no processo pedagógico. A programação fechada, engessada, através da transmissão de conteúdo, reforça a educação como “prática bancária”, na qual os educandos ficam numa posição de receptores de conhecimento e os professores, na de transmissores de “novos saberes” como detentores do conhecimento. Como ressalta Freire, a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “enche” de conteúdos. (1987, p. 67).

As contribuições de Freire embasam uma questão importante, a de desmistificarmos a ideia de que o professor é o “detentor de todo o saber”. Na educação libertadora voltada para a práxis, a educação é proposta a ser vivida e aprendida no compartilhar das relações, numa construção de aprendizagem entre educador e educando. Como enfatiza Freire (1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A educação problematizadora estabelece uma relação em que o educador e educando têm consciência de que constroem um ato educativo. A educação ambiental na escola pode compartilhar com as reflexões de Freire, buscando reconhecer os saberes individuais e coletivos para sua ressignificação, pois, à medida que o educador e educando estabelecerem uma relação de diálogo na valorização do que é experienciado e elaborado, a reflexão poderá abrir caminhos para atitudes e práticas mais responsáveis relacionadas ao ambiente.

4.2 Comunidade e escola: aproximações possíveis com a educação ambiental

Penetrar no cotidiano dos indivíduos da comunidade escolar na perspectiva de ressignificar os saberes e de consolidar um processo de educação ambiental que responda aos anseios da sustentabilidade torna-se desafiador para a escola. Na busca constante de alternativas metodológicas, a escola tem conduzido o processo educativo de uma maneira que não tem conseguido levar os estudantes a refletirem sobre a trama de relações, tanto econômicas como culturais, em que se encontram inseridos, na perspectiva de construir outras relações no meio ambiente.

Os educandos vivem numa sociedade que privilegia, acima de tudo, a racionalidades técnico-científica,⁵³ visto que cada vez mais trazem consigo uma gama de informações⁵⁴ que ultrapassam o contexto familiar e que alcançam novas dimensões, impondo outros interesses e formas de pensar, nas quais as questões ambientais muitas vezes se tornam secundárias e pouco valorizadas.

Como núcleo social, a escola encontra-se subordinada a esse contexto sócio-histórico, evidenciando a necessária compreensão e a ruptura das forças político-culturais que permeiam o processo educativo presente. A dificuldade em desenvolver a EA de maneira crítica e emancipatória deve-se à despolitização e aos discursos conciliatórios que o próprio sistema tem imposto para seu proveito, orientando sutilmente os rumos da EA. Para Freire, “educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. (1987, p. 70). Dessa forma, o cenário da EA na escola tem se caracterizado por uma amplitude de ações e leituras de mundo. Essas concepções parecem ter a mesma linguagem e interesses, porém há diferenças nelas quanto à finalidade, o que justifica que busquemos a real finalidade da EA na escola, através de uma proposta político-pedagógica que implemente e visualize um trabalho articulado no todo, com a identificação de conteúdos com caráter sobretudo social. Como alerta Gadotti, “podemos ainda falar numa nova escola, a escola cidadã, gestora do conhecimento, não lecionadora, com um projeto eco

⁵³ Para Leff, a tecnologia desempenhou uma importante função instrumental dentro da racionalidade econômica, estabelecendo a relação de eficácia entre conhecimento e produção. Assim, a tecnologia, entendida como a organização do conhecimento para a produção, inseriu-se nos “fatores da produção” determinando a produtividade dos meios de produção e da força de trabalho e excluindo desse processo o homem e a natureza (2001, p. 87).

⁵⁴ Adorno pensa que a informação ultrapassa o mero plano da transmissão de fatos. Compreende que os meios de comunicação de massa incutem nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como costuma dizer tão bem, procurar impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos (1995, p. 79).

pedagógico, isto é, ético-político, uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo”. (2000, p. 47).

Nesse sentido, para construir um processo de educação ambiental voltado para a práxis social, necessariamente, a escola precisa criar novos meios e uma nova linguagem na condução do processo educativo. O sentido mais íntimo do processo educativo diz respeito à forma de ser, de estar e compreender o mundo em que vivemos; por isso, as representações e aprendizagens do cotidiano da comunidade escolar nos revelam saberes que podem ser referenciais para a escola. Como enfatiza Freire, “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar em ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (1987, p. 57).

Nessa linha de argumentação, torna-se fundamental para o processo de educação ambiental na escola o acompanhamento do espectro de conhecimentos comunitários; logo, o envolvimento e a compreensão dos objetivos que norteiam a proposta pedagógica tornam-se importantes, pois os caminhos da EA vão ao encontro dos objetivos voltados a essa perspectiva. O processo educativo é uma construção que se encontra repleta de significados, de escolhas diferenciadas, de identidades, mas também pode ter um papel reproduzidor na sociedade, pois desenvolve potencialidades e possibilidades criativas.

Cabe ainda reconhecer a importância de um “olhar” referente à educação ambiental para que não se reduza ao ambientalismo, podendo se instaurar gradualmente a fusão de uma educação crítica com o pensamento de complexidade, pois muitas vezes a educação limitou-se ao ambiente externo, a internalizar somente os valores de conservação da natureza, sem se confrontar com outros elementos, como os valores sociais. Como ressalta Leff, “a aprendizagem é um processo de produção de significações e uma apropriação subjetiva de saberes. Nesse sentido, o processo educacional auxilia a formação de novos atores sociais, capazes de conduzir a transição para um futuro democrático e sustentável”. (2001, p. 246). A problemática ambiental provoca a atenção e exige as mudanças necessárias no processo educativo dos indivíduos, pois, na confluência dos princípios e saberes da comunidade escolar, podem-se abrir possibilidades de se responder aos desafios que a sociedade tem apresentado. Como salienta Reigota,

é por meio das interações intersubjetivas e comunicativas entre pessoas com diferentes concepções de mundo e relações cotidianas com o meio natural e

construído; características da vida social e afetiva; acesso a diferentes produtos culturais; formas de manifestar as suas idéias; conhecimento e cultura; dimensões de tempo e expectativa de vida; níveis de consumo e de participação política que poderemos estabelecer diretrizes mínimas para a solução dos problemas ambientais que preocupam a todos. (2002, p. 28).

A resignificação dos conhecimentos com o intuito de desenvolver um futuro processo de gestão ambiental qualitativo nas comunidades pode ser um dos objetivos da escola, pois é a partir da participação dos indivíduos inseridos no contexto da comunidade escolar que se empreenderá, a longo prazo, a construção de formas mais racionais de aproveitamento dos recursos, estabelecendo um processo de mediação⁵⁵ entre sociedade e natureza.

Portanto, atitudes e práticas ambientais mais responsáveis com o propósito de autogestão comunitária dos recursos serão possíveis por meio de um processo de construção de uma nova racionalidade, a qual será possível mediante a resignificação de conhecimentos teóricos e práticos advindos da educação em confluência com as comunidades em que a escola está inserida.

4.3 A escola como espaço de criação e construção de novos saberes e de novas vivências

Diante das reflexões que procuramos desenvolver no processo de investigação, questionamo-nos sobre como fazer da escola um espaço de criação e construção. Talvez a resposta passe pela reflexão de cada educador na relação com os educandos, na construção

⁵⁵ Para Vygotsky (2003, p. 26-27), mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por outro elemento. O autor trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

do conhecimento, na experiência da escola, na perspectiva de um trabalho voltado para a práxis social.

Do mesmo modo, os problemas ambientais induzem a escola à percepção das relações entre os processos econômicos, social, político e ecológico, bem como a observar as relações de poder e política que se imbricam na construção do saber e na própria forma de reapropriação do ambiente. O educador ambiental, necessariamente, deve passar por essa reflexão, pois a educação ambiental tem como proposta estimular os indivíduos a apreender o ambiente.

A EA é uma proposta mais que disciplinar e encontra-se inserida num novo contexto de sociedade, numa nova era de conhecimento, na qual os educandos cada vez mais revelam uma inquietação indagadora. Assim, é preciso analisar o que fará diferença na vivência do contexto das relações da escola. A definição de critérios para a seleção e organização curricular ressalta o papel da escola na construção de identidade dos sujeitos, visto que os conteúdos trabalhados nela têm sido guiados por certos critérios que já não abarcam o momento atual.

De uma forma geral, a educação sempre expressou, por meio da organização de conteúdos, o objetivo voltado para a preparação ao trabalho, para a formação de cidadãos, o que tem privilegiado certas culturas, construindo campos de saber socialmente hegemônicos. As finalidades funcionais e utilitárias do conhecimento convergiram para as disciplinas tradicionais com cunho reprodutivista de educação, e as organizações curriculares passaram a estabelecer normas a fim de atingir a identificação global. Construir um processo educativo que leve em consideração critérios, dentre os quais o estímulo a continuar a aprender e desvelar o conhecimento deveria ser meta da escola, se voltada para a construção cidadã e gestora do conhecimento. Para isso, precisa estar conectada a uma transformação cultural no modo de planejar e gerir o ensino.

Na mesma perspectiva, o educador precisa ter clareza sobre o que significa uma aprendizagem significativa. Acreditamos que, para desenvolver uma aprendizagem significativa na área ambiental, do ponto de vista lógico, prático e de conteúdos em si, torna-se importante que a escola elabore propostas de trabalho que problematizem a realidade em que está inserida, valorizando as pessoas envolvidas no contexto da escola. Como destaca Benincá,

a problematização é uma forma de compreender a realidade educacional levando em consideração as contradições a ela inerentes e a totalidade na qual está inserida. Dessa forma, o conhecimento adquirido através da problematização é sempre uma compreensão da realidade em construção, Visto que pode haver outras realidades construídas com base em outras concepções de mundo Trata-se, pois, de um conhecimento produzido a partir de leituras possíveis, e não de resultados objetivos e prontos. (2002, p. 31).

Assim, a partir da problematização e reflexão acerca das representações e experiências dos indivíduos acontecerá a motivação no processo de ensino-aprendizagem, com posterior aplicabilidade dessa aprendizagem para a intervenção social. Observa-se a importância da reflexão crítica sobre os problemas apontados, a qual, gradualmente, adquire sentido quando se realiza de forma coletiva. Destaca Brandão;

Dessa forma, a cultura passa a ser entendida como o trabalho vivo da experiência social-e o aparente tradicionalismo de algumas de suas dimensões é justamente o que há aí de mais atual. A cultura precisa ser capaz de produzir significados, provocar sentimentos individuais e coletivos, criar disposições a ação, e estabelecer formas peculiares de experiência coletiva da vida e de reflexão sobre o seu valor. (1995, p. 85)

Portanto, a educação pode contribuir ao fazer da escola um lugar onde os indivíduos se percebam como integrantes de um processo onde podem construir relações e atitudes mais responsáveis com o outro e com o ambiente. Fazer da escola um lugar onde os educandos construam aprendizagens mais significativas implica começar a considerar a bagagem dos alunos, com suas representações e aprendizagens, enfim, sua história. Os saberes que aprendem na família referentemente ao manejo e ao cuidado com o ambiente podem ser referenciais a serem ressignificados pelo educador, a fim desenvolver novas práticas relacionadas ao ambiente. Como enfatiza Leff. (2003, p. 59), ‘trata-se de uma educação que permite preparar-se para a construção de uma nova racionalidade; não para a cultura da desesperança e alienação; ao contrário, para um processo de emancipação que permita novas formas de reapropriação do mundo’.

A ressignificação da bagagem cultural da comunidade escolar conduz a escola a delinear um trabalho de educação ambiental no qual os indivíduos se percebam como sujeitos atuantes de um processo de construção social. A partir do momento em que os estudantes começarem a perceber e construir outras representações e aprendizagens relacionadas ao ambiente, refletindo sobre suas atitudes, responsabilidades e modo como

podem contribuir para melhorar a comunidade local, essas referências gradualmente se ampliarão na construção de uma nova racionalidade. Entendemos que a educação ambiental pode ser identificada como uma das formas de auxiliar na construção de uma racionalidade que permita reunir elementos necessários para se constituir uma sociedade que gere processos de reconstrução coletivos voltados para a equidade social e a democracia participativa.

Nesse sentido, a valorização dos saberes comunitários e o desenvolvimento de uma consciência ecológica na escola podem nos ensinar a construir uma racionalidade que ultrapasse a racionalidade utilitarista construída pela humanidade e que tem marcado os dias atuais, redesenhando através de outras possibilidades as relações entre os seres humanos e o ambiente. Enfim, a escola, como espaço plural que concebe de forma geral a vida em sociedade, através da educação ambiental e da ressignificação da bagagem cultural da comunidade, pode fundamentar propostas que ultrapassem os seus muros, construindo uma práxis social comprometida com o conhecimento, capaz de configurar novas aberturas à mente humana e de restabelecer a nossa unidade com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental tem provocado reflexões sobre as relações dos seres humanos entre si e o ambiente, sobre o diálogo de saberes e a inserção de novos valores e formas de apropriação da natureza. Entendemos que repensar a educação a partir da realidade cotidiana fortalece processos de aprendizagens mais significativos, possibilitando que os sujeitos sejam capazes de compreender e construir outras formas de relação no e com o ambiente.

Tendo como pano de fundo os aspectos culturais da comunidade Instituto Menino Deus, lançamo-nos ao trabalho de investigação com o objetivo de verificar a bagagem cultural da comunidade escolar referente às questões ambientais buscando a sua ressignificação. Com as contribuições dos pais, alunos e professores identificamos um quadro de tendências e considerações que podem trazer contribuições para a escola, delineando as potencialidades, os limites e os principais desafios que a educação ambiental tem enfrentado na práxis pedagógica.

Na análise dos depoimentos, dos pais identificamos um quadro de tendências no entendimento de meio ambiente em que predomina a concepção instrumental. Nesta se sobressaiu uma configuração utilitarista da natureza, em razão de que se entende o ambiente como domínio da natureza em benefício próprio, reportando-nos às raízes da história humana e que, progressivamente, são reforçadas por uma racionalidade voltada para a lógica da dominação. Também emergiu entre os pais a concepção romântica de meio ambiente, condicionada por uma visão mais contemplativa e evidenciando aspectos descritivos da paisagem. Ainda identificamos nas análises a concepção criacionista e providencialista de meio ambiente, mostrando-se presente entre os pais, ao exporem a crença e a idéia de natureza harmônica e providencial, com o poder de Deus influenciando nas relações entre seres humanos e ambiente.

Quanto ao entendimento de ambiente entre os estudantes do ensino fundamental, identificamos a concepção romântica e a concepção criacionista e providencialista. Também apreendemos a concepção lúdica de ambiente, segundo o qual é o lugar de vivências, de lazer, de bem-estar, denotando a importância da interação com o lugar que vive e onde se relacionam.

No que se refere às experiências e vivências significativas apontadas pelos entrevistados, observamos nas considerações dos pais as aprendizagens da infância e o

sentimento saudosista quanto às experiências positivas vividas no meio familiar no que se refere às questões ambientais. Da mesma maneira, os pais observaram que as experiências e aprendizagens relacionadas ao ambiente foram muito afetadas pela urbanização, visto que a mudança da zona rural para a cidade alterou seus costumes. Além disso, o crescimento das cidades modificou a sua forma de vida em todos os sentidos, desde a sua individualidade, as relações com os outros e no cotidiano, as formas de manejo e cuidado com o ambiente. As experiências narradas pelos pais entrevistados demonstraram que as práticas diárias relacionadas ao meio ambiente tomam novas feições em virtude da urbanização e das transformações econômicas e sociais.

Outra questão ponderada pelos pais foi a aprendizagem e a atitude de preservação do meio ambiente como maneira de garantir a qualidade de vida e as aprendizagens relacionadas ao manejo ambiental, como a separação do lixo, o seu reaproveitamento e a reciclagem, destacados nos depoimentos.

Entre os alunos constatamos que certas concepções e experiências se encontram impregnadas de princípios e valores construídos no cotidiano das relações familiares e escolares. Eles revelaram em seus depoimentos a aprendizagem referente ao manejo ambiental com ênfase na coleta seletiva de lixo e na reciclagem, além da aprendizagem e atitude de preservação ambiental. No entanto, mesmo demonstrando esses conhecimentos, constatamos que no dia-a-dia da sala de aula cuidados com a preservação a separação do lixo, tão mencionados e afirmados, não acontece. As contradições entre os depoimentos e as atitudes dos educandos entrevistados mostram que o processo de educação se apresenta repleto de conflitos. Os estudantes demonstram em suas falas ter certas compreensões e atitudes relacionadas ao ambiente que aprenderam nas relações, mas suas atitudes na escola revelam certo descaso com a sala de aula, com o colega, demonstrando atitudes individualistas e egoístas relacionadas ao ambiente e ao outro. As preocupações relacionadas à atitude de preservação, à reciclagem, parecem estar sendo construídas na contemporaneidade, demonstrando a importância e a necessidade de outras relações com a natureza.

No que se refere ao lazer e à interação, os alunos revelaram que procuram se envolver com atividades relacionadas com a informatização e passeios a lugares como shopping center, isto é, aspectos essencialmente urbanos.

Aos professores foram feitos os mesmos questionamentos dos pais e dos alunos, considerando que são irradiadores de conhecimentos e, na construção pedagógica,

constituem-se num referencial importante para os alunos. Identificamos entre os docentes a concepção instrumental e utilitarista de meio ambiente, na qual é destacado como os elementos que possibilitam a vida humana, o lugar que o ser humano transforma e do qual depende para a sua sobrevivência. Também observamos outras leituras como a da inter-relação ambiente e seres humanos, articulando os processos de ordem natural e social, com preocupação relacionada à sustentabilidade. Ainda no entendimento de ambiente, observamos entre os professores, de maneira muito evidente, a concepção lúdica por ser visto como o lugar de vivências.

Na análise das experiências e vivências significativas entre os professores do Instituto Menino Deus, constatamos o fortalecimento das aprendizagens e da atitude de preservação ambiental aprendidas nas relações do cotidiano. Nas aproximações com a prática pedagógica em educação ambiental verificamos entre os educadores a transmissão de conteúdos com o intuito de levar os alunos a incorporarem valores e atitudes relacionadas ao ambiente. Entendemos a necessidade de refletir sobre o processo educativo, pois a educação ambiental, pela reflexão e pelo diálogo entre os saberes, pode estabelecer novas formas de relação entre a humanidade e a natureza.

As informações coletadas e analisadas possibilitaram-nos identificar as nuances da cultura. As pessoas demonstram, através das representações e experiências construídas e articuladas nas suas relações no cotidiano, que a transformação do conhecimento e das práticas ambientais é o reflexo da construção sócio-histórica dos seres humanos no ambiente. Contudo, precisa-se de novos referenciais para preencher a lacuna que se tem evidenciado nas relações entre ser humano e ambiente. A crise ambiental problematiza e abre novos caminhos para a transformação do conhecimento através da educação dialógica e da ressignificação dos saberes.

Pela análise dos depoimentos podemos ressaltar a riqueza de contribuições que a comunidade escolar pode dar aos educadores como forma de redimensionar e ressignificar a prática pedagógica. Para esse processo acontecer, os educadores também precisam, além do aporte teórico e metodológico e da reflexão sobre a práxis, de um “olhar” mais atento aos saberes comunitários, a fim de levar os indivíduos a ampliar as concepções e experiências na construção da cultura.

Diante do exposto, a ressignificação dos conhecimentos da comunidade escolar pode contribuir para maior inserção da educação ambiental como práxis social, propiciando a inter-relação comunidade e escola, com maior possibilidade de participação dos cidadãos.

A partir das representações de meio ambiente, das experiências dos sujeitos, poderão ser desenvolvidas novas aprendizagens e poderá haver maior compreensão referente às questões ambientais, construindo-se um processo pedagógico mais condizente com a realidade atual, isto é, de responsabilidade com a sua comunidade, consigo mesmo e com o planeta.

A educação ambiental, como uma das mais importantes exigências educacionais na atualidade, deve ser considerada como contribuição filosófica e metodológica para a construção de uma nova racionalidade. A educação ambiental que procuramos abordar neste trabalho está relacionada à possibilidade de maior valorização da diversidade do saber e da participação dos cidadãos. Nela se fortalecem os processos de aprendizagem na busca pela democracia, a solução dos problemas ambientais e uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BAUMAN Zigmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003
- BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BENINCÁ, Elli; ARAÚJO, Elenita T. G. O diálogo no cotidiano do educador. In: MÜHL Eldon Henrique, ESQUINSANI, Valdocir Antonio (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. UPF, 2004. p. 15-21.
- BENINCÁ, Elli et al. A memória como elemento educativo. In: MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 52-87.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Saber e ensinar*. Campinas: Papirus, 1984.
- _____. *A educação como cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Em campo aberto*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Temas Transversais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.
- BUTTURA, Ivaniria Maria. *Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. Trad. de Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. *Os sentidos de "ambiental": a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade*. In: LEFF, Enrique (Coord.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 99-121.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHRISTOFOLETTI, A. Meio ambiente e urbanização no mundo tropical. In: SANTOS, M. et al. (Org.). *Natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica*. São Paulo: Hucitec, 1993.

DASHEFSKY, H. Steven. *Dicionário de educação ambiental*. São Paulo: Gaia, 2001.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2001.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. Os lugares improváveis. In: YÁZIGI, Eduardo (Org.). *Paisagem e turismo*. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Turismo).

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASCH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GILES, Thomas Ransom. *Dicionário de filosofia: termos e filósofos*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1993.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. São Paulo: Papyrus, 1990.

HOLZER, Werther. Paisagem imaginário e identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 149-168.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. Trad. de Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 3 ed. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001b.

_____. (Coord.). *A complexidade ambiental*. Trad. de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

LENOBLE, Robert. *História da idéia de natureza*. Lisboa: Ed. 70, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1986.

LUZZI, Daniel. A “ambientalização” da educação formal. Um diálogo aberto na complexidade do campo educativo. In: LEFF, Enrique (Coord.) *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 178-216.

McLAREN Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Trad. de Juracy C. Marques; Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MORIN, Edgar *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir. Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar. In: _____. *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes. 2003.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. *Meio ambiente e representação social*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SATO; SANTOS, José Eduardo dos. *Tendências nas pesquisas em educação ambiental*. Disponível em: [http://www.br/tendências em educação ambiental](http://www.br/tendências_em_educacao_ambiental). Acesso em: 4 mar. 2004.

SANTOS, Boa Ventura de Souza - *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria: ou um Planetário de erros uma crítica ao pensamento de Althusser*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, p. 180-201, 1981.

UNGER, Nancy Mangabeira. *Da foz à nascente: o recado do rio*. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIOLA, Eduardo et al. *Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as ciências sociais*. São Paulo: Cortez; Florianópolis, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada Educação Ambiental: uma prática embasada na cultura da comunidade e gostaríamos que participasse da mesma. O(s) objetivo(s) desta é investigar sobre as relações entre meio ambiente e cultura.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

DESCREVEREMOS AS ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A **NÃO** IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).

Eu, _____portador do RG_____ responsável pelo(a) participante da comunidade Menino Deus, autorizo a participar da pesquisa intitulada Educação ambiental: uma prática embasada na cultura da

comunidade a ser realizada. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Responsável: _____

Aluno: _____

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Luciane D. Rodrigues.
Prof. Mestranda em Educação UPF

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada Educação Ambiental: uma prática embasada na cultura da comunidade e gostaríamos que participasse da mesma. O(s) objetivo(s) desta é investigar sobre as relações entre meio ambiente e cultura.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

DESCREVEREMOS AS ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).

Eu, _____portador do RG_____ professor
(a) da escola Instituto Menino Deus, participarei da pesquisa intitulada Educação ambiental:uma prática embasada na cultura da comunidade a ser realizada. Declaro ter

recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Professor (a) _____-

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Luciane D. Rodrigues.
Prof. Mestranda em Educação UPPF

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada Educação Ambiental: uma prática embasada na cultura da comunidade e gostaríamos que participasse da mesma. O(s) objetivo(s) desta é investigar sobre as relações entre meio ambiente e cultura.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

DESCREVEREMOS AS ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).

Eu, _____portador do RG _____
participante (pai/mãe) da comunidade Menino Deus, participarei da pesquisa intitulada Educação ambiental: uma prática embasada na cultura da comunidade, a ser realizada.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Pai/mãe _____

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Luciane D. Rodrigues.
Prof. Mestranda em Educação UPF

ANEXO D – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS.

DADOS DO DEPOENTE

Nome Completo:

Idade:

Escolaridade:

Endereço:

Profissão atual:

1. O que você entende por meio ambiente.

2. Existe alguma experiência, alguma prática referente ao meio ambiente que você aprendeu com os seus pais, com os seus avós, enfim no seu dia-a-dia que foi significativa para sua vida?
3. Para você o que é coleta seletiva de lixo?
4. Na sua casa é feita a separação do lixo ou ainda não tiveram essa iniciativa?
5. Com o que você se envolve nos momentos de lazer?
6. Você já participou de alguma iniciativa na comunidade referente às questões do meio ambiente?
7. Você tem conhecimento sobre as campanhas referentes à água, e demais questões relacionadas ao meio ambiente?
8. Você conhece as leis ambientais?