

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL

Maria Guiomar C. Tommasiello
Universidade Metodista de Piracicaba
mgtomaze@unimep.br

Erilda M. P da Rocha
Coord. Pedagógica- Sec. Mun. de Ed. de Araxá/MG
empdar@yahoo.com.br

RESUMO: O trabalho tem por objetivo investigar ideias de professores do ensino fundamental e médio sobre legislação, inserção no currículo e formação continuada em Educação Ambiental (EA), temas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA. Esse documento, de junho de 2012, visa orientar a implantação do que é determinado pela Constituição Federal Brasileira e pela lei que dispõe sobre EA. Os resultados que emergiram das respostas a um questionário, foram utilizados para tecer considerações sobre a sua implementação no Brasil. Os professores parecem caminhar alheios à discussão das Diretrizes. Dada a precariedade do trabalho docente, corre-se o risco dessas serem “cumpridas”, devido à pressão dos órgãos oficiais, com a inserção de conhecimentos pontuais, mensuráveis pelos atuais sistemas nacionais de avaliação, num trabalho alienado por parte dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Legislação Ambiental, Diretrizes Curriculares

OBJETIVO

O trabalho tem por objetivo investigar ideias de professores do ensino fundamental e médio sobre questões relativas à legislação, inserção no currículo e formação continuada em Educação Ambiental (EA), temas constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasileiras) para a Educação Ambiental.

MARCO TEÓRICO

Essa pesquisa se apoiou, especialmente, nos trabalhos de Sorrentino, Trajber e Ferraro (2005), Silva (2007) e Trein (2012). No primeiro artigo os autores abordam a construção da educação ambiental como política pública, implementada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), que implica, entre outros processos, a formação de educadores ambientais que promovam a EA crítica e emancipatória. Os autores têm a expectativa que esse vertente não se altere com a mudança de governo.

Futuros governos podem não pactuar com essa perspectiva, mas esperamos que se constitua, no seio da sociedade civil, um conjunto articulado que não permita o abandono de ações de Estado que subsidiem esta perspectiva. (Sorrentino et al, 2005, p.297).

Segundo os autores, fundamentados em Grasmci, Bobbio e Bourdieu, a abordagem do Programa Nacional de EA reitera o entendimento que é no âmbito do próprio Estado que nasce a ideia de uma nova ordem e novos valores que implicam uma nova estrutura, um novo Estado.

Para analisar as respostas dos professores sobre EA utilizamos as categorias estabelecidas por Silva (2007), que por sua vez, se apoiou em Crespo (1998), Loureiro (2004) e Pelicioni (2005) como citados em Silva (2007). A autora propõe três categorias para a EA: conservadora, pragmática e crítica, assim definidas: 1)Conservadora: tem como característica principal a proteção ao mundo natural, na qual ocorre uma relação dicotômica entre o ser humano e o ambiente. 2)Pragmática: apresenta o foco nas ações, na procura de soluções para os problemas ambientais e na busca de normas a serem seguidas. 3)Crítica: privilegia a dimensão política e questiona o modelo econômico vigente apontando para a necessidade do fortalecimento da sociedade civil na busca coletiva de transformações sociais.

Em Trein (2012), fundamentada em Marx e teóricos filiados à tradição marxista, encontramos um importante questionamento sobre a educação ambiental crítica: é crítica de que? Segundo ela,

Contemporaneamente, a escola está marcada por uma cultura do desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica. (TREIN, 2012, p.304).

Acreditamos que as Diretrizes, ao se converterem em orientação normativa, nas quais a EA deve estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, torna-se ainda mais necessário conhecer o que pensam os professores sobre EA, como se daria sua inserção no currículo e sobre a devida formação continuada em EA. Esse trabalho tem essa dimensão e interesse.

METODOLOGIA

Para tecer considerações sobre a implementação da EA crítica como política pública- seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental- aplicamos um questionário a professores de escolas públicas estaduais e municipais do ensino fundamental e médio de uma cidade de porte médio do estado de Minas Gerais/Brasil. O questionário, com 4 questões (descritas no próximo item), aplicado no 2º semestre de 2012, inicialmente explicava a homologação recente do documento e que as questões tinham sido inspiradas em dados e declarações do próprio texto. Foram entregues aos professores cerca de 60 questionários, mas só devolvidos 26 deles. Os sujeitos da pesquisa são 21 mulheres e 5 homens, 50% atuando no nível fundamental e 50% no nível médio, com formação em Pedagogia (9), Ciências Biológicas (6), Letras (7), Geografia (1), História (1), Curso Normal (1), com um tempo de experiência de 0 a 10 anos (8), de 11 a 20 anos (14) e de 21 a 30 anos (4). Para realização da análise, os respondentes foram numerados de um 1 a 26. As respostas dos professores foram transcritas e analisadas.

RESULTADOS

Serão apresentados, a seguir, os resultados obtidos para as quatro questões.

Primeira Questão: Você conhece a legislação brasileira e o histórico da Educação ambiental no Brasil e no mundo? Se sim, descreva o que conhece.

Vinte professores dizem desconhecer a legislação e/ou qualquer outro fato histórico relacionados à educação ambiental. Seis dizem sim, mas não citam o que sabem de forma objetiva. As respostas são evasivas: *Sim. Conheço a Legislação em partes. O PCN, a Agenda 21, O Protocolo de Kioto (sic).* (professor 14). *Sim. Que áreas de encostas e topos de morro com mais de 30 metros são áreas permanentes de preservação ambiental* (professor 17). *Sim, Conheço a Legislação Educacional.* (professor 26).

O registro dos principais fatos, eventos internacionais e leis relacionadas à Educação Ambiental (EA) estão exaustivamente presentes em artigos científicos, dissertações, teses sobre Educação Ambiental e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA). Com essa profusão de dados era de se esperar que os professores tivessem algum conhecimento sobre o histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo.

Entretanto, quanto à legislação, os resultados vão ao encontro dos obtidos por Rech e Martins (2008) com 221 professores de várias áreas que atuam no ensino fundamental do estado do Paraná. Os docentes, apesar de concordarem que a escola deva trabalhar com a legislação ambiental, têm clareza que o sistema educacional não cumpre essa tarefa. Acreditam que todos os professores deveriam tratar sobre o tema, mas em especial, os de geografia. No entanto, os professores de geografia, quando inquiridos se abordam a legislação ambiental em sala de aula, dizem que não se sentem preparados para trabalhar com o tema e nem sabem onde encontrar referências a respeito. Quanto ao histórico da EA, os dados também apontam para o que constata Sánchez (2010) em pesquisa com dezessete educadores ambientais de ONGs ambientalistas do Rio de Janeiro. Diz o autor

Um fato que chamou a atenção foi o de nenhum dos educadores ter citado os chamados “documentos da EA”, tais como a Declaração de Tbilisi. Assim, notou-se que todos conceituaram a EA a partir de suas próprias vivências, de suas práticas e trajetórias. (Sánchez, 2010, p.51)

Arriscamo-nos a dizer que os “documentos da EA” são conhecidos somente pelos pesquisadores em educação ambiental e não pelos professores e ou ambientalistas/ativistas, de forma geral. Entretanto, consideramos que um educador ambiental não pode prescindir de conhecer o histórico da área.

Segunda questão: Considera-se (no documento) que é preciso superar a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. O que você entende por isso?

Nesta questão, os professores parecem não ter compreendido a pergunta, como se desconhecêssem o que seria uma educação despolitizada, acrítica. Somente três emitem respostas que fazem algum sentido. *Superar a visão que apenas preservar e conscientizar os alunos é o bastante* (professor 8). Outros (13) entendem que é preciso superar as atividades apenas teóricas. *Superar as atividades mecânicas, apenas teóricas, sem um envolvimento concreto prático.* (professor 10). *Superar algo que do ponto de vista prático é impossível e, portanto impraticável* (professor 17). *Os professores deveriam propor ações concretas diárias na vida das pessoas* (professor 20). Outros (03) entendem que o documento faz menção à falta de conhecimentos dos professores. *Acredito que seja uma visão sem o embasamento teórico necessário* (professor 9). Outros sete professores dão respostas que não dizem respeito à pergunta. Por exemplo: *que o ambiente é tudo aquilo que está a nossa volta.* (professor 11). Alguns professores complementam a resposta colocando o que fazem em termos de educação ambiental, por exemplo, ensinam os alunos a fazer uso racional da água e da energia, a não desperdiçar folhas de caderno lápis e alimentos, passeiam pela área verde da escola com os alunos, fazem reciclagem do lixo na escola e hortas. Observa-se uma visão conservadora e pragmática, calcada no “ambiental”. Concordamos com Trein (2012) que o campo da EA, ao afirmar o ambiental, assume uma perspectiva limitada. *É como se a EA olhasse a educação desde um outro campo. Em consequência, ela adquire um caráter prescritivo, enfatizando tarefas que entende que deverão ser cumpridas pela escola e pelos professores.* (Trein, 2012, p.313).

Terceira questão: Segundo o documento, a inclusão dos conhecimentos relacionados à Educação Ambiental nos currículos pode ocorrer pela: I) transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo. Explique o que você entende por essas duas formas de se incluir educação ambiental nos currículos.

Nesta questão, os professores parecem entender, mesmo que de forma superficial, o que seja trabalhar de forma transversal ou como conteúdo. Mas poucos (6) dão respostas coerentes: *Transversalidade: O tema é tratado em um único momento como algo à parte. Já como conteúdo o tema passa a ser tratado no dia a dia, como um conteúdo curricular semelhante aos demais, sem ênfase excessiva.* Outros (20) dão respostas evasivas. *De forma transversal: Através de temas transversais trabalhados em todas as disciplinas. Como conteúdo: Uma disciplina que possa debater o tema (Geografia, Biologia).* (professor 20). *As duas formas são válidas desde que aplicadas efetivamente pelas escolas.* (professor 25). Alguns docentes destacam a impossibilidade de se trabalhar com mais assuntos no currículo dado aos inúmeros conteúdos que já têm que cumprir frente ao pequeno número de aulas, entendendo a educação ambiental como mais tarefas a serem cumpridas. Concordamos com Flores (1998 como citado em Thielsen, 2012) quando coloca que escola é lugar de produção de currículo, entretanto, os professores precisam sentir-se sujeitos dessa mudança. Além disso, o currículo é um exemplo de questão que ainda não foi suficientemente tematizada pelos educadores ambientais, segundo Trein (2012).

Quarta Questão: Segundo o documento, os professores em atividade devem receber uma formação complementar em EA em suas áreas de atuação. Você acha que precisa de uma formação complementar? O que você gostaria de saber sobre Educação Ambiental e quais temas os curso(s) de formação complementar deveria(m) abordar para atender de forma pertinente a uma educação ambiental crítica?

Os docentes, nesta questão, respondem de forma genérica, impessoal e aparentemente desinteressada. Concordam que precisam de formação (24), mas de forma vaga. *Toda capacitação é válida* (professor 1). *É necessário que os professores sejam capacitados por especialistas no assunto* (professor 21). *Sim (...) porque a maioria dos professores não possui formação para isso.* (professor 24). Dois dizem que não precisam de cursos, pois já têm uma formação acadêmica. Três colocam que fariam cursos só em nível de pós-graduação. Seis sugerem cursos dinâmicos, práticos. *Conhecer (...) formas reais de amenizar o problema.* (professor 17). Os temas mais sugeridos são ecologia, leis de terra, margens de preservação dos rios, proteção das nascentes, reciclagem do lixo, poluição, água, preservação e melhoria do meio ambiente. Dois professores questionam o fato de o governo estar tão preocupado em publicar Diretrizes para a EA se não faz uso responsável dos recursos. Referindo-se à Usina de Belo Monte: *Como ensinar EA se o próprio governo destrói o meio ambiente a favor de seus interesses econômicos?* Esse desalento dos professores poderia ser menor se eles passassem a entender que a educação ambiental, no âmbito do Estado, enquadra-se naquilo que Bourdieu (1998, como citado em Sorrentino et al, 2005) denomina “mão esquerda do Estado”, que reúne educadores, entre outros, cujas ações são ignoradas pela chamada “mão direita do Estado” representada pelos empresários, banqueiros.

CONCLUSÕES

Não é nosso objetivo tirar conclusões a respeito das dificuldades que os gestores e formadores irão encontrar na implementação das Diretrizes, na qual se almeja uma educação ambiental crítica, mas há evidências que os problemas são e serão muitos, pois os professores têm uma visão conservadora e pragmática de EA, desconhecem a legislação e o histórico da EA e idealizam cursos de formação continuada a partir de temas ligados à ecologia e à preservação, desvinculados da ação política. Veem a EA como assuntos a serem incluídos na já extensa relação de conteúdos que têm a cumprir. Parecem

caminhar alheios aos debates que transitam sobre as Diretrizes, como se a escola estivesse instalada no andar de baixo, nas palavras de Thielsen (2012). A fala de um professor resume essa ideia: *deixo as decisões a critério do MEC* (professor 18). Ou se investe seriamente na formação continuada em EA (e inicial) de professores, mas de forma a não se desconsiderar o acervo de conhecimentos já produzidos e sistematizados pela área da Educação, discutindo-se as políticas públicas para a EA no lócus da Educação (Trein, 2012) ou as Diretrizes serão “cumpridas”, devido à pressão dos órgãos oficiais, com a inserção de conhecimentos pontuais, mensuráveis pelos atuais sistemas nacionais de avaliação, num trabalho alienado, sem muitas possibilidades de escolha por parte dos professores. E a EA seguirá à margem de uma educação ambiental crítica e emancipatória, esteja ou não o governo vigente imbuído em conquistar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rech, C. & Martins, G.(2008). Noções de Legislação como Educação Ambiental no Ensino Básico. *Portal Educacional do Estado do Paraná*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1056-4.pdf>. Acesso em: 10/12/2012.
- Sánchez, C. (2010). Uma análise da formação dos educadores ambientais a partir de seu universo representacional. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. 24, pp.46-58
- Silva, R. L. F. (2007). *O meio ambiente por trás da tela-estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV escola*. Tese de doutorado (Faculdade de Educação) Universidade de São Paulo.
- Sorrentino, M., Trajber, R.& Ferraro Jr, L.A. (2005). Educação ambiental como Política Pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31 (2), pp. 285-299
- Thielsen, J. da S. (2012). O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? *Educação*, Porto Alegre, 35 (1), pp. 129-136.
- Trein, E. S.(2012). A Educação Ambiental Crítica: Crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação*,14, pp. 304- 318.