

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
CENTRO DE TEOLOGIA E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANO COELHO DE MAGALHÃES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERESÓPOLIS-RJ:
UM ESTUDO SOBRE A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

PETRÓPOLIS

2014

LUCIANO COELHO DE MAGALHÃES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERESÓPOLIS-RJ:
UM ESTUDO SOBRE A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Católica de
Petrópolis, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do
título de Mestre em Educação

Orientador

Dr. Victor de Araujo Novicki

Petrópolis

2014

Ficha catalográfica

M188e

Magalhães, Luciano Coelho de.

Educação ambiental em Teresópolis-RJ: um estudo sobre a rede pública municipal de ensino / Luciano Coelho de Magalhães. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, 2014.

162p.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Victor de Araujo Novicki.

1. Educação ambiental. 2. Direito à educação ambiental. 3. Rede pública municipal de ensino de Teresópolis-RJ. I. Novicki, Victor de Araujo. II. Educação ambiental em Teresópolis-RJ.

CDD 363.7

LUCIANO COELHO DE MAGALHÃES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERESÓPOLIS-RJ:
UM ESTUDO SOBRE A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Católica de
Petrópolis, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do
título de Mestre em Educação

Petrópolis, 25 de março de 2014

Banca examinadora:

Prof. Dr. Victor de Araujo Novicki – UCP

Prof. Dr. Mauro Guimarães – UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Diana da Veiga Mandelert – UCP

Para: Lourdes, Daniela, Amanda e Felipe.

Em memória de:

Guilherme Alberto de Freitas Milward,
Eurípedes Coelho de Magalhães e
Izael Batista da Silva

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, em especial, à Diana Mandelert e Victor Novicki, presentes do início ao fim desta minha jornada.

Ao professor Mauro Guimarães, que aceitou prontamente o convite de integrar as bancas de qualificação e defesa, por suas mui valiosas observações e indispensável incentivo.

Aos/as diretores/as, orientadores/as pedagógicos/as e professores/as, que percebendo a relevância do meu trabalho, enfrentaram graciosamente o longo e cansativo questionário que construí.

À Maria Isabel e Fabrine, respectivamente, diretora e orientadora pedagógica da Escola Municipal Albino Teixeira da Rocha, que anotaram na última página do questionário: “Tomara que tenhamos contribuído”. Tal expectativa me trouxe grande alento.

A todos/as do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis-RJ, em especial, as generosas e competentes professoras Carla Rabello Ferreira, Soraya Aparecida Ferreira Blois e Adriana Vital Santana.

À Maria Solange Gallo.

Ao professor Luiz Antônio da Costa Jorge.

Aqueles/as do Departamento de Administração da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis-RJ que levaram a efeito o meu direito, previsto em Lei Municipal, de gozar de uma licença para aprimoramento profissional. Sou especialmente grato à Ana, ao Dr. Thiago Britto Mota, e à Carmem Lúcia Mouteira Rodrigues Guarilha.

Ao professor José Leonardo Vasconcellos de Andrade, sempre muito acessível e atencioso.

Aos queridos/as da Primeira Igreja Batista de Teresópolis, pelas constantes orações, que me mantiveram de pé, em especial, aos Pastores Renato Cordeiro de Souza e Mauro Rehder Meira e ao casal Nancy e Paulo de Tarso.

À minha família de origem, sou especialmente grato à minha mãe, que nenhuma vez em meus 36 anos de vida me desamparou.

À Maria Luiza Matera, minha querida sogra.

À Daniela, a quem muito amo.

A Deus, que me constrange com Seu infinito e incondicional Amor.

Art. 3. “[...], todos têm direito à educação ambiental, [...].”

(Lei Federal n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.)

Art. 49. “A educação ambiental é instrumento essencial em todos os níveis de Ensino da Rede Municipal [...], devendo o Município:

I - promover e apoiar ações de educação ambiental em todos os níveis de Ensino da Rede Escolar Municipal e junto à sociedade de uma maneira geral;

II - articular-se com entidades públicas e não governamentais para o desenvolvimento de ações educativas na área ambiental, no âmbito do Município;

III - desenvolver programas de formação e capacitação de recursos humanos, enfatizando as características e os problemas ambientais do Município, para melhor desempenho na preservação, conservação, recuperação, monitoramento e auditorias ambientais no Município de Teresópolis;

IV - desenvolver campanhas educativas junto à população sobre a problemática socioambiental, global e local.”

(Lei Municipal n. 2.925, de 1º de junho de 2010, que instituiu o Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis.)

RESUMO

Esta dissertação procede de uma pesquisa de mestrado. Tal pesquisa – desenvolvida entre os anos de 2012 e 2014, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – aborda a inserção da educação ambiental na rede pública municipal de ensino de Teresópolis (município localizado na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro). Nascido no contexto em que as enormes mazelas socioambientais do município de Teresópolis foram expostas sem pudor pelo maior desastre “natural” da história do país, nosso estudo buscou identificar as políticas e as práticas de educação ambiental desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino que constituíam a rede pública municipal de Teresópolis. Neste sentido, se por um lado, através da *Internet*, levantamos os marcos legais da educação ambiental de Teresópolis. Por outro, a partir da aplicação de um questionário encaminhado aos 94 estabelecimentos de ensino que formavam a referida rede pública municipal de educação, realizamos uma espécie de diagnóstico das ações educativas ambientais ali desenvolvidas. Os principais resultados desta investigação, interpretados a partir da vertente crítica da educação ambiental brasileira, revelaram uma grave omissão do poder público local. Sancionada em meio aos escombros daquele desastre “natural”, a Lei Municipal n. 3.017/2011, que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis jamais foi colocada em prática. Diante desta omissão, concluímos que o direito à educação ambiental, dever do poder público, é em Teresópolis um privilégio de poucos, uma questão de sorte ou azar dos alunos que poderão ou não vir a ter acesso à educação ambiental a depender das iniciativas individuais dos profissionais que atuam em suas escolas, e/ou, mais raramente, da “responsabilidade social” das empresas. Sobre a educação ambiental que se faz na rede pública municipal de Teresópolis, ao identificarmos o predomínio das concepções conservadora e pragmática questionamos se tais concepções e práticas de educação ambiental convergem para a necessária transformação da realidade socioambiental deste município.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Direito à educação ambiental. Rede pública municipal de ensino de Teresópolis-RJ.

ABSTRACT

This dissertation proceeds from a Master's research. Such research - developed between the years 2012 and 2014, under the Post - Graduate Program in Education at the Catholic University of Petropolis - addresses the inclusion of environmental education in municipal schools in Teresopolis (a city located in the mountainous region of the state of Rio de Janeiro). Born in the context that the enormous social and environmental problems of the municipality of Teresopolis were shamelessly exposed by the greatest "natural" disaster of our country's history, our study sought to identify the policies and environmental practices developed in schools establishments that constituted the public city of Teresopolis. In this sense, on the one hand, through the Internet, we raise legal frameworks of the environmental education of Teresopolis; in contrast, from a questionnaire sent to the 94 schools that formed the referred municipal public education, we conducted a kind of diagnostic of the environmental educational activities developed there. The main results of this investigation, interpreted from the critical aspect of Brazilian environmental education, revealed a serious failure of the local government. Sanctioned in the debris of that "natural" disaster, the Municipal Law 3.017/2011, which established the Municipal Environmental Education Policy in Teresopolis, was never put into practice. Given this omission, we conclude that the right to environmental education, a state authority duty, in Teresopolis is a privilege of a few; a matter of luck or chance of students who may or may not come to have access to environmental education to rely on individual initiatives of the professionals who labor in their schools, and / or, more rarely, of "social responsibility" of businesses. On the environmental education that is made in the public health system of Teresopolis, as we identify the prevalence of conservative and pragmatic conceptions, we question whether such conceptions and practices of environmental education converge to the necessary transformation of the socio-environmental reality of this city.

Keywords: Environmental Education. The right to environmental education. Municipal Public Education System of Teresopolis – RJ.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Retorno dos questionários observando o total de escolas da rede.....	26
Quadro 2 – Retorno dos questionários observando a distribuição das escolas por zona.....	26
Quadro 3 – Desenvolvimento ou Sociedades Sustentáveis?.....	53
Quadro 4 – A educação ambiental na Lei Orgânica de Teresópolis.....	103
Quadro 5 – Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis: estrutura do “Livro I”.....	115
Quadro 6 – Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis: estrutura do “Livro II”.....	115
Quadro 7 – Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis: localização das disposições sobre educação ambiental.....	116
Quadro 8 – Distribuição dos estabelecimentos da rede pública municipal conforme segmento de atendimento e zona de localização.....	121
Quadro 9 – Distribuição das escolas de educação infantil da rede pública municipal conforme os diferentes estabelecimentos (creche e pré-escola) e zona de localização (urbana ou rural).....	121
Quadro 10 – Distribuição das escolas do ensino fundamental da rede pública municipal de acordo com os anos/séries que ofereciam e a zona de localização.....	121
Quadro 11 – Distribuição das escolas da rede pública municipal que ofereciam conjuntamente a educação infantil (pré-escolar) e o ensino fundamental, conforme os anos/séries do ensino fundamental que ofereciam e a respectiva zona de localização.....	122
Quadro 12 – Número de estabelecimentos de ensino de educação infantil e sua respectiva zona de localização (urbana ou rural).....	122
Quadro 13 – Número de turmas formadas por alunos com até 3 anos de idade, conforme a zona de localização (urbana ou rural) dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal que frequentavam em 2013.....	124
Quadro 14 – Número de turmas formadas por alunos com entre 4 e 5 anos de idade, conforme a zona de localização (urbana ou rural) dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal que frequentavam em 2013.....	124
Quadro 15 – Número de estabelecimentos de ensino do ensino fundamental e sua respectiva zona de localização (urbana ou rural).....	125

Quadro 16 – Número de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme a zona de localização (urbana ou rural) dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal.....	126
Quadros 17 – Número de turmas dos anos finais do ensino fundamental, conforme a zona de localização (urbana ou rural) dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal.....	127
Quadro 18 – Identificação das escolas da zona urbana que participaram da pesquisa.....	129
Quadro 19 – Identificação das escolas da zona rural que participaram da pesquisa.....	129

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 APRESENTAÇÃO	15
1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PARA QUÊ?	16
1.3 COMO SURTIU NOSSO INTERESSE PELO TEMA DESTA PESQUISA..	18
1.4 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	18
2 METODOLOGIA	20
2.1 QUESTIONÁRIO: MONTAGEM, ESTRUTURA E ENCAMINHAMENTO	22
2.2 QUESTIONÁRIO: CRÍTICA E RETORNO.....	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1 MARCOS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	27
3.1.1 Marco histórico: antecedentes históricos da educação ambiental	27
3.1.2 Marco internacional: de Keele à proclamação da “Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável”: o processo de hegemonização do discurso do desenvolvimento sustentável no campo educativo ambiental	33
3.1.2.1 De Keele a Estocolmo: os primórdios da breve história “quase oficial” da educação ambiental	33
3.1.2.2 Mudanças para manter a ordem: pede-se “um novo conceito de desenvolvimento”	35
3.1.2.3 Da “Rio-92” à proclamação da “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”: como um discurso capturou um campo social	38
3.1.3 Marco conceitual: “contra a correnteza” do “desenvolvimento sustentável” no campo educativo ambiental	41
3.1.3.1 As “Recomendações de Tbilisi”	43
3.1.3.2 “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”	45
3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	47
3.2.1 Macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental no Brasil	47

3.2.1.1 As disputas discursivas no interior do campo educativo ambiental no Brasil	48
3.2.1.1.1 Macro-tendência conservadora: “conhecer para amar, amar para preservar”	49
3.2.1.1.2 Macro-tendência pragmática: “cada um deve fazer a sua parte”	49
3.2.1.1.3 Macro-tendência crítica: “nenhum problema pode ser resolvido a partir da mesma consciência que o criou. Precisamos aprender a ver o mundo renovado”	51
3.2.2 “Todos têm direito à educação ambiental”: marcos legais da educação ambiental no Brasil	54
3.2.3 Alguns estudos sobre a inserção da educação ambiental nas escolas brasileiras da educação básica	63
3.2.3.1 “Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão”	64
3.2.3.2 “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”	65
3.2.3.3 A inserção da educação ambiental nas escolas públicas e o novo padrão de sociabilidade dos empresários brasileiros.....	70
3.2.3.4 “As publicações acadêmicas e a educação ambiental na Escola Básica”	72
3.2.4 A fragilização da educação ambiental nas escolas brasileiras da educação básica	74
4 POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERESÓPOLIS-RJ: UM ESTUDO SOBRE A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO	79
4.1 UM MAPA DO CENÁRIO LOCAL	79
4.2 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERESÓPOLIS	101
4.2.1 A educação ambiental na Lei Orgânica de Teresópolis	101
4.2.2 A educação ambiental na Lei Complementar Municipal n. 79/2006 que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável de Teresópolis	103

4.2.3 A educação ambiental no Plano Municipal de Educação de Teresópolis	104
4.2.4 A Lei Municipal que instituiu a Política de Educação Ambiental de Teresópolis-RJ	106
4.2.5 A educação ambiental na Lei Municipal que instituiu o Código de Meio Ambiente de Teresópolis-RJ	113
4.3 UM QUADRO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESÓPOLIS	120
4.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS: POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	127
5 CONCLUSÃO	141
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
APÊNDICE	150
APÊNDICE A – Questionário	150

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Graduado em história pela Universidade Federal Fluminense (1999-2003), o autor do presente estudo, atua na rede pública municipal de Teresópolis (Rio de Janeiro) – campo empírico da investigação em tela – desde o ano de 2008.

Com forte vínculo com o município em questão – o autor vive em Teresópolis há mais de 30 anos – sua pesquisa não só reflete esta relação, mas sobretudo parte dela.

Assim, em 2010, ao ler uma matéria no jornal “O Globo” que divulgava o lançamento do livro “Arte Ambiente Cidade: Rio de Janeiro”¹, sentiu-se estimulado a desenvolver uma experiência pedagógica intitulada de “Projeto História na Rua: Um encontro ativo e crítico com a história de Teresópolis nas ruas da cidade a partir de alguns dos seus ‘personagens de bronze’”.

Deste modo, no mês de junho, um grupo de estudantes do nono ano do ensino fundamental da Escola Municipal Manoel da Silveira Medeiros Sobrinho (Teresópolis-RJ), participou de uma estranha aula de história. Estranha, pois não havia ali, como de costume, livros, carteiras, quadro branco, sala de aula. Ou melhor, a sala de aula era a cidade e seus personagens “de bronze” (monumentos) e de carne e osso eram os “livros” que deveriam ser manuseados.

Aquela inesquecível experiência que teve como pretexto a história de Teresópolis, na verdade, buscou a superação de uma indisfarçável indiferença coletiva em relação à realidade do lugar onde vivemos.

Atravessados por esta e outras percepções e movidos por aquela ação pedagógica – “Projeto História na Rua” – propomos e enfrentamos o penoso, necessário e fascinante desafio de refletirmos sobre o espaço em que existimos. A presente dissertação é um pequeno fruto desta nossa reflexão.

Além desta breve apresentação, este capítulo introdutório encerra as seguintes seções: “Educação ambiental, para quê?” – onde buscamos justificar não apenas a relevância do desenvolvimento de uma educação ambiental na rede pública de ensino de Teresópolis, mais

¹ VARZEA, Mariana, AINBINDER, Roberto. **Arte Ambiente Cidade**: Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Uti, 2010.

também a pertinência de um estudo sobre este desenvolvimento –; “Como surgiu nosso interesse pelo tema desta pesquisa”; e “Objetivos gerais e específicos”.

No capítulo seguinte, indicamos o caminho que percorremos para alcançarmos os objetivos listados na seção anterior. Assim, neste segundo capítulo, além de mencionarmos o modo com que montamos, estruturamos, e encaminhamos o nosso instrumento de coleta de dados (questionário), assinalamos algumas de suas muitas lacunas e a taxa de resposta obtida.

No capítulo 3 apresentamos o nosso referencial teórico. Assim, se por um lado, destacamos os marcos referenciais da educação ambiental – histórico, internacional e conceitual –, por outro, enfatizando a educação ambiental no Brasil, destacamos as suas macro-tendências político-pedagógicas e a trajetória da presença da educação ambiental na legislação brasileira.

Nas últimas seções do capítulo 3, além de apresentarmos os principais resultados de quatro estudos sobre a inserção da educação ambiental nas escolas brasileiras da educação básica, buscamos trazer à tona a temática da formação do professor em educação ambiental, pano de fundo da seção que encerra a apresentação do referencial teórico de nossa pesquisa.

No capítulo 4 – principal capítulo do nosso trabalho – damos destaque as políticas e as práticas de educação ambiental desenvolvidas na rede pública municipal de ensino de Teresópolis. Assim, na seção inicial, buscamos através da construção de um mapa do cenário local esclarecer o *locus* de nossa investigação. Na seção seguinte, a partir da análise de diversas leis municipais, procuramos compor os fundamentos legais da educação ambiental em Teresópolis. Após traçarmos, na terceira seção, um quadro da rede pública municipal de educação de Teresópolis, passamos, na última seção do capítulo 4, a apresentar e discutir os principais resultados de nossa pesquisa nas escolas.

1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PARA QUÊ?

Ao clicar no *link* “Conheça Teresópolis” da página principal do sítio da Prefeitura Municipal de Teresópolis na *Internet* encontramos a seguinte apresentação da cidade:

Verde. Tons variados e subtons de verde, envolvem a cidade de Teresópolis. No topo da Serra dos Órgãos, a paisagem é, também, a forma das montanhas e picos conhecidos mundo afora. Como o Dedo de Deus, marco do alpinismo. Ou a Pedra do Sino, porto seguro de quem não escala, mas também não abre mão de caminhar para chegar às nuvens. No entorno da cidade decoram a paisagem, de Mata Atlântica, árvores e flores de todas as

cores. E uma fauna rica, ainda não totalmente identificada e pouco estudada, pode ser percebida numa simples incursão ao Parque Nacional da Serra dos Órgãos.²

O “verde” que segundo o trecho, envolve a cidade, é o carro chefe de uma das principais atividades econômicas de Teresópolis: o turismo.

O “verde” fonte de renda é assim entoado nas escolas da rede pública municipal³:

Teresópolis, terra de luz e de amor, tú tens meigo perfume em cada flor!
Teresópolis orgulho dos filhos teus, tú tens a proteção eterna do Dedo de Deus!
Natureza bela, verdes campos em flor, cobertos por um lindo céu de anil... Ó Teresópolis, tão bela, tú és a mais formosa das cidades do Brasil!⁴

Fonte de renda e orgulho o “verde” sustenta a vida local. Referindo-se a causa da tragédia que vitimou centenas de pessoas na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro o presidente do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Rio de Janeiro, Agostinho Guerreiro, afirmou:

O Estado foi praticamente todo coberto por Mata Atlântica e hoje tem em torno de 5% a 10% da área inicial. Neste território desprotegido, uma chuva que antes encontrava uma proteção natural não encontra mais, o escoamento não acontece e por isso ocorrem deslizamentos. Antes descia só água. Agora desce água com lama e com maior velocidade. Se a Mata Atlântica tivesse sido mantida, mais de 80% das vítimas teriam sido salvas.⁵

O “verde” fonte de renda, orgulho e vida em Teresópolis, tem sido transformado em cinzas. Tendo em conta o fato de que “[...] não existe ambiente na educação moderna. Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente” (GRÜN, 2000, p. 21), não seria o caso de considerarmos a necessidade do atributo ambiental à educação? O fato de que mais de 80% das vítimas daquela tragédia teriam sido salvas se houvesse árvores, ao invés de casas, nos morros de Teresópolis, justifica a relevância do desenvolvimento de uma

² “Conheça Teresópolis”. Disponível em: <<http://teresopolis.rj.web.br.com/teresopolis/>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

³ A Lei Municipal n. 1095/A, de 13/04/1984 estabelece: “As Escolas Municipais de Teresópolis, bem como as que mantenham convênio com a Prefeitura Municipal de Teresópolis, ficam obrigadas a ensinar ao corpo discente e a fazê-lo cantar o Hino à Teresópolis, aprovado pela Lei Municipal n. 1.098/84. Ficam também as Escolas Municipais obrigadas a fazer constar de seu currículo escolar, passagens da história de Teresópolis” (arts. 1 e 2).

⁴ De Renato Ferro, o Hino de Teresópolis foi composto em 1941.

⁵ “Número de vítimas na região serrana poderia ter sido 80% menor, diz CREA-RJ”. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/noticias/numero-de-vitimas-na-regiao-serrana-poderia-ter-sido-80-menor-diz-crea-20110126.html>>. Acesso em: 26 jan. 2011.

educação ambiental na rede pública de ensino de Teresópolis e um estudo sobre este desenvolvimento? Nos parece que sim.

1.3 COMO SURTIU NOSSO INTERESSE PELO TEMA DESTA PESQUISA

A presente pesquisa nasceu neste trágico contexto e está relacionada diretamente a nossa atuação profissional, em especial, conforme mencionamos na seção de abertura, ao “Projeto História na Rua”.

Inscrita na primeira edição do projeto “Fazer-se Professor”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis (SME)⁶ e posteriormente publicada no livro intitulado “Fazer-se Professor, Cardápio de projetos: Experiências Inovadoras” aquela estranha experiência educativa ganhou audiência no município.

Dias após a sua publicação, fomos convidados pelo então chefe da divisão de educação do campo da SME, professor Alex Siqueira Wey, para compormos a equipe encarregada de aperfeiçoar as apostilas do projeto “Cenário Verde”⁷ (Edição 2011). Nosso aceite àquele convite marcaria o início de nossa caminhada pelo campo da educação ambiental.

Perto de concluirmos este último trabalho – “Plano de Aula: Proposta Educativa para a Disciplina História”, contido na “Apostila Multidisciplinar” distribuída pela SME – experimentamos em Teresópolis o maior desastre “natural” da história do país.

As enormes mazelas socioambientais daquela cidade expostas sem pudor pela tragédia da madrugada do dia 12 de janeiro de 2011, aliadas às leituras que deram base àquele plano de aula despertaram nosso interesse pela temática ambiental e pela educação ambiental.

1.4 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

⁶ Instituído em 2010, e atualmente em sua 4ª edição, o projeto “Fazer-se Professor” busca reconhecer e incentivar o desenvolvimento de práticas bem-sucedidas nas escolas da rede pública municipal. Tal iniciativa está associada à divulgação das experiências exitosas em uma publicação.

⁷ A SME, em parceria com o Parque Nacional da Serra dos Órgãos desenvolve desde 2009 o projeto “Cenário Verde”, trata-se de uma proposta de visita àquela Unidade de Conservação de Proteção Integral. Prevista na metodologia encontra-se uma visita de campo por parte dos professores inscritos e a distribuição de apostilas contendo sugestões de conteúdos e atividades relacionadas às diferentes disciplinas.

Despertados para a temática ambiental e para educação ambiental desenvolvemos a presente pesquisa, que visa identificar as políticas e as práticas de educação ambiental desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino que constituem a rede pública municipal de Teresópolis. Tais objetivos gerais desdobram-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) compor, por meio da análise de diversas leis municipais – Lei Orgânica de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1990), Lei Complementar Municipal n. 79/2006 que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2006), Lei Municipal n. 2.925/2010 que instituiu o Código de Meio Ambiente de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) etc. – os “fundamentos legais da educação ambiental em Teresópolis”;
- b) identificar o que provocou o início do trabalho com educação ambiental (“iniciativa de um professor ou de um grupo de professores”, “interesse dos alunos”, “projeto de empresa” etc.) nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal de educação de Teresópolis;
- c) identificar quais eram os principais objetivos (“Sensibilizar para o convívio com a natureza”, “Promover o desenvolvimento sustentável”, “Possibilitar uma compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental” etc.); meios (“Projetos”, “Inserção transversal integrando conteúdos de várias disciplinas”, “Datas e Eventos Significativos” etc.) e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das ações de educação ambiental nas escolas (“Precariedade de recursos materiais”, “Falta de formação inicial e continuada dos professores”, “Falta de envolvimento e motivação dos alunos” etc.);
- d) identificar de onde partia a iniciativa da realização de projetos de educação ambiental (“Apenas um professor”, “Grupos de professores”, “Equipe da direção” etc.); bem como os principais temas tratados (“Água”, “Lixo e reciclagem”, “Agenda 21” etc.);
- e) identificar as fontes de informação utilizadas pelos professores que atuam na rede pública municipal de ensino de Teresópolis em sua formação em educação ambiental, como também a participação dos mesmos professores em programas, projetos e/ou cursos de formação em educação ambiental.

2 METODOLOGIA

Com o propósito de alcançarmos os objetivos listados na última seção do capítulo anterior percorremos o caminho, a seguir, indicado.

Em meados de março de 2012, já integrados ao Grupo de Pesquisa – “Educação Ambiental: políticas e práticas” (GRPESQ/Plataforma Lattes) – liderado pelo professor Dr. Victor Novicki, fomos estimulados a proceder ao levantamento dos marcos legais da educação ambiental de Teresópolis. Entre os documentos levantados, em sua maioria através de meio eletrônico (*Internet*), destaca-se, a Lei Municipal n. 3.017 de 1º de junho de 2011 (TERESÓPOLIS, 2011), que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (PMEA). Nesta Lei Municipal chamou-nos atenção, dentre outras, a seguinte disposição:

São instrumentos da Política Municipal de Educação Ambiental - PMEa: I - o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental – GTEA; II - o Programa Municipal de Educação Ambiental; III - o banco de dados de projetos e ações de Educação Ambiental; IV - o plano de formação continuada em Educação Ambiental para o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental – GTEA. (TERESÓPOLIS, 2011, art. 8).

Como através da *Internet* não conseguimos obter nenhuma informação sobre estes instrumentos da PMEa – que nos provocaram grande interesse – nos dirigimos até a sede da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Defesa Civil de Teresópolis. Lá, após nos identificarmos como professor da rede pública municipal e estadual de educação e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis fomos apresentados a Leandro Coutinho da Graça, coordenador de meio ambiente daquela Secretaria Municipal. Em uma conversa breve e informal – ocorrida no primeiro semestre de 2012 – o referido coordenador nos informou que em razão da crise política⁸ que se abateu sobre a cidade de Teresópolis após a catástrofe do início de 2011, a Lei Municipal n. 3.017 de 1º de junho de 2011 (TERESÓPOLIS, 2011) ainda não havia sido efetivada.

⁸ Após a tragédia de 12/01/2011 denúncias de desvios de recursos públicos destinados à reconstrução da cidade sacudiram o município levando a um clima de profunda indignação. Passeatas e até o apedrejamento da Câmara de Vereadores deram o tom da insatisfação local. A decisão da Câmara Municipal de afastar o prefeito por 90 dias (tomada em 02/08/2011) foi seguida pelos seguintes episódios: No dia 01/11/2011 o prefeito, Jorge Mário Sedlacek, eleito por cerca de 42 mil votos no pleito de 2008, foi cassado, por unanimidade, pela Câmara dos Vereadores. Em 05/11/2011, o então vice-prefeito Roberto Pinto “Robertão” foi oficialmente empossado. Dois dias depois de assumir o cargo “Robertão”, morreu vítima de um infarto fulminante. O presidente da Câmara, Arlei de Oliveira Rosa, assumiu interinamente o cargo de prefeito. No dia 06/12/2011 o Tribunal Regional Eleitoral do Rio de Janeiro determinou a realização de uma nova eleição para prefeito e vice. Dias depois, o pleito marcado para o dia 05/02/2012, foi suspenso pelo Tribunal Superior Eleitoral.

Frustrados com o desfecho daquela conversa perdemos o animo. Contudo, uma notícia publicada em junho de 2012 no sítio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) na *Internet* nos trouxe grande inspiração. Naquele mês postou-se ali a seguinte mensagem⁹:

Diretor, solicitamos o envio dos formulários preenchidos. Veja aqui como proceder.

A Coordenação de Educação Ambiental e Saúde elaborou o projeto Pegada Ambiental em parceria com o Nuredam/UERJ [Núcleo de Referência em Educação Ambiental da Universidade do Estado do Rio de Janeiro], que visa a criação de um instrumento de avaliação das atividades de Educação Ambiental empreendidas pelas unidades escolares da rede estadual de ensino. Para isso é necessário obter informações precisas das mesmas. Como algumas escolas ainda não preencheram o questionário enviado, solicitamos e agradecemos o retorno das informações solicitadas. Elas são fundamentais para nortear as ações da Seeduc nessa área.

Segue o link para o preenchimento:
<<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dF9iN090QzJLQkpYZUNaU1BWV0lKcEE6MQ>>.

Aqueles que clicassem no *link* indicado, descobririam, em meio a uma breve apresentação do referido projeto, seu objetivo: “[...] catalogar as ações em Educação Ambiental atualmente dinamizadas nas Unidades Escolares de Ensino-formal da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em seus diferentes níveis e modalidades.”¹⁰

A notícia daquele projeto ensejou nosso primeiro contato com a professora Adriana Vital Santana, a época chefe da divisão de educação para o campo, atual coordenadora de educação do campo e diversidade¹¹ da Secretaria Municipal de Educação (SME), que até então não conhecíamos. Inspirados por um dos quatro instrumentos da Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011), a saber, “o banco de dados de projetos e ações de Educação Ambiental” e pelo objetivo do projeto “Pegada Ambiental”

⁹ “PROJETO PEGADA AMBIENTAL”. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=969697>>. Acesso em: 03 out. 2013.

¹⁰ “PROJETO PEGADA AMBIENTAL”. Disponível em:

<<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dF9iN090QzJLQkpYZUNaU1BWV0lKcEE6MQ>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

¹¹ No último Plano de Educação lançado no município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1996?) foram listados os nomes dos professores que, naquele momento, ocupavam os principais cargos da SME. Abaixo de um desses nomes é possível ler: “Chefe do Serviço de Educação Ambiental”. Ao acessar o organograma do Departamento de Educação da SME, contido na publicação – “Gestão educacional democrática e de competência, Teresópolis, 2007” – verificamos que, dez anos depois, o “Serviço de Educação Ambiental” já não existia mais. Não conseguimos saber quando o mesmo foi suprimido do organograma da SME. Mas, temos conhecimento de que ainda hoje, a despeito da Lei Municipal n. 3.017 de 1º de junho de 2011, que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis, não há no organograma do Departamento de Educação da SME um lugar específico que abrigue a educação ambiental, como havia no ano de 1997. Assim sendo, as questões relacionadas a esta temática, são encaminhadas atualmente para a coordenação de educação do campo e diversidade.

(Nuredam/Uerj) levamos à professora Adriana Vital a ideia de empreendermos uma espécie de diagnóstico das ações educativas ambientais desenvolvidas na rede pública municipal de Teresópolis. A generosa acolhida e o irrestrito apoio que desde então recebemos precipitou o desenvolvimento da pesquisa nas escolas – a proximidade das eleições municipais, agendada para outubro de 2012, justificava a pressa, visto a instabilidade política que se avizinhava. Assim, pulando etapas, partimos imediatamente para a montagem do nosso instrumento de coleta de dados (questionário).

Antes de descrevermos o processo de construção do nosso instrumento de coleta de dados convém esclarecermos que, conforme deixamos transparecer a cima, e é importante que isto fique claro, nossa pesquisa foi desenvolvida de cabeça pra baixo. Longe de nós querermos afirmar que essa tenha sido a melhor maneira de fazê-la. Não foi. Contudo, nosso receio de perdermos a oportunidade que nos foi dada de acessarmos as escolas e termos total apoio para isto acabou subvertendo a ordem desejável de uma pesquisa.

Outro esclarecimento necessário refere-se a nossa opção metodológica pelo questionário. Tal escolha está alinhada a ideia de empreendermos uma espécie de diagnóstico das ações educativas ambientais desenvolvidas na rede pública municipal de Teresópolis, ideia essa explicitada nos nossos objetivos de pesquisa, e apóia-se na metodologia de outros estudos sobre a inserção da educação ambiental nas escolas brasileiras de educação básica (TRAJBER; MENDONÇA, 2006; LAMOSA, 2010).

A opção por aquele instrumento de coleta de dados mostrou-se apropriada, assim como a decisão de administrá-lo de longe (sem interação pessoal). Ressaltamos que, um contato direto com os protagonistas de nossa investigação – diretores, orientadores pedagógicos e professores – pareceu-nos desde o início de nossa pesquisa inviável. Tal lacuna deverá ser explorada em uma pesquisa posterior. A seguir faremos menção ao modo com que montamos, estruturamos, e encaminhamos o nosso instrumento de coleta de dados.

2.1 QUESTIONÁRIO: MONTAGEM, ESTRUTURA E ENCAMINHAMENTO

A fim de procedermos a construção do nosso instrumento de coleta de dados fomos orientados a digitar o questionário da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), proposta pela Coordenação-Geral

de Educação Ambiental, do Ministério da Educação.¹² Porém, nem aquele que nos orientou nem nós atentamos para o fato de que o mesmo livro que trazia em seu anexo o questionário que nos serviu de base para a montagem do nosso instrumento de coleta de dados continha na seção intitulada “Análise Nacional” a seguinte avaliação daquela pesquisa nacional:

Houve, em termos nacionais, reclamações relativas ao tamanho do questionário e ao tipo de questões feitas. Para os respondentes, algumas são de difícil compreensão imediata, resultando em pedidos de esclarecimentos aos pesquisadores. Tal recorrência de reclamações nos obriga a pensar quais são as questões absolutamente indispensáveis nos desdobramentos desta pesquisa, de modo a se assegurar um mínimo de série histórica sobre determinados assuntos estratégicos para a política em Educação Ambiental, sem, com isso, sobrecarregar os respondentes das escolas ou gerar número significativo de falhas nas respostas obtidas, diminuindo a credibilidade dos resultados alcançados. (LOUREIRO *et al*, p. 71).

Sem saber de tais reclamações fomos orientados a juntar àquele longo e difícil questionário outro utilizado no projeto “Pegada Ambiental” (Nuredam/Uerj) e acessado através da *Internet*. Assim, a partir da junção de dois questionários é que montamos o nosso cuja estrutura apresentamos a seguir.

O questionário encaminhado aos 94 estabelecimentos de ensino que compõem a rede pública municipal de educação de Teresópolis estrutura-se a partir de três eixos fundamentais. No primeiro eixo intitulado “Identificação da escola”, apoiados no questionário do projeto “Pegada Ambiental” (Nuredam/Uerj), formulamos perguntas relacionadas a escola – nome, turno/s de funcionamento, número de alunos e de professores, entre outras. No segundo eixo – “Identificação dos respondentes” –, os diretores e orientadores pedagógicos (membros da equipe diretiva¹³ da escola, a quem solicitamos que respondessem após consulta aos professores, o questionário a eles encaminhado) anotaram seus respectivos nomes e formação e o tempo que atuavam naquela escola. No terceiro eixo intitulado “Contexto e atividades de educação ambiental”, com base no questionário do projeto “Pegada Ambiental” (Nuredam/Uerj) e no questionário da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), arrolamos 26 perguntas, dentre elas figuravam: “Quais são os problemas ambientais existentes na escola e em seu entorno (bairro)?”, “A escola desenvolve atividades de Educação Ambiental?”, “Algum professor(a)

¹² Apresentamos tal pesquisa na seção 3.2.3.2 da presente dissertação.

¹³ Conforme o art. 6 do “Regimento das unidades escolares da rede municipal de ensino de Teresópolis” (TERESÓPOLIS, 2008), além do diretor e do orientador pedagógico, a equipe diretiva é formado por um auxiliar de direção e um secretário geral.

de sua unidade escolar já recebeu formação em Educação Ambiental?”. Por fim, com o intuito de complementar às informações já obtidas perguntamos: “O que é necessário saber em termos de Educação Ambiental na sua escola que não foi contemplado no questionário?”. Ao todo o questionário aplicado – que está disponível no apêndice A – tinha doze páginas, superando em três aquele contestado (por ser longo e difícil) questionário da pesquisa proposta pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental, do Ministério da Educação.

Em agosto de 2012, após termos reproduzido e entregue à professora Adriana Vital Santana – a época chefe da divisão de educação para o campo, da Secretaria Municipal de Educação – os questionários de nossa pesquisa (os quais foram prontamente encaminhados às escolas através dos escaninhos que cada estabelecimento de ensino da rede pública municipal possuía na sede da Secretaria Municipal de Educação), iniciamos as leituras que deram suporte a esta nossa pesquisa. Neste contexto é que surgiram as críticas a seguir assinaladas.

2.2 QUESTIONÁRIO: CRÍTICA E RETORNO

No que se refere ao nosso questionário, consideramos que, entre o ideal e o possível, nos aproximamos muito mais desta última opção. Hoje, depois de algumas leituras de base, já é possível identificar as primeiras lacunas presentes no instrumento de pesquisa que montamos. Abaixo, a partir da última seção do relatório que sintetiza os resultados da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), relatório esse mencionado no início da seção anterior, fazemos menção a estas lacunas.

Loureiro *et al.* (2006), concentrando-se nos aspectos qualitativos e institucionais da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), tecem comentários breves sobre, entre outros assuntos, os problemas gerados pelo título do projeto; as “outras dificuldades” enfrentadas; a “relação escola/comunidade” e “algumas contradições” identificadas pela equipe de pesquisadores. Referindo-se a “relação escola/comunidade” os mesmos autores revelam:

É apresentada como prioridade, tanto no que encontramos nas observações de campo, quanto nas respostas às perguntas abertas e nos resultados quantitativos. Contudo, há contradições entre um discurso de participação e a construção efetiva de canais de diálogo e comunicação. (LOUREIRO *et al.*, 2006, p. 73).

Acrescentando no item “Algumas contradições”:

Além de serem observadas contradições entre discurso e prática, algo de difícil análise, [...]. É interessante constatar que os pesquisadores encontraram escolas em que os respondentes tinham dificuldades em definir a Educação Ambiental ou afirmar com convicção que esta existia ou não na instituição. Associado a isto, foi possível identificar casos em que os respondentes não mencionaram projetos e atividades que poderíamos classificar como sendo de Educação Ambiental [...], por não as considerarem como tal. Entretanto, no decorrer da entrevista, acabavam surgindo experiências interessantes de intervenção direta da escola junto ao poder público local ou à comunidade escolar para a melhoria da qualidade de vida, sem nomeá-las como Educação Ambiental. (LOUREIRO *et al.*, 2006, p. 76).

A mencionada dificuldade dos respondentes daquela pesquisa nacional, em sua maioria diretores e coordenadores pedagógicos, “[...] em definir a Educação Ambiental ou afirmar com convicção que esta existia ou não na instituição” (LOUREIRO *et al.*, 2006, p. 76), nos levaram a ponderar que nossa decisão de inserir no início do nosso questionário a pergunta: “A escola desenvolve atividades de Educação Ambiental?” não foi boa.

Refletindo um pouco mais, identificamos outro equívoco em nosso instrumento de pesquisa, desta vez no modo como encaminhamos as respostas negativas àquela pergunta (“A escola desenvolve atividades de Educação Ambiental?”). Caso o respondente dissesse que em sua escola não era desenvolvida nenhuma atividade de educação ambiental, solicitávamos como sua última contribuição que expusesse o(s) motivo(s) da negativa, desprezando com isso uma questão importantíssima, a saber, o que aqueles respondentes entendiam por educação ambiental.

Em outro ponto daquele relatório nacional, Loureiro *et al.* (2006), revelam: “Houve, em termos nacionais, reclamações relativas ao tamanho do questionário e ao tipo de questões feitas. Para os respondentes, algumas são de difícil compreensão imediata, [...]” (LOUREIRO *et al.*, p. 71). Tais comentários nos fizeram considerar se não havíamos superestimado o questionário da pesquisa – “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006).

Dias depois, lendo o artigo de Lima (2007) descobrimos em uma nota de pé de página que o questionário usado naquela pesquisa nacional (TRAJBER; MENDONÇA, 2006) era um “questionário-tese”, que conforme a mesma autora seria consolidado (mas não foi) “[...] de forma a gerar um definitivo para ser inserido, como encarte, no Censo Escolar de 2007” (LIMA, 2007, p. 2). Àquela altura tínhamos certeza que havíamos falhado.

Para piorar, como no processo de construção do nosso instrumento de coleta de dados tomamos além daquele “questionário-tese” – cujo tamanho como vimos gerou descontentamento – o questionário do “Projeto Pegada Ambiental” (Nuredam/Uerj), nosso questionário ficou muito maior do que aquele contestado “questionário-tese”.

Contudo, a despeito destes e de outros erros ainda não identificados, obtivemos, conforme mostramos nos Quadros 1 e 2, apresentados abaixo, uma taxa de resposta acima de 50%, percentual razoável para um questionário autoaplicável (GÜNTHER, 2003, p. 14).

Quadro 1 – Retorno dos questionários observando o total de escolas da rede

Total de questionários enviados	Total de questionários devolvidos
94*	50

* Este número corresponde ao total de escolas que compõe a rede pública municipal de educação de Teresópolis.

Quadro 2 – Retorno dos questionários observando a distribuição das escolas por zona

Zonas	Distribuição das escolas por zona	Total de questionários devolvidos por zona
Urbana	61	33
Rural	33	17

De um total de 94 questionários encaminhados obtivemos 50 retornos. Dos que retornaram, 33 vieram de escolas localizadas na zona urbana e 17 na zona rural. Nestas duas regiões havia respectivamente 61 e 33 instituições de ensino da rede municipal.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação ambiental, definida por Tozoni-Reis (2006) como “a educação que tematiza o ambiente” (TOZONI-REIS, 2006, p. 97), não é neutra, mas ideológica. É um ato político.¹⁴ Assim, tanto pode ser usada como um instrumento de conservação e reprodução do insustentável e insuportável modelo de desenvolvimento capitalista, e neste sentido caracteriza-se como uma “educação para o desenvolvimento sustentável”, como também pode ser um recurso empregado na construção de “sociedades sustentáveis”. Neste último caso, assume o caráter de uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória (TOZONI-REIS, 2006).

Considerando tais opções político-pedagógicas, nas próximas linhas, em meio à apresentação dos elementos que compõe o nosso referencial teórico registramos nossa filiação à vertente crítica da educação ambiental brasileira (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

3.1 MARCOS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1.1 Marco histórico: antecedentes históricos da educação ambiental

A educação ambiental não pode ser vista separadamente do movimento histórico mundial que a inspira e que denominamos de movimento ambiental. (CRESPO, 1998, p. 211 *apud* LIMA, 2011, p.97).

Nesta seção inicial nosso olhar estará voltado para a formação do campo ambiental. Tal caminho se justifica pela compreensão de que é a partir deste campo que a educação ambiental se origina.

Nossa referência teórica para esta seção é o primeiro capítulo do livro – “Educação ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios” – escrito pelo professor da Universidade Federal da Paraíba, Gustavo Ferreira da Costa Lima e publicado no ano de 2011 pela editora Papirus.

¹⁴ Conforme registra um dos dezesseis “Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” contidos no “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (FÓRUM GLOBAL, 1992).

Lima (2011) a fim de reconstruir a gênese da educação ambiental estabelece o seguinte roteiro interpretativo: “O meio ambiente como problema social”, “O meio ambiente como debate social” e “O meio ambiente como movimento social”.

Referindo-se ao “meio ambiente como problema social” Lima (2011) assinala que:

[...] o meio ambiente se tornou problemático, porque se intensificaram os impactos e o mal-estar, individuais e sociais, provenientes da relação entre a sociedade e o meio ambiente; porque se acirraram os conflitos pela posse e pelo uso dos bens ambientais; porque se tornou visível o potencial predatório do estilo de vida e do desenvolvimento ocidental; e também porque se aprofundaram a observação, a reflexão, a pesquisa e a divulgação dos problemas socioambientais presentes e futuros (LIMA, 2011, p. 27).

Da exposição dos motivos que de acordo com Lima (2011) levaram à problematização das relações entre a sociedade e o meio ambiente na contemporaneidade e induziram o “processo de ambientalização da vida social” (LIMA, 2011, p. 31) é possível depreender sua concepção de problemas ambientais que para o mesmo autor são:

[...] problemas que envolvem as relações entre a sociedade e o meio ambiente, as relações que os homens estabelecem entre si na vida social, como também as relações dos indivíduos consigo mesmos. Referem-se, portanto, à ocorrência simultânea e interdependente da degradação humana, social e ambiental. (LIMA, 2011, p. 27).

Esta concepção ampliada de problema ambiental contrapõe-se a outra que concebe problema ambiental “como aqueles que envolvem as florestas, as espécies silvestres e os ecossistemas naturais, desvinculados da sociedade e da cultura.” (LIMA, 2011, p. 40).

Quanto ao primeiro problema ambiental global que marcou o desenvolvimento da questão ambiental e a história mundial do ambientalismo Lima (2011) destaca:

[...], as bombas atômicas lançadas sobre o Japão, que marcaram o fim da Segunda Guerra Mundial, e os testes nucleares realizados pela União Soviética, pelos Estados Unidos, pela Grã-Bretanha e pela França no período do pós-guerra [...]. (LIMA, 2011, p.28).

Considerando “o meio ambiente como debate social” Lima (2011) aponta as seguintes posições: neomalthusiana; ecotecnicista; alternativa; catastrófica; do pensamento de esquerda; ecocapitalista; da ecologia profunda e do construtivismo social.

Para a vertente neomalthusiana “[...] o crescimento populacional é o fator determinante na produção de impactos ambientais e sugere meios de controle demográfico como a principal resposta ao problema.” (LIMA, 2011, p. 43).

A explicação da crise ambiental centrada na tecnologia é comumente denominada de ecotecnicismo. Conforme Lima (2011):

Para eles, havia uma inadequação tecnológica, um problema relativo ao tipo de tecnologia utilizada e à forma pela qual o crescimento era conduzido. Consequentemente, para esse grupo, a saída estava no redirecionamento do modelo tecnológico para a geração de novas tecnologias, limpas, de baixo teor poluente, e, para a substituição da matriz energética não renovável por outra, baseada em recursos renováveis [...]. (LIMA, 2011, p. 44).

Fundamentado numa crítica abrangente da sociedade industrial, o pensamento alternativo representa, conforme Lima (2011): “[...] um conjunto de idéias e movimentos herdeiros da contracultura, como os movimentos pacifistas, feministas, *hippies*, estudantis, da nova esquerda, neoespiritualistas, antinucleares e por direitos civis.” (LIMA, 2011, p. 46). De acordo com o mesmo autor: “Esse vasto ideário alternativo marcou a fase inicial de constituição do ambientalismo [...]” (LIMA, 2011, p. 46).

A posição catastrófica baseia-se no relatório “Limites do crescimento” (1972) produzido por uma equipe multidisciplinar do respeitado *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) liderada por Donella Meadows. Para Lima (2011), o relatório, encomendado pelo Clube de Roma, “[...] impulsionou intensamente o debate ambiental com suas previsões catastróficas para a sociedade global.” (LIMA, 2011, p. 47).

Outra interpretação da crise ambiental vêm do pensamento de esquerda, também denominado de ecossocialismo. De acordo com Lima (2011):

A entrada do ideário das esquerdas no debate ambiental agregou contribuições significativas, ao propor novas leituras políticas, sociais e éticas da crise ambiental, que inicialmente era tratada apenas de uma ótica conservacionista ou preservacionista. Introduziu a politização do debate ambiental onde antes existia uma polêmica sobre considerações meramente biológicas e ou ecológicas. (LIMA 2011, p. 48).

Denomina-se ecocapitalismo a vertente interpretativa da crise ambiental que “[...] entende os problemas ambientais como efeitos colaterais do crescimento econômico que podem ser corrigidos no interior do próprio sistema capitalista” (LIMA, 2011, p. 50). Conforme Lima (2011): “A análise do ecocapitalismo pode ser desdobrada em variantes como

as que se expressam nos discursos do desenvolvimento sustentável e da modernização ecológica.” (LIMA, 2011, p. 51).

Neste “debate social” o autor destaca ainda as posições da ecologia profunda e do construtivismo social. Por entender que “[...] a atual crise ambiental é a materialização sociocultural de uma concepção antropocêntrica e utilitária de mundo [...]” (LIMA, 2011, p. 57) os ecologistas profundos, defendem, segundo Lima (2011):

[...] a substituição da cosmovisão dualista, predominante na cultura ocidental, por outra compreensão monista e holística, que entende o fenômeno vivo como unidade sistêmica em que a natureza e suas leis funcionam como princípios norteadores.¹⁵ (LIMA, 2011, p. 57).

Uma das críticas endereçadas pelo pensamento de esquerda aos ecologistas profundos refere-se à ausência de problematização dos conflitos e das desigualdades sociais.

Em relação ao construtivismo social Lima (2011) escreve: “Essa corrente interpretativa argumenta que os problemas ambientais não têm bases objetivas reais, são, antes, uma construção social [...]” (LIMA, 2011, p. 58-59). A objeção do autor a essa corrente interpretativa é registrada abaixo:

[...] embora se reconheça a influência que os discursos e representações construídos socialmente sobre a natureza e sobre os problemas ambientais exercem na consciência e na ação das pessoas, não é possível reduzir toda a questão ambiental à mera construção social. (LIMA, 2011, p. 61).

Destacamos que um dos mais importantes elementos deste debate que acabamos de percorrer que compõe as “[...] visões de mundo que inspiraram a formação do campo da EA” (LIMA, 2011, p. 40) refere-se ao modo como cada uma das diferentes vertentes interpretativas citadas definem crise ambiental:

[...] se considerarmos a crise ambiental como sinal de uma crise civilizatória maior, está evidente que não basta incorporar à economia os custos da degradação ambiental, controlar a natalidade e ‘filtrar tecnologicamente’ os fluxos de poluição e de resíduos industriais, porque a complexidade e multidimensionalidade inerentes à problemática ambiental não permitem reduzi-la às explicações economicistas ou tecnicistas. O diagnóstico de crise civilizatória exigiria, ao contrário, uma renovação profunda da cultura ocidental, de seus valores, suas práticas e suas finalidades éticas e não

¹⁵ Conforme Lima (2011): “Essa concepção de mundo pressupõe o reconhecimento de uma unidade fundamental entre a sociedade e a natureza, a necessidade de uma relação de respeito e cooperação entre elas e uma transformação gradual das atitudes, dos valores e dos estilos de vida individuais e sociais nessa direção integradora.” (LIMA, 2011, p. 57).

apenas medidas cosméticas interessadas na manutenção e reprodução da ‘ordem – ou da desordem – instituída’, porque entende que é justamente essa ordem político econômica a matriz geradora da destrutividade que se manifesta na sociedade global. (LIMA, 2011, p. 56-57).

Considerando, conforme Albert Einstein (*apud* LIMA, 2011, p. 25), que “nenhum problema pode ser resolvido a partir da mesma consciência que o criou”, nos unimos a Lima (2011) e fincamos nossa posição política e teórica neste debate, o qual o presente trabalho se inscreve, ao lado do pensamento de esquerda.

No terceiro passo do seu roteiro interpretativo do campo ambiental – “O meio ambiente como movimento social” – Lima (2011) referindo-se aos motivos do surgimento e institucionalização do ambientalismo afirma:

Entendo, [...], que o ambientalismo emergiu e se organizou como uma vontade coletiva – embora *diferenciada internamente* – de denunciar, protestar, reivindicar mudanças e *participar* das decisões sobre os processos econômicos, tecnológicos e políticos que produziam impactos ambientais destrutivos sobre os mundos social e natural (LIMA, 2011, p. 75, *grifos meus*).

Realçaremos a seguir os trechos acima grifados. Começamos destacando a participação social, um dos valores mais caros que inspiraram a emergência a partir de meados da década de 1970 dos novos movimentos sociais entre os quais se inclui o ambientalismo. Citando o caso da América Latina, Lima (2011) escreve:

[...], o renascimento da sociedade civil ganhou visibilidade no contexto da abertura política que sucedeu à queda de regimes autoritários na região. Pode-se dizer que diversos movimentos e lutas sociais, liderados por setores sociais tradicionalmente excluídos da vida política, emergiram na cena pública para expressar velhas e novas demandas e reivindicar o atendimento a carências e direitos fundamentais, com intenção de ampliar suas possibilidades de participação política por canais diferentes da convencional vida partidária e sindical. (LIMA, 2011, p. 63-64).

O segundo ponto que queremos enfatizar do trecho em que Lima (2011) aponta sua compreensão das causas da emergência e organização do ambientalismo refere-se ao fato de que este movimento social não está reduzido, conforme já assinalamos anteriormente, às relações entre a sociedade e a natureza, mas se amplia para focalizar a qualidade das relações dos seres humanos entre si e consigo mesmo. Assim segundo o autor:

[...] o ambientalismo também é uma reação ao formato da sociabilidade contemporânea, atingida pelos processos de mercantilização e de burocratização [...] e pela complexificação dos sistemas políticos e econômicos na modernidade capitalista avançada. (LIMA, 2011, p. 76).

Em terceiro e último lugar, mas não menos importante, destacamos as diferenças internas dos diversos ambientanismos. Conforme Lima (2011):

[...] convivem e disputam a hegemonia do campo ambiental uma diversidade de discursos que podem ser polarizados em torno de duas grandes matrizes ideológicas, diferenciadas por clivagens entre posições conservacionistas e socioambientalistas; concepções da crise ambiental reducionistas e integradoras; expectativas de ação pragmáticas e utópicas; orientações favoráveis ao mercado ou à sociedade civil; matrizes politicamente voltadas à conservação ou à transformação social; e divididas entre a defesa do desenvolvimento sustentável ou de sociedades sustentáveis. (LIMA, 2011, p. 96).

Vale mencionar que esta polarização não ocorreu na fase inaugural do ambientalismo – caracterizada por Lima (2011) como tendo um “[...] corte mais radical, alternativo e identificado com a atitude crítica dos movimentos de contracultura [...]” (LIMA, 2011, p. 78) – mas em um momento subsequente, quando diversos setores sociais aderiram à causa ambiental formando o que o autor denomina de “ambientalismo multissetorial” (LIMA, 2011, p. 78).

É nesta fase de polarização – que “[...] corresponde à apropriação e à captura do discurso ambiental pelas forças hegemônicas do capitalismo e à sua conversão no discurso do desenvolvimento sustentável, [...]” (LIMA, 2011, p. 94) – que Lima (2011) identifica uma “inflexão conservadora” do ambientalismo:

[...] a construção do desenvolvimento sustentável representou a conquista hegemônica do campo ambiental pelas forças socialmente dominantes e o propósito de dar ao debate ambiental uma direção conciliadora e liberal, que reconhecia a necessidade de mudanças diante da crise ambiental, mas definia as mudanças possíveis dentro dos limites da ordem social capitalista. (LIMA, 2011, p. 94).

Na seção próxima veremos que as mesmas “forças” conservadoras que com base no discurso do desenvolvimento sustentável alcançaram a hegemonia no campo ambiental buscarão através do mesmo estratagema subjugar o campo educativo ambiental.

3.1.2 Marco internacional: de Keele à proclamação da “Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável”: o processo de hegemonização do discurso do desenvolvimento sustentável no campo educativo ambiental

Da Conferência de Estocolmo (1972), passando pela ECO-92, que vulgarizou a expressão desenvolvimento sustentável, até a Cúpula Mundial na África do Sul (2002), verifica-se uma corrente, um curso d'água favorável ao moínho do DS ('ambientalismo de livre mercado') e, conseqüentemente, de uma educação que a ele se subordine. (NOVICKI, 2009, p. 226).

Na seção anterior, seguindo uma visão que entende que a educação ambiental (EA) deriva do campo ambiental (LIMA, 2011) percorremos, a partir do roteiro interpretativo do mencionado autor, e de modo breve a formação do campo ambiental. Entendemos que assim poderíamos recuperar os antecedentes históricos da EA.

Acompanhando o “processo de ambientalização da vida social” (LIMA, 2011, p. 31), conhecemos os motivos que levaram à problematização das relações entre a sociedade e o meio ambiente na contemporaneidade; as diversas posições que compõe o debate ambiental e também, notamos o surgimento e a institucionalização do movimento ambientalista.

Deste modo, observamos que a adesão de diversos setores sociais à causa ambiental conduziu o ambientalismo a uma fase de polarização (“ambientalismo multissetorial”). Nesta etapa – que “[...] corresponde à apropriação e à captura do discurso ambiental pelas forças hegemônicas do capitalismo e à sua conversão no discurso do desenvolvimento sustentável, [...]”. (LIMA, 2011, p. 94) –, o mesmo autor identifica, uma “inflexão conservadora” do movimento ambientalista.

Na seção que ora apresentamos, tendo em conta o domínio das “forças hegemônicas do capitalismo” no campo ambiental através da edificação e projeção do discurso do desenvolvimento sustentável e considerando o fato de que “a EA é um dos subcampos do fenômeno ambiental contemporâneo” (LIMA, 2011, p. 21) nos propomos a explicitar a relação entre desenvolvimento sustentável e educação ambiental. Ao final desta, esperamos ter revelado que o mesmo discurso que capturou o campo ambiental procedeu a conquista do campo educativo ambiental.

3.1.2.1 De Keele a Estocolmo: os primórdios da breve história “quase oficial” da educação ambiental

Apesar da expressão “Educação Ambiental” ter sido utilizada pela primeira vez em março de 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele (Inglaterra), a história “quase oficial” (REIGOTA, 2009, p. 21) da educação ambiental é frequentemente contada a partir de sucessivos eventos internacionais, em geral, promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A Conferência de Fontainebleau¹⁶, realizada na França, em setembro de 1948, com o apoio da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)¹⁷ e do governo francês, costuma ser assinalada como o marco inaugural destes eventos.

Entre os eventos que se seguiram a Conferência de Fontainebleau destaca-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (CNUMAH), realizada em Estocolmo, Suécia, entre os dias 5¹⁸ e 16 de junho de 1972. Conforme Herculano (1992):

A Conferência de 1972 foi suscitada pela Suécia em 1969, durante a XXIII Assembléia Geral da ONU. Já naquela época a degradação ambiental era tema de preocupações gerais. Contudo, foi o desastre ecológica na Baía de Minamata, no Japão (quando pescadores e moradores foram seriamente contaminados por mercúrio vertido pelas indústrias locais), que detonou a solicitação sueca de que a ONU votasse uma resolução a favor da realização de uma conferência internacional sobre meio ambiente. (HERCULANO, 1992, p. 9).

Vale lembrar, conforme assinalamos na seção anterior, que a ocorrência de desastres ambientais como o da Baía de Minamata marcaram, de acordo com Lima (2011), o contexto histórico da “problematização das relações entre a sociedade e o meio ambiente” constituindo, segundo o mesmo autor, “[...] uma ‘questão ambiental’ onde antes ela não existia.” (LIMA, 2011, p. 27).

Fruto dos debates ocorridos na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (CNUMAH) a Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo (de 16 de junho de 1972) destaca em seu Princípio 19 a importância de uma “educação em questões ambientais”:

É indispensável um trabalho de *educação em questões ambientais*, visando tanto às gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao

¹⁶ A Conferência de Fontainebleau deu origem à União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) que conforme Czapski (1998) foi: “[...] a mais importante organização conservacionista até a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), em 1972.” (CZAPSKI, 1998, p. 26).

¹⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

¹⁸ A partir de 1972 o dia 5 de junho, dia da abertura da Conferência de Estocolmo, tornou-se o Dia Mundial do Meio Ambiente.

setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública, bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana [*grifos meus*].

Coerente com o exposto no Princípio 19 da Declaração de Estocolmo a CNUMAH (Estocolmo, 1972) indica em sua “Recomendação n. 96” (*apud* ASSIS, 1991, p. 58):

Recomenda-se que o Secretário Geral, os organismos do sistema das Nações Unidas, particularmente a Unesco e as demais instituições internacionais interessadas, adotem as medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de *educação sobre o meio ambiente*, de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extra-escolar, que abarque todos os níveis de ensino e que seja dirigido ao público em geral, especialmente ao cidadão que vive nas áreas rurais e urbanas, ao jovem e ao adulto indistintamente, para lhes ensinar medidas que dentro de suas possibilidades, possam assumir para ordenar e controlar seu meio ambiente [*grifos meus*].

Seguindo essa recomendação a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) implantaram, em 1975, o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), cancelado no ano de 1995.

3.1.2.2 Mudanças para manter a ordem: pede-se “um novo conceito de desenvolvimento”

Em 1983, após uma avaliação dos 10 anos da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972), a ONU criou a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), presidida pela então primeira-ministra da Noruega Grö Harlem Brundtland.

A Comissão Brundtland¹⁹ através do Relatório “Nosso Futuro Comum” também chamado de “Relatório Brundtland”²⁰, publicado em abril de 1987, projetaria mundialmente o termo “desenvolvimento sustentável”.

Esta “nova estratégia oficial de desenvolvimento” (LIMA, 2003, p. 102) empreendida pela Comissão Brundtland remonta ao ano de 1974, quando no âmbito de sua 6ª sessão

¹⁹ Como ficou conhecida a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

²⁰ Em 1998 a Editora da Fundação Getúlio Vargas publicou o “Relatório Brundtland” em língua portuguesa. Sua versão original (em inglês) está disponível na Internet em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/N8718467.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

extraordinária a Assembléia Geral da ONU “pede”, conforme está registrado na “Carta de Belgrado”²¹: “um novo conceito de desenvolvimento”.

Sobre o contexto histórico desta solicitação e da posterior “emergência do discurso da sustentabilidade” Lima (2003) escreve:

[...] o discurso da sustentabilidade [ou do desenvolvimento sustentável] surgiu como um substituto ao discurso do desenvolvimento econômico, produzido e difundido pelos países centrais do capitalismo – sobretudo os Estados Unidos – para o resto do mundo no contexto da Guerra Fria. A partir dos anos 70 do século passado, o discurso desenvolvimentista revelou seus limites através de uma crise, que embora tivesse maior visibilidade econômica, era também social, ambiental e ético-cultural. (LIMA, 2003, p. 102).

Considerando o contexto de crise do capitalismo o Relatório da Comissão Brundtland apontava: “A avaliação global dessa Comissão é que a economia internacional deve acelerar o crescimento mundial, respeitando, porém as limitações ecológicas.” (CMMAD, 1988, p. 97 *apud* HERCULANO, 1992, p. 25).

De acordo com Herculano (1992): “A esta aceleração do crescimento mundial, tornada compatível com a proteção ambiental, o Relatório Brundtland denomina ‘desenvolvimento sustentável’.” (HERCULANO, 1992, p. 25). Cabe, porém, indagarmos se no contexto de uma sociedade capitalista orientada pelo mercado tal conciliação é realmente possível.

Caso limitássemos esta questão apenas ao significado das palavras que compõe o “novo conceito de desenvolvimento” concluiríamos que a harmonia entre promoção econômica e preservação ambiental é impossível. Isto porque, se por um lado “sustentabilidade” – “um termo do vocabulário ecológico” (HERCULANO, 1992, p. 25) – refere-se “[...] à tendência dos ecossistemas à estabilidade, ao equilíbrio dinâmico [...]” (HERCULANO, 1992, p. 25). Por outro, “desenvolvimento” (capitalista) é: “[...] crescimento dos meios de produção, é acumulação, é inovação técnica, é aumento de produtividade, enfim, é expansão das forças produtivas e não alteração das relações sociais de produção” (HERCULANO, 1992, p. 23). Para Herculano (1992): “O desenvolvimento capitalista supõe, em resumo, um processo linear de crescimento ascendente e infinito, natural e resignadamente

²¹ Elaborada no âmbito do Seminário Internacional de Educação Ambiental, realizado em Belgrado, Sérvia (ex-Iugoslávia), de 13 a 22 de outubro de 1975, a Carta de Belgrado contextualiza a “situação da problemática ambiental”, registra as “metas ambientais”; a “meta da Educação Ambiental”; os “objetivos da Educação Ambiental”; seus “destinatários” e as “Diretrizes Básicas dos Programas de Educação Ambiental”.

desigual.” (HERCULANO, 1992, p. 24). Tal idéia evidencia a contradição semântica do termo “desenvolvimento sustentável.”

Mas, para além da comprovada incoerência do termo, permanece uma questão de ordem prática: é possível no contexto de uma sociedade capitalista orientada pelo mercado, tornar compatível, conforme recomenda o Relatório Brundtland, a aceleração do crescimento mundial com a proteção ambiental?

Para Lima (2003) uma das intenções deste discurso, gestado como resposta a crise do capitalismo da década de 1970, é a de:

[...] gerenciar a reprodução econômica do capitalismo ante os efeitos da degradação ambiental, tanto do ponto de vista da oferta de recursos naturais essenciais à continuidade do sistema produtor de mercadorias, quanto da perspectiva dos resíduos da produção e da poluição daí decorrentes. (LIMA, 2003, p. 103).

Neste sentido, o trecho abaixo, citado por Lima (2003)²² e escrito pela professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Isabel Cristina de Moura Carvalho, é bastante esclarecedor:

Desde a Conferência de Estocolmo, em 1972, ficou claro que a preocupação dos organismos internacionais quanto ao meio ambiente era produzir uma estratégia de gestão desse ambiente, em escala mundial, que entendesse a sua preservação dentro de um projeto desenvolvimentista. Dentro dessa perspectiva produtivista, o que se queria preservar de fato era um modelo de acumulação de riquezas onde o patrimônio natural passava a ser um bem. O apelo à humanidade e ao bem-estar dos povos era usado como álibi, sempre citado ao lado dos objetivos de crescimento econômico, emprestando uma preocupação humanista a intenções não tão nobres. (CARVALHO *apud* LIMA, 2003, p. 103-104).

De acordo com Lima (2003): “[...] esta ‘sustentabilidade de mercado’, [...], denuncia a falácia do discurso da sustentabilidade.” (LIMA, 2003, p. 106).

Para Herculano (1992) subjaz à concepção de desenvolvimento sustentável a posição do “ecocapitalismo”. Tal vertente interpretativa da crise ambiental, conforme citamos na seção anterior: “[...] entende os problemas ambientais como efeitos colaterais do crescimento econômico que podem ser corrigidos no interior do próprio sistema capitalista.” (LIMA, 2011, p. 50). Segundo Lima (2011), esta interpretação reducionista, cuja matriz política se

²² Extraído por Lima (2003) de: RIBEIRO, G. L. “Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova/utopia do desenvolvimento”. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, n. 34, p. 59-101, 1991.

volta para a conservação social, ocupa no interior do debate ambiental uma posição hegemônica:

[...] a construção do desenvolvimento sustentável representou a conquista hegemônica do campo ambiental pelas forças socialmente dominantes e o propósito de dar ao debate ambiental uma direção conciliadora e liberal, que reconhecia a necessidade de mudanças diante da crise ambiental, mas definia as mudanças possíveis dentro dos limites da ordem social capitalista. (LIMA, 2011, p. 94).

Em síntese, compreendemos, apoiados nos autores mencionados nos parágrafos acima, que o discurso do desenvolvimento projetado mundialmente pelo “Relatório Brundtland” e propagado a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD)²³ foi gestado como uma das estratégias das forças hegemônicas para superar a crise da década de 1970 do capitalismo. Neste sentido, considerando que uma das características marcantes desta crise referia-se (como ainda hoje se refere) aos impactos da atividade econômica sobre o meio ambiente, elaborou-se e difundiu-se mundialmente um discurso que conciliava o inconciliável conflito entre o desenvolvimento capitalista e o meio ambiente. Tal discurso sob o qualificador “sustentável” tem desde então sustentado o modelo de desenvolvimento capitalista.

Tendo conquistado a hegemonia do campo ambiental “as forças socialmente dominantes” empenhar-se-ão, conforme veremos a seguir, na captura do campo educacional.

3.1.2.3 Da “Rio-92” à proclamação da “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”: como um discurso capturou um campo social

A mesma Conferência das Nações Unidas que tornou corrente o conceito de desenvolvimento sustentável produziu o documento “Agenda 21 Global” que, conforme o sítio do Ministério do Meio Ambiente (MMA) na *Internet*, “[...] constitui a mais abrangente tentativa já realizada de promover, em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, denominado ‘desenvolvimento sustentável’.”²⁴

²³ Realizada na cidade do Rio de Janeiro entre os dias 3 e 14 de junho de 1992 a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento também é conhecida como: “Rio-92”, “Eco-92” e/ou “Cúpula da Terra”.

²⁴ AGENDA 21 GLOBAL. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

A “Agenda 21 Global” conta com 40 capítulos distribuídos em quatro seções: “Dimensões sociais e econômicas”; “Conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento”; “Fortalecimento do papel dos grupos principais” e “Meios de implementação”.

Destacando a importância “fundamental” do ensino “na promoção do desenvolvimento sustentável” (36.3) o Capítulo 36 da “Agenda 21 Global” – “Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento” – que corresponde a seção IV – “Meios de implementação” – propõe uma “reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável” (36.2). Assim, rejeitando a tradicional denominação para as atividades educativas ambientais – “Educação Ambiental” –, surge no referido capítulo do documento elaborado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) um novo vocábulo: “educação sobre meio ambiente e desenvolvimento”.

Em 1992, após a CNUMAD, a Assembleia Geral da ONU criou uma Comissão de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Um dos objetivos desta Comissão, vinculada ao Conselho Econômico e Social da ONU, era o de supervisionar a implementação da “Agenda 21 Global”.

Em 1996, durante o quarto período de sessões da Comissão de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (CDS) foi dado início ao programa especial de trabalho sobre o Capítulo 36 da “Agenda 21 Global”. Dentre as prioridades de ação estabelecidas pela CDS no contexto daquele programa de trabalho, uma, dirigida à UNESCO, referia-se a definição do conceito e das mensagens-chave da “educação para o desenvolvimento sustentável”.

No ano seguinte, como resposta àquela prioridade fixada pela CDS, a UNESCO apresentava o documento intitulado: “Educação para um futuro sustentável: Uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada”.

Nesta “[...] primeira tentativa de articular mensagens-chave de educação para o desenvolvimento sustentável [...]” (UNESCO, 1999, p. 19), o termo “desenvolvimento sustentável” é apresentado como: “[...] a resposta da humanidade a um problema e a uma crise de alcance mundial.” (UNESCO, 1999, p. 30)²⁵. O mesmo documento elaborado pela UNESCO considerava a educação “[...] a melhor esperança e o meio mais eficaz que a humanidade tem para alcançar o desenvolvimento sustentável.” (UNESCO, 1999, p. 35).

²⁵ Destaca-se a evidente pretensão deste discurso de ser a única “resposta” possível.

Neste texto institucional, que referencia e fundamenta o discurso oficial da “educação para o desenvolvimento sustentável”, apresentado como documento básico dos antecedentes da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização pública para a Sustentabilidade, realizada em Tessalônica, na Grécia, de 8 a 12 de dezembro de 1997 encontramos a seguinte referência a educação ambiental:

É evidente que as raízes de uma educação para o desenvolvimento sustentável estão firmemente implantadas na educação ambiental. Apesar de não ser a única disciplina com importante papel a cumprir no processo de reorientação [da educação para o desenvolvimento sustentável], constitui aliada importante. Em sua breve trajetória de vinte e cinco anos, a educação ambiental esforçou-se em alcançar metas e resultados similares aos inerentes ao conceito de sustentabilidade, com os quais pode comparar-se. (UNESCO, 1999, p. 56).

Ao percorremos a breve história “quase oficial” da educação ambiental identificamos que ao se tornar um dos principais meios de implementação de uma estratégia de preservação e desenvolvimento do capitalismo, o campo educativo ambiental será alvo de uma potente investida das “forças socialmente dominantes”. Deste modo, como ocorreu com o ambientalismo, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) verifica-se no campo educativo ambiental, um lento, gradual e seguro processo de hegemonização do discurso do desenvolvimento sustentável. Neste percurso, ao longo das sucessivas conferências internacionais patrocinadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), a educação ambiental vai minando. Sobre ela, conforme esclarece o trecho citado acima, é levantada a imponente “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”.

Em 2002, dez anos depois da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992) o mencionado processo de hegemonização do discurso do desenvolvimento sustentável no campo educativo ambiental caminhava para o seu ápice. Neste ano, no âmbito da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável²⁶ foi produzido o documento intitulado “Plano de Implementação”. Este documento oficial, adotado pelos representantes dos 191 países presentes naquele encontro recomendava à Assembléia Geral das Nações Unidas que considerasse “a possibilidade de aprovar um

²⁶ Realizada na cidade de Joanesburgo, África do Sul, entre os dias 26 de agosto e 4 de setembro, a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável também é conhecida como: Conferência de Joanesburgo ou Rio+10.

decênio dedicado à educação para o desenvolvimento sustentável a partir de 2005” (Capítulo IX - “Meios de execução”, parágrafo 117-d).

Meses depois, em sua 57ª sessão, realizada em 20 de dezembro de 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas, “sublinhando que a educação é um elemento indispensável do desenvolvimento sustentável”, adotava a Resolução n. 57/254, através da qual proclamava a “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014).

Tal Resolução marcava a culminância do processo de hegemonização do discurso do desenvolvimento sustentável no campo educativo ambiental firmando o vocábulo “educação para o desenvolvimento sustentável” em substituição a tradicional expressão “educação ambiental”.

3.1.3 Marco conceitual: “contra a correnteza” do “desenvolvimento sustentável” no campo educativo ambiental

O ‘Desenvolvimento Sustentável (DS)’ pode ser uma corrente que se circunscreve na reflexão de um provérbio galego: ‘*Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza*’ (MEIRA; SATO, 2005, p. 4).

Na seção – “Marco histórico: antecedentes históricos da educação ambiental” – buscamos inserir a educação ambiental no movimento histórico mundial que a inspirou (CRESPO, 1998, p. 211 *apud* LIMA, 2011, p. 97) razão pela qual, guiados pelo roteiro interpretativo estabelecido por Lima (2011), nos voltamos para a formação do campo ambiental. Neste percurso observamos: a constituição de uma “questão ambiental”, o debate político em torno desta, e o surgimento e a institucionalização do movimento ambientalista.

Ao caracterizarmos, na mesma seção, as diferentes vertentes interpretativas da crise ambiental, realçamos o embate entre “ecocapitalistas” e “ecossocialistas”. Ao contrário dos “ecocapitalistas”, que ao reduzirem a crise ambiental a um mero efeito colateral do crescimento econômico defendem que os problemas ambientais podem ser corrigidos no interior do próprio sistema capitalista (LIMA, 2011), os “ecossocialistas”, entendem “[...] que é justamente essa ordem político-econômica a matriz geradora da destrutividade que se manifesta na sociedade global.” (LIMA, 2011, p. 57).

Ainda na seção 3.1.1 vimos que, neste conflito (entre “ecocapitalistas” e “ecossocialistas”) prevaleceu, a partir da edificação e projeção do discurso do desenvolvimento sustentável, a posição do “ecocapitalismo”.

Em outra seção – “Marco internacional: de Keele à proclamação da ‘Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável’: o processo de hegemonização do discurso do desenvolvimento sustentável no campo educativo ambiental” –, ao explicitarmos a relação entre desenvolvimento sustentável e educação ambiental, assinalamos que o mesmo discurso que capturou o campo ambiental avançará sobre a educação ambiental – “um dos subcampos do fenômeno ambiental contemporâneo.” (LIMA, 2011, p. 21).

Naquela mesma seção afirmamos que a proclamação da “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014) representou a culminância do processo de hegemonização do discurso do desenvolvimento sustentável no campo educativo ambiental.

Embora o “ecocapitalismo” ocupe no campo ambiental e nos seus subcampos uma posição dominante, este domínio, como já indicamos, não é incontestável. Nesta direção é que na seção que ora introduzimos faremos menção às reações contra-hegemônicas ao projeto “ecocapitalista” de conservação social.

Considerando os objetivos desta dissertação e seus limites, nossa breve exposição se restringirá apenas a um dos instrumentos daquele projeto conservador, a saber, a “educação para o desenvolvimento sustentável”. “Contra a correnteza” do “desenvolvimento sustentável” no campo educativo ambiental destacaremos uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória (TOZONI-REIS, 2006), voltada para a construção de “sociedades sustentáveis”²⁷.

Neste sentido, daremos vulto às “Recomendações da Conferência de Tbilisi” (UNESCO, 1998) e ao “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (FÓRUM GLOBAL, 1992). Tais documentos, conforme Novicki (2009, p. 222), “[...] diferente da lógica do mercado defendida pelo desenvolvimento sustentável (DS), fornecem subsídios para a construção de sociedades sustentáveis.”

²⁷ De acordo com Herculano (1992) “desenvolvimento sustentável” é: “[...] um conjunto de mecanismos de ajustamento que resgata a funcionalidade da sociedade capitalista [...]”. (HERCULANO, 1992, p. 30). Embora tudo pareça caber neste conceito a expressão “desenvolvimento sustentável” não propõe, conforme evidencia a definição da autora, uma nova sociedade. Assim, em oposição ao projeto “ecocapitalista” de conservação social, surge à expressão “sociedades sustentáveis”.

3.1.3.1 As “Recomendações de Tbilisi”

No âmbito do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), implementado, em 1975, pela UNESCO em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) a partir da Recomendação n. 96 da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizou-se, entre os dias 14 e 26 de outubro de 1977, em Tbilisi (Geórgia, ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental²⁸.

Nesta Conferência organizada pela UNESCO, em colaboração com o PNUMA os Estados-Membros aprovaram o documento que ficou conhecido como as “Recomendações de Tbilisi” (UNESCO, 1998)²⁹.

A primeira das quarenta e uma “Recomendações de Tbilisi” (UNESCO, 1998) assinala que:

Um dos objetivos fundamentais da educação ambiental é conseguir que os indivíduos e as coletividades compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e que adquiram conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades práticas para participarem, com responsabilidade e eficácia, da prevenção e solução dos problemas ambientais e da gestão do problema da qualidade do meio ambiente. (UNESCO, 1998, p. 106).

Sobre tal recomendação Novicki (2010) escreve:

Esse objetivo é corretamente predicado por fundamental, pois foca os alicerces de uma proposta de EA crítica, *podendo ser decomposto em três partes* que se articulam para a superação da educação conservacionista, defendida pelos enfoques do desenvolvimento sustentável. (NOVICKI, 2010, p. 27-28, *grifos meus*).

A respeito da primeira³⁰ parte da recomendação mencionada, o autor afirma:

²⁸ Conforme Dias (1991): “A ‘Conferência de Tbilisi’, como ficou conhecida, foi o ponto culminante da primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental, [...]” (DIAS, 1991, p. 5).

²⁹ As Recomendações de Tbilisi estão distribuídas nos seguintes tópicos: “Função, Objetivos e Principais Diretrizes da Educação Ambiental” (Recomendação n. 1 a n. 5); “Estratégias Nacionais de Desenvolvimento da Educação Ambiental: Estrutura Orgânica” (Recomendação n. 6 e 7); “Setores da População a que se Destina a Educação Ambiental” (Recomendação n. 8); “Educação Ambiental Destinada ao Público em Geral” (Recomendação n. 9); “Educação Ambiental de Profissionais” (Recomendação n. 10 e 11); “Conteúdo e Métodos” (Recomendação n. 12 a 16); “Formação de Pessoal” (Recomendação n. 17 e 18); “Material de Ensino e de Aprendizagem” (Recomendação n. 19); “Divulgação de Informação” (Recomendação n. 20); “Pesquisa” (Recomendação n. 21); “Cooperação Regional e Internacional: Recomendações Gerais (Recomendação n. 22 a 29); “Recomendações sobre a Cooperação Regional” (Recomendação n. 30 a 36) e “Recomendações Especiais” (Recomendação n. 37 a 41).

Primeiramente, ao fazer menção aos indivíduos e à coletividade, a EA proposta na Conferência de Tbilisi descarta a abordagem reducionista da relação indivíduo sociedade, pautada no dualismo cartesiano que tende a desarticular o indivíduo da sociedade, ou seja, a parte do seu todo. Este artifício, de caráter alienante, por um lado, culpabiliza de maneira geral todos os seres humanos pelos impactos ambientais, sem atribuir pesos específicos aos diferentes atores sociais – Estado, mercado, sociedade, indivíduo –, e, por outro lado, revela o objetivo da educação conservacionista [...]. (NOVICKI, 2010, p. 28).

Quanto à referida “educação conservacionista” – “intitulada com frequência como ‘o estudo da natureza’” –, Layrargues (2002a), com base em Tanner (1978) considera que esse tipo de educação:

[...] aborda basicamente as ciências naturais como conteúdo a transmitir, e a sua principal mensagem é mostrar ao educando os impactos decorrentes das atividades humanas na natureza, para então enfatizar os meios tecnológicos capazes de enfrentá-los. Entendendo o problema ambiental como fruto de um desconhecimento dos princípios ecológicos que gera ‘maus comportamentos’ nos indivíduos caberia à educação conservacionista, [...], criar ‘bons comportamentos’. (LAYRARGUES, 2002a, p. 89).

Lima (2003), ao referir-se ao texto institucional, que referencia e fundamenta o discurso oficial da “educação para o desenvolvimento sustentável” – apresentado como documento básico dos antecedentes da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização pública para a Sustentabilidade (Tessalônica, Grécia, 1997) – corrobora as considerações apontadas acima:

[...] observa-se na educação para a sustentabilidade [ou para o ‘desenvolvimento sustentável’] uma tendência a destacar a necessidade de mudanças de atitudes e comportamentos individuais em detrimento de mudanças que envolvem processos políticos e econômicos. (LIMA, 2003, p. 113).

Sobre o segundo³¹ ponto da recomendação n. 1 da Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1998) Novicki (2009, p. 223) comenta:

Diferente da educação conservacionista, que, através de outro reducionismo, privilegia os aspectos biológicos do meio ambiente (natureza), foco das soluções técnicas, essa concepção de meio ambiente abrange os recursos

³⁰ “Um dos objetivos fundamentais da educação ambiental é conseguir que os indivíduos e as coletividades [...]” (UNESCO, 1998, p. 106).

³¹ “[...] compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, [...]” (UNESCO, 1998, p. 106).

naturais do nosso planeta, as instituições e valores criados historicamente pela ação social do homem e, principalmente, a ‘tensão’ existente entre ambos (esgotamento e poluição dos recursos naturais).

Referindo-se ao mesmo ponto da mencionada recomendação, Novicki (2010) destaca que esta “concepção dialética da relação Homem-meio ambiente” indicada em Tbilisi possibilita:

[...] colocar em xeque a sociedade que causa e lucra com a miséria humana e com o esgotamento/poluição do meio ambiente/natureza, pois dialeticamente desloca do indivíduo para a sociedade (da parte para o todo) as origens da degradação ambiental e da desigualdade social, que exigem, além de soluções técnicas e econômicas, o questionamento das relações sociais de produção vigentes, visando a construção de sociedades sustentáveis e não de um pretenso desenvolvimento sustentável. (NOVICKI, 2010, p. 29).

Por fim, considerando a terceira³² e última parte daquela recomendação, o mencionado autor afirma que esse trecho, aponta “[...] para a importância da relação teoria-prática ou reflexão-ação, ou seja, além da crítica ao modo de produção capitalista, faz-se necessária a construção de alternativa concretamente sustentável.” (NOVICKI, 2009, p. 224).

Com o propósito de empreender tal tarefa milhares de pessoas de diversas nacionalidades reuniram-se no Aterro do Flamengo em um “Fórum Global” (Rio de Janeiro, 1992). Neste encontro paralelo à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) a sociedade civil organizada elaborou o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (FÓRUM GLOBAL, 1992), documento que a seguir consideraremos.

3.1.3.2 “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”

Elaborado no âmbito do “Fórum Global” (Rio de Janeiro, 1992) o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (FÓRUM GLOBAL, 1992) contém: uma apresentação; uma “Introdução” e os “Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. Além destes, os quais serão

³² “[...] e que adquiram conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades práticas para participarem, com responsabilidade e eficácia, da prevenção e solução dos problemas ambientais e da gestão do problema da qualidade do meio ambiente.” (UNESCO, 1998, p. 106).

considerados abaixo, o documento é composto pelos tópicos: “Plano de “Ação”; “Sistemas de Coordenação, Monitoramento e Avaliação”; “Grupos a serem envolvidos” e “Recursos”.

Na apresentação é destacado o caráter provisório do documento: “Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação.” (FÓRUM GLOBAL, 1992, p. 1). Neste mesmo trecho do Tratado (FÓRUM GLOBAL, 1992) seus signatários além de afirmarem “[...] o papel central da educação na formação de valores e na ação social” (FÓRUM GLOBAL, 1992, p. 1) comprometem-se “com o processo educativo transformador [...]” (FÓRUM GLOBAL, 1992, p. 1).

Na “Introdução” são citadas algumas das características de uma “educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa”:

Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. (FÓRUM GLOBAL, 1992, p. 1).

Ainda na “Introdução” é identificado “no modelo de civilização dominante” a origem “de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência.” (FÓRUM GLOBAL, 1992, p. 1). Neste sentido, o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (FÓRUM GLOBAL, 1992) afirma “[...] a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana.” (FÓRUM GLOBAL, 1992, p. 1).

Dentre os dezesseis “Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” destacamos o seguinte: “4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político.” (FÓRUM GLOBAL, 1992, p. 1). Sobre esta asserção Reigota (2009) esclarece:

Quando afirmamos e definimos a educação ambiental como educação política, estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos. (REIGOTA, 2009, p. 13).

Assim, contra a hegemonia de uma educação ambiental que colonizada pelo discurso do desenvolvimento sustentável converteu-se em um instrumento de conservação e reprodução da ordem social capitalista – “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” – surgem propostas educativas ambientais alternativas que, apoiadas em uma concepção ampliada de meio ambiente e de problemas ambientais, voltar-se-ão, através da compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental, para a construção de “sociedades sustentáveis.”

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

3.2.1 Macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental no Brasil

Acompanhamos no tópico 3.1.2 o processo de hegemonização do discurso do desenvolvimento sustentável no campo educativo ambiental que, conforme assinalamos, teve como ponto de culminância a proclamação da “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014). Com esta proclamação, as águas do campo educativo ambiental passaram a fluir conforme a correnteza do desenvolvimento sustentável, mas não sem embaraços.

Neste sentido, em oposição a uma educação direcionada pelo “ecocapitalismo” para a preservação e reprodução do insustentável modelo de desenvolvimento capitalista, destacamos, na seção 3.1.3, as “Recomendações da Conferência de Tbilisi” (UNESCO, 1998) e o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.” (FÓRUM GLOBAL, 1992).

Deste modo, contra a hegemonia de uma educação conservacionista (TANNER, 1978; LAYRARGUES, 2002a; NOVICKI, 2009), são formuladas propostas educativas ambientais alternativas que, ancoradas naqueles documentos fundamentais, e apoiadas em uma concepção dialética da relação Homem-meio ambiente, e em uma concepção integradora de crise ambiental, voltar-se-ão, através da compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental, para a construção de “sociedades sustentáveis”.

Tais propostas alternativas, formuladas no contexto do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (FÓRUM GLOBAL,

1992), revelaram a existência de distintas correntes político-pedagógicas na Educação Ambiental nacional. Assim, se até então, a Educação Ambiental no Brasil, concebida como uma educação conservacionista, apresentava-se como um todo homogêneo, materializando-se em práticas que buscavam produzir “bons comportamentos” (LAYRARGUES, 2002a, p. 89), a partir do início da década de 1990, “[...] já não era mais possível referir-se genericamente a Educação Ambiental sem qualificá-la, ou seja, sem declarar filiação a uma opção político-pedagógica que referenciasse os saberes e as práticas educativas realizadas.” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 4).

Na seção que ora se inicia encetamos o debate sobre a Educação Ambiental no Brasil apresentando, com base em Layrargues e Lima (2011), as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental. Com isto, queremos clarificar e ampliar a discussão acerca das concepções de educação ambiental, discussão essa já iniciada na seção 3.1.3.

3.2.1.1 As disputas discursivas no interior do campo educativo ambiental no Brasil

A fim de cumprir com o objetivo de diferenciação da educação ambiental no Brasil, Layrargues e Lima (2011), apresentam a educação ambiental como um Campo Social³³. Tal opção teórico-metodológica é assim justificada pelos autores:

[...] a noção de Campo Social agrega à análise da Educação Ambiental as idéias de pluralidade, diversidade e de disputa por uma definição legítima deste universo e pelo direito de orientar os rumos de sua ‘práxis’. Agrega também a percepção do movimento e da coexistência entre tendências que disputam a dinâmica da hegemonia deste campo. Por esta perspectiva podemos explorar a posição dos grupos que dividem o campo, as relações que mantêm entre si, assim como as tendências à reprodução e à transformação da ordem constituída. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 3-4).

Para, Layrargues e Lima (2011), as disputas discursivas no interior do campo educativo ambiental no Brasil podem ser representadas pelas seguintes macro-tendências:

³³ Em, “Bourdieu & a Educação”, Maria Alice Nogueira e Cláudio M. M. Nogueira definem a noção de campo social da seguinte maneira: “O conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.31). De acordo com os mesmos autores: “No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizar os bens produzidos.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.31).

“conservadora”, “pragmática” e “crítica”³⁴. A seguir, apreciaremos com base nos referidos autores, cada uma das macro-tendências citadas.

3.2.1.1.1 Macro-tendência conservadora: “conhecer para amar, amar para preservar”

Na macro-tendência conservadora o meio ambiente é confundido com a natureza. Deste modo, os problemas ambientais e a crise que deles decorrem assumem uma perspectiva estritamente ecológica, “[...] como aqueles que envolvem as florestas, as espécies silvestres e os ecossistemas naturais, desvinculados da sociedade e da cultura.” (LIMA, 2011, p. 40).

Tal vertente, conforme, Layrargues e Lima (2011):

Apóia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 8).

Assim, as atividades educativas propostas no âmbito desta macro-tendência buscam especialmente a partir do contato dos educandos com os ambientes naturais criar “bons comportamentos” (LAYRARGUES, 2002a, p. 89).

De acordo com Layrargues e Lima (2011, p. 8) a vertente conservadora revela-se através das seguintes correntes: “conservacionista”, “comportamentalista”, da “Alfabetização Ecológica” e do “autoconhecimento”.

3.2.1.1.2 Macro-tendência pragmática: “cada um deve fazer a sua parte”

Da mesma forma que a macro-tendência conservadora, a macro-tendência pragmática “[...] percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, [...]” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9).

³⁴ Os mesmos autores esclarecem que esta classificação não corresponde a “uma representação objetivista da realidade considerada” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 1), mas sim a uma interpretação daquela.

Tal vertente, “[...] expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado [...]” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9) trabalha “[...] como um mecanismo de compensação para corrigir a ‘imperfeição’ do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e nos descartáveis.” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9). Neste sentido, focaliza suas ações pedagógicas na problemática do lixo e do consumo insustentável. Se articulados as dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas, os temas abordados pela macro-tendência pragmática proporcionariam, “[...] uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo.” (LAYRARGUES, 2002b, p. 180). Entretanto, ao voltar-se, em função da reciclagem, para a coleta seletiva, (ênfase em uma “solução” técnica que focaliza apenas uma consequência visível do problema do lixo) tal ação pedagógica (pragmática) revela um caráter reducionista e alienante.

Quanto ao consumo insustentável, outro tema destacado pela vertente pragmática, Layrargues (2002b) esclarece:

A ideologia hegemônica permite a crítica ao consumo insustentável porque hoje existe um consumo sustentável; no entanto, não se permite a crítica ao consumismo, pois a frugalidade representa uma subversão perigosa demais ao sistema econômico dominante. (LAYRARGUES, 2002b, p. 186).

Neste sentido, o mencionado autor considera: “Enquanto a crítica ao consumismo exige a cultura da frugalidade como enfrentamento, a crítica ao consumo insustentável exige a técnica da reciclagem para tornar o consumo sustentável.” (LAYRARGUES, 2002b, p. 186). Para ele, “[...] a reciclagem representa, além da salvação da cultura do consumismo, a permanência da estratégia produtiva da descartabilidade e da obsolescência planejada, permitindo a manutenção do caráter expansionista do capitalismo.” (LAYRARGUES, 2002b, p. 189).

A vertente pragmática, tendência hegemônica na atualidade, contém, conforme Layrargues e Lima (2011), as correntes da “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” e “para o Consumo Sustentável”.

3.2.1.1.3 Macro-tendência crítica: “nenhum problema pode ser resolvido a partir da mesma consciência que o criou. Precisamos aprender a ver o mundo renovado”

Na contramão das demais, a macro-tendência crítica entende os problemas ambientais como uma manifestação no ambiente natural dos conflitos sociais³⁵. Para Layrargues e Lima (2011):

Por essa perspectiva não era possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes dos problemas ambientais tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 8).

Em razão disto, tal matiz político-pedagógicas da educação ambiental, questionará a estrutura social vigente em sua totalidade criticando as propostas de reformas setoriais, ou, “cosméticas”: “[...] interessadas na manutenção e reprodução da ‘ordem – ou da desordem – instituída’ [...]”. (LIMA, 2011, p. 57).

Neste sentido alimentando-se “[...] do pensamento Freireano, dos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas [...]”. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 8) sua abordagem pedagógica problematizará “[...] os contextos societários em sua interface com a natureza.” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 8).

A macro-tendência crítica reúne, de acordo com Layrargues e Lima (2011), as seguintes correntes da educação ambiental: “Popular”, “Emancipatória”, “Transformadora” e “no Processo de Gestão Ambiental”.

Ao longo das três últimas seções percorremos os marcos referenciais da educação ambiental (3.1). Inicialmente, recuperamos a formação do campo ambiental (3.1.1 Marco histórico). Em seguida, na trilha da breve história “quase oficial” da educação ambiental acompanhamos o processo de hegemonização do discurso do desenvolvimento sustentável no campo educativo-ambiental (3.1.2 Marco internacional). Por fim, já no contexto das reações contra-hegemônicas ao projeto conservador da ordem social capitalista apresentamos as

³⁵ Sobre a perspectiva conflitiva dos problemas ambientais, sugerimos o seguinte texto de Henri Acselrad: “Cidadania e meio ambiente”. O referido texto, publicado originalmente no livro organizado pelo mesmo autor, – “Meio ambiente e democracia” (Rio de Janeiro: IBASE, 1992) – está disponível na internet em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ecologia/cidadaniamambiente.html>>. Acesso em: 16 set. 2013.

“Recomendações da Conferência de Tbilisi” (UNESCO, 1998) e o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (FÓRUM GLOBAL, 1992).

Há pouco, inaugurando o debate sobre a educação ambiental no Brasil, expomos, fundamentados em Layrargues e Lima (2011), as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental. Tal exposição, como já dissemos, teve a intenção de tornar clara e ampla as questões introduzidas na seção anterior (3.1.3 Marco conceitual).

A fim de revisarmos o trajeto percorrido até aqui e de realçarmos os pontos-chave dos distintos projetos societários que emergiram de nossa caminhada preparamos o Quadro 3, apresentado abaixo.

Quadro 3 – Desenvolvimento ou Sociedades Sustentáveis?

Matriz política	voltada à conservação da ordem social capitalista	voltada à transformação da ordem social capitalista
Concepção de meio ambiente	“[...] percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, [...]” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9).	“[...] abrange os recursos naturais do nosso planeta, as instituições e valores criados historicamente pela ação social do homem e, principalmente, a ‘tensão’ existente entre ambos (esgotamento e poluição dos recursos naturais).” (NOVICKI, 2009, p. 223).
Interpretação dos problemas ambientais	“[...] entende os problemas ambientais como efeitos colaterais do crescimento econômico que podem ser corrigidos no interior do próprio sistema capitalista.” (LIMA, 2011, p. 50).	“[...] problemas que envolvem as relações entre a sociedade e o meio ambiente, as relações que os homens estabelecem entre si na vida social, como também as relações dos indivíduos consigo mesmos. Referem-se, portanto, à ocorrência simultânea e interdependente da degradação humana, social e ambiental.” (LIMA, 2011, p. 27).
Posição no campo ambiental	“ecocapitalismo”	“ecossocialismo”
Status no campo ambiental	é a posição hegemônica	ocupa uma posição de contra-hegemonia
Conceito fundamental	“desenvolvimento sustentável”	“sociedades sustentáveis”
Documento básico	“Agenda 21 Global” ³⁶	“Recomendações da Conferência de Tbilisi” (UNESCO, 1998), “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (FÓRUM GLOBAL, 1992)
“Macro-tendência político-pedagógica da Educação Ambiental contemporânea no Brasil” (LAYRARGUES; LIMA, 2011)	“pragmática”	“crítica”
Temas-chave das ações pedagógicas	a problemática do lixo e do “consumo insustentável”	conflitos socioambientais
Correntes principais	da “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” e “para o Consumo Sustentável	“Popular”, “Emancipatória”, “Transformadora” e “no Processo de Gestão Ambiental”

³⁶ Proposta pela Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992).

3.2.2 “Todos têm direito à educação ambiental”: marcos legais da educação ambiental no Brasil

O Decreto n. 73.030, de 30 de outubro de 1973 (BRASIL, 1973), que criou no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), ao registrar como competência daquela Secretaria “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (art. 4) parece ter inaugurado a presença da educação ambiental na legislação brasileira caracterizando-a como um instrumento da política ambiental do país. Vale assinalar que com a criação da SEMA, conforme menciona a última versão do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), teve início o “processo de institucionalização da educação ambiental no governo federal brasileiro.” (BRASIL, 2005, p. 22).

Oito anos mais tarde, a Lei Federal n. 6.938, de 31 de agosto de 1981 (BRASIL, 1981), incluía a “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para *participação ativa* na defesa do meio ambiente” (art. 2, inciso X, *grifos meus*) como um princípio da Política Nacional do Meio Ambiente. Cabe mencionar a definição de meio ambiente que a Lei (BRASIL, 1981) traz:

Para os fins previstos nesta Lei, entende-se por meio ambiente, o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas. (art. 3, inciso I).

Referindo-se ao entendimento do legislador quanto ao conceito de meio ambiente, e também reportando-se ao objetivo da educação ambiental (EA) definido por aquela Lei Federal (BRASIL, 1981), Souza e Novicki (2010) apontam:

[...] uma contradição que se expressa pela tensão entre uma EA que poderia ser considerada potencialmente crítica, pautada na participação social, e uma concepção de meio ambiente restrita aos seus aspectos eminentemente naturais, característica central da educação conservacionista. (SOUZA; NOVICKI, 2010, p. 106).

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal. Conforme a “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988):

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 à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (art. 225).

De acordo com o texto constitucional a efetividade do “direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado” deverá ser assegurada dentre outras pela promoção (dever do Poder Público) da “educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública *para a preservação do meio ambiente*.” (art. 225, § 1º, inciso VI, *grifos meus*).

Comparando o art. 225 da Constituição Federal (CF) de 1988 com a Política Nacional do Meio Ambiente (Lei Federal n. 6.938, de 31 de agosto de 1981), Souza e Novicki (2010) identificam um avanço da CF “[...] em termos do envolvimento da sociedade civil como um dos protagonistas da EA, [...]” (SOUZA; NOVICKI, 2010, p. 106). Mas, para os mesmos autores, ao “[...] sinalizar uma concepção de educação conservacionista, [...]” (SOUZA; NOVICKI, 2010, p. 106) o texto constitucional “[...] expõe certo retrocesso em relação à Lei nº 6.938 [...]” (SOUZA; NOVICKI, 2010, p. 106).

Quase onze anos após a Constituição Federal assinalar o direito de todos “ao meio ambiente ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 1988), a Lei Federal n. 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999a), regulamentada pelo Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2002), preceituava: “[...], todos têm direito à educação ambiental, [...]” (art. 3).

Vale mencionar que no final do ano de 1999 a referida Lei Federal que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental seria complementada no âmbito do Estado do Rio de Janeiro pela Lei Estadual n. 3.325 de 17 de dezembro de 1999 (RIO DE JANEIRO, 1999), que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro e criou o Programa Estadual de Educação Ambiental.

A estrutura do texto da Lei Federal n. 9.795/1999 (BRASIL, 1999a) conta com quatro capítulos (“Da Educação Ambiental”; “Da Política Nacional de Educação Ambiental”; “Da execução da Política Nacional de Educação Ambiental” e “Disposições Finais”) e vinte e um artigos que tratam, dentre outros temas, da definição de Educação Ambiental (EA) e da sua finalidade (art. 1), da obrigatoriedade da EA e do seu modo de inserção na educação nacional (art. 2), dos princípios básicos da EA (art. 4), dos objetivos fundamentais da EA (art. 5) e da obrigação da formação inicial e complementar dos professores (art. 11).

Registra-se que a vinculação de pelo menos vinte por cento dos recursos provenientes das infrações ambientais para as ações de educação ambiental (art. 18) revelando-se “contrária ao interesse público” conforme Mensagem n. 539, de 27 de abril de 1999, foi vetada pelo presidente da República.

A Lei Federal n. 9.795/1999 (BRASIL, 1999a) assinala a seguinte concepção de educação ambiental:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências *voltadas para a conservação do meio ambiente*, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (art. 1, *grifos meus*).

Sobre o modo com que esta Lei concebe educação ambiental, Layrargues; Lipai; Pedro (2007, p. 26) afirmam: “Mesmo apresentando um enfoque conservacionista, essa definição coloca o ser humano como responsável *individual e coletivamente* pela sustentabilidade, ou seja, se fala da ação individual na esfera privada e de ação coletiva na esfera pública.”

Ainda conforme a Lei Federal n. 9.795/1999 (BRASIL, 1999a),

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (art. 2).

De acordo com a mesma Lei (BRASIL, 1999a) cabe:

[...] ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente. (art. 3, inciso I).

Segundo, Layrargues; Lipai; Pedro (2007), a Lei n. 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, “[...] não prevê penalidades ao poder público ou outros mecanismos que garantam seu cumprimento, mas, mesmo assim, existem outros instrumentos jurídicos que podem garantir o direito à educação ambiental.” (LAYRARGUES; LIPAI; PEDRO, 2007, p. 29). Para os mesmos autores:

[...] caso seja omissa em promover a educação ambiental, o poder público pode estar violando tanto o direito à educação como o direito ao meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, podendo ser punido com base nos seguintes dispositivos: §2º, do artigo 208 da Constituição Federal; artigo 68 da Lei nº 9.605, de 13.2.1998, conhecida como Lei de Crimes Ambientais; e artigo 25 da Lei nº 8.429, de 2.6.1992, que trata dos atos de

improbidade administrativa. (LAYRARGUES; LIPAI; PEDRO, 2007, p. 29).

Por fim, destacamos neste breve percurso a menção à educação ambiental na legislação educacional. Ressaltamos, porém, conforme assinalam Shiroma; Moraes; Evangelista (2007) que as políticas públicas, em especial as de cunho social como as relativas à educação, “[...] não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8-9). Deste modo, a compreensão dos sentidos daquelas, demandam, de acordo com as mesmas autoras, “[...] transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

Na década de 1990, em um contexto de profundas reformas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho ocorre no Brasil, conforme Frigotto e Ciavatta (2003):

“[...] uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Neste cenário de disputa das distintas forças sociais em confronto, o Congresso Nacional aprovou a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

De acordo com Layrargues; Lipai; Pedro (2007), nas novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] existem poucas menções à questão ambiental; a referência é feita no artigo 32, inciso II, segundo o qual se exige, para o ensino fundamental, a ‘compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade’; e no artigo 36, § 1º, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio ‘devem abranger, obrigatoriamente, [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil’. (LAYRARGUES; LIPAI; PEDRO, 2007, p. 25).

Em 2012, cinco anos após a constatação de Layrargues; Lipai; Pedro (2007), e mais de uma década depois da criação da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999a),

a educação ambiental é finalmente introduzida pela Lei Federal n. 12.608 (BRASIL, 2012a) nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Conforme dispõe o art. 29 da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (Lei Federal n. 12.608, de 10 de abril de 2012):

O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido do seguinte § 7º: Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (BRASIL, 2012a).

Os Planos Nacionais de Educação também se referem à educação ambiental. Deste modo, a “promoção da sustentabilidade sócio-ambiental” (art. 2, inciso VI) constitui-se em uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (Projeto de Lei n. 8.035/2010).

Quanto ao Plano Nacional de Educação (Lei Federal n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001) que vigorou entre os anos de 2001 a 2010 destaca-se a seguinte referência à educação ambiental: “a educação ambiental, *tratada como tema transversal*, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99.” (BRASIL, 2001a, *grifos meus*).

Menciona-se que nenhuma das disposições da Lei que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999a), faz referência ao tratamento transversal da Educação Ambiental. Cabe, entretanto observar que, dois anos antes da publicação da mesma, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Fundamental, lançou a coleção – “Parâmetros Curriculares Nacionais: primeira a quarta série” (BRASIL, 1997) – que além de estabelecer um referencial curricular para as quatro primeiras séries da Educação Fundamental buscava introduzir no currículo escolar um conjunto de temas da vida social contemporânea (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) que receberam “o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.”³⁷ (BRASIL, 1997, v.8, p. 25).

O primeiro volume – “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” – de um total de dez volumes, que integram a citada coleção, afirma a função dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da seguinte forma:

³⁷ Destaca-se que para cada tema transversal criou-se um documento específico onde são apresentados seus objetivos, conteúdos e suas orientações didáticas. Sobre o tema meio ambiente vide o volume nove da coleção correspondente ao ensino de primeira à quarta série (BRASIL, 1997).

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários *para o exercício da cidadania* para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, 1997, v.1, p. 28, *grifos meus*).

Semelhante apelo a uma educação comprometida com a cidadania serviu para justificar, no oitavo volume – “Apresentação dos Temas Transversais e Ética” – da mesma coleção a incorporação dos temas transversais no currículo:

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos *que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva*.

Uma pergunta deve então ser respondida: as áreas convencionais, classicamente ministradas pela escola, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, não são suficientes para alcançar esse fim? A resposta é negativa.

Dizer que não são suficientes não significa absolutamente afirmar que não são necessárias. É preciso ressaltar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Porém, há *outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania*, há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. *Esses temas devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância*. (BRASIL, 1997, v.8, p. 23, *grifos meus*).

Quanto à nova organização do conhecimento escolar assinala-se:

[...], as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. (BRASIL, 1997, v.1, p. 45).

Macedo (2011) argumentando que “os PCN não embutem, em sua lógica, a centralidade que afirmam ter os temas transversais” questiona:

[...] se os temas transversais expressam as temáticas relevantes para a formação do aluno, por que não são eles os princípios estruturadores do currículo? Por que não fazer deles o núcleo central da estruturação curricular e inserir ‘transversalmente’ as diferentes áreas do conhecimento? (MACEDO, 2011, p. 56).

Para a mesma autora:

[...] os temas transversais, apresentados como fundamentais para a atuação crítica do aluno na sociedade, são, na realidade, postos em um patamar de importância inferior ao das disciplinas na organização do guia curricular. (MACEDO, 2011, p. 57).

Conforme Macedo (2011):

Os PCN estão propondo a manutenção da lógica das disciplinas e a introdução de temas transversais de relevância social. A despeito dessa relevância, os temas transversais serão introduzidos sempre que a lógica disciplinar permitir. (MACEDO, 2011, p. 56).

Para ela está proposta do MEC se configurava, já em 1999, em uma “falácia” conforme enunciava o próprio título do seu artigo.

Como a mencionada autora, entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) mantendo a “lógica das disciplinas” tornaram secundários os temas por eles reputados como urgentes, dentre os quais o Meio Ambiente. Neste sentido, essa falsa proposta não foi capaz de assegurar o direito à educação ambiental (BRASIL, 1999a).

Após elaborar entre os anos de 1995 e 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também os Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores, a Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação (SEF/MEC), iniciou em 1999, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, a implementação de um “Programa de desenvolvimento profissional continuado”.

Entre as diferentes ações previstas no âmbito do mencionado Programa destacava-se a “elaboração e divulgação de módulos orientadores de estudo dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – os PARÂMETROS EM AÇÃO [sic].” (BRASIL, 1999b, p. 7). Neste sentido, em 1999, a SEF/MEC apresentava os “Parâmetros em Ação”: Educação Infantil; Alfabetização; Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental; Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Conforme um dos materiais produzidos no âmbito daquele “Programa de desenvolvimento profissional continuado”, a proposta central dos “Parâmetros em Ação” consistia em desenvolver as seguintes “competências profissionais básicas”: “leitura e escrita; trabalho compartilhado; administração da própria formação; e reflexão sobre a prática pedagógica.” (BRASIL, 2001b, p. 9). Segundo a mesma fonte:

A estratégia para cumprir essa proposta é a constituição de grupos de estudo para a formação continuada de professores, preferencialmente na própria unidade escolar, estimulando a prática do trabalho coletivo (BRASIL, 2001b, p. 9).

Em 2001, a SEF/MEC propôs o “Programa Parâmetros em Ação, Meio Ambiente na Escola” que complementava, através de onze módulos³⁸, a carga horária dos Parâmetros em Ação: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

O trabalho com o Tema Transversal Meio Ambiente era dirigido da seguinte forma: “organização de grupos de estudo interdisciplinares liderados por coordenadores gerais e de grupo, responsáveis por promover momentos de estudo coletivo, debates, oficinas, simulações e estudos do meio” (BRASIL, 2001c, p. 10) e ancorava-se em um conjunto de materiais (textos escritos, programas de vídeo, CD de música, CD-ROM com informações sobre legislação ambiental, cartaz com mapa das ecorregiões do Brasil e compilação de diversas informações ambientais) que os professores poderiam utilizar “tanto em sua própria formação quanto em seu trabalho cotidiano na escola” (BRASIL, 2001c, p. 11).

O “Programa Parâmetros em Ação, Meio Ambiente na Escola”, “planejado para estimular o compromisso dos educadores com problemáticas ambientais locais”, (BRASIL, 2001c, p. 9) conforme o “Guia do formador” (BRASIL, 2001c) tinha as seguintes finalidades:

Apresentar opções de estudo do Tema Transversal Meio Ambiente para grupos de professores e especialistas em educação, de modo a servir de instrumento para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade de ensino e da qualidade de vida nas comunidades. Contribuir para o debate e a reflexão sobre a relação da escola com questões sociais e ambientais, e sobre o papel da escola e da transformação da ação pedagógica. Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para o estudo, a troca de experiências e a realização de projetos interdisciplinares nas escolas. Conhecer as idéias nucleares presentes no Tema Transversal Meio Ambiente e fazer as adaptações locais necessárias,

³⁸ Os temas dos módulos eram: 1. “Acordos e vínculos”; 2. “Os temas transversais”; 3. “Ser humano, sociedade e natureza”; 4. “Meio Ambiente na escola”; 5. “Sustentabilidade”; 6. “Biodiversidade”; 7. “Água”; 8. “Energia”; 9. “Resíduos”; 10. “Diálogo com as áreas”; e 11. “Projetos de trabalho em Educação Ambiental”.

atendendo às demandas da própria escola ou às identificadas no estado ou no município. Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC. Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores. (BRASIL, 2001c, p. 9).

No Prefácio do “Caderno de apresentação” do “Programa Parâmetros em Ação, Meio Ambiente na Escola” (BRASIL, 2001b) o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, destacava:

O Ministério da Educação, como gestor e indutor de políticas públicas, está cumprindo sua parte, decorrente das recomendações da Lei 9.795/99 – que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, que tornou obrigatória a inserção da Educação Ambiental no currículo, [...]. Essa proposta é um incentivo para a implementação da Educação Ambiental pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001b, p. 7).

Concluimos a presente seção citando a recente Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012 (BRASIL, 2012b), fixada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que tendo como fundamento o Parecer CNE/CP n. 14/ 2012 aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno em 06 de junho de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Na referida Resolução (BRASIL, 2012b) chama atenção duas disposições que traçam uma espécie de diagnóstico da inserção do Tema Transversal Meio Ambiente nos currículos da educação básica.

Ao estabelecer as DCNEA, a Resolução (BRASIL, 2012b), além de esclarecer que, através das mesmas Diretrizes intenta orientar a implementação da educação ambiental, afirma buscar:

[...] estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo *supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes*. (art. 1, inciso II, *grifos meus*).

Alguns artigos depois a mencionada Resolução (BRASIL, 2012b) preceitua:

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, *superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino*. (art. 6, *grifos meus*).

Consideramos que, ambos os trechos da Resolução (BRASIL, 2012b), convergem para a crítica de Macedo (2011), para quem, conforme vimos algumas linhas acima, a inserção transversal de questões como a ambiental nos moldes enunciados pelo MEC nos PCNs é uma falácia. Talvez por isso, a referida Resolução (BRASIL, 2012b) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, reafirme, em conformidade com a Lei Federal n. 9.795/1999 (BRASIL, 1999a):

A Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, *de forma articulada*, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos. (art. 7, *grifos meus*).

Em 2001, ano em que a SEF/MEC propôs o “Programa Parâmetros em Ação, Meio Ambiente na Escola”, o MEC inseriu no questionário do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma pergunta sobre a presença da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental no Brasil. Os dados recolhidos entre os anos de 2001 e 2004 pelos Censos Escolares (INEP/MEC) foram analisados e apresentados em 2005 no relatório “Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão” (VEIGA; AMORIM, BLANCO, 2005), dando impulso a uma série de outros estudos sobre a inserção da educação ambiental nas escolas brasileiras de educação básica. Na próxima seção serão apresentados os principais resultados de alguns destes estudos.

3.2.3 Alguns estudos sobre a inserção da educação ambiental nas escolas brasileiras da educação básica

Na seção anterior – “‘Todos têm direito à educação ambiental’: marcos legais da educação ambiental no Brasil” – acompanhamos a trajetória da presença da educação ambiental na legislação brasileira. No final daquela seção, destacamos que, no mesmo ano em que a Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação (SEF/MEC) propôs o “Programa Parâmetros em Ação, Meio Ambiente na Escola”, o MEC inseriu no questionário do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma pergunta sobre a presença da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental no Brasil.

Como mencionei naquela mesma seção, os dados relativos à educação ambiental, recolhidos entre os anos de 2001 e 2004 pelos Censos Escolares (INEP/MEC), foram analisados e apresentados em 2005 no relatório “Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão” (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005), dando impulso a uma série de outros estudos sobre a inserção da Educação Ambiental nas escolas brasileiras de educação básica. Na presente seção apresentamos os principais resultados de alguns destes estudos.

3.2.3.1 “Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão”

Conforme informam Veiga; Amorim; Blanco (2005) das mais de 177 mil escolas brasileiras de Ensino Fundamental, aproximadamente 115 mil, declararam, em 2001, oferecer educação ambiental.

De acordo com os mesmos autores, em 2004, o número de escolas de ensino fundamental que revelaram oferecer educação ambiental ultrapassou 154 mil. Destas, 110 mil, informaram ter inserido a temática ambiental de forma transversal nas disciplinas. Ainda no ano de 2004, outras 64,3 mil escolas de ensino fundamental, afirmaram desenvolver atividades de educação ambiental a partir da modalidade projetos e apenas 5,5 mil, abordavam a temática ambiental por meio de disciplinas especiais.³⁹

Não obstante o acelerado processo de expansão do acesso à educação ambiental entre os anos de 2001 e 2004 o estudo de Veiga; Amorim; Blanco (2005) revelou práticas contraditórias. Neste sentido, em 2004, mais da metade das escolas de ensino fundamental que disseram oferecer educação ambiental, queimavam o lixo (41,3%) ou jogavam “em outras áreas” (11,9%).

Mas, o destino final do lixo produzido nas escolas de ensino fundamental que afirmaram oferecer educação ambiental não foi o único dado contraditório revelado pelo estudo de Veiga; Amorim; Blanco (2005). A partir de uma pergunta relativa à interação da

³⁹ Nesta questão havia a possibilidade das escolas registrarem mais de uma alternativa.

comunidade com a escola, incluída no questionário do Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC) em 2004, os autores identificaram uma reduzida interação entre as escolas que disseram oferecer educação ambiental e as suas comunidades. Assim, a porcentagem de escolas em que a comunidade colaborava na manutenção de hortas, pomares e jardins; em mutirões de limpeza e na manutenção da estrutura física da escola era respectivamente de: 8,8%; 17,9% e 10,5% (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005). Tais incoerências suscitaram a realização do estudo intitulado “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006).

3.2.3.2 “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”

Nascida das contradições reveladas pelo estudo de Veiga; Amorim; Blanco (2005) a pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), proposta pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental, do Ministério da Educação, em parceria com cinco universidades federais⁴⁰ e uma estadual⁴¹, envolveu 418 escolas de ensino fundamental e teve como objetivo “detectar a realidade da educação ambiental nas escolas brasileiras entrevistadas.” (LOUREIRO; COSSÍO, 2007, p. 59). A seguir, apresentamos apoiados em Amorim; Azevedo; Cossío (2006), alguns dos principais aspectos da metodologia utilizada no desenvolvimento deste que é, conforme os autores indicados, um projeto-piloto⁴².

Na seleção dos estados, municípios e das escolas de ensino fundamental entrevistadas, foram adotados os seguintes procedimentos: escolheu-se em cada uma das cinco macros regiões do Brasil dois estados. Em um dos dois estados de cada região localizava-se a sede da universidade responsável pela pesquisa. Em cada estado, foram selecionados quatro municípios, dentre eles a capital. Em cada município foram escolhidas dez escolas – duas

⁴⁰ Universidade Federal do Pará, do Rio Grande do Norte, do Mato Grosso do Sul, do Rio de Janeiro e do Rio Grande.

⁴¹ Para o estado de São Paulo, foi feita uma parceria especial com a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

⁴² De acordo com Amorim; Azevedo; Cossío (2006), os resultados da pesquisa, “não permitem nenhum tipo de inferências sobre o quadro nacional, estadual ou municipal” (AMORIM; AZEVEDO; COSSIO, 2006, p. 21) se limitando às 418 escolas entrevistadas.

escolas rurais, três escolas estaduais, três escolas municipais e duas escolas particulares, uma católica e uma laica – de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Ambiental⁴³.

Conforme a descrição acima, o universo de escolas entrevistadas seria de 400 e não de 418 escolas. No entanto, o estado de São Paulo, inicialmente excluído da pesquisa, introduziu os seguintes municípios: Bauru e São Paulo. Neste caso, ter-se-ia na amostra um total de 420 escolas e não de 418. Sobre o número final de entrevistas realizadas, Amorim; Azevedo; Cossío (2006) esclarecem:

[...] na região Centro-Oeste, no município de Ivinhema – localizado no estado do Mato Grosso do Sul – os dados do Inep afirmavam que existiam 12 escolas de ensino fundamental. Entretanto, no momento da coleta dos dados, verificou-se que o município possuía apenas oito escolas, pois as outras quatro haviam encerrado suas atividades. Por este motivo, no município de Ivinhema foram entrevistadas apenas oito escolas e não as dez que estavam presentes no projeto original. (AMORIM; AZEVEDO; COSSIO, 2006, p. 25-26).

A pesquisa de campo desenvolveu-se a partir dos seguintes instrumentos de coleta de informações: um “questionário-teste”⁴⁴ semi-estruturado e um roteiro de observação. Sobre a estrutura deste primeiro instrumento, composto por 27 perguntas, Amorim; Azevedo; Cossío (2006) informam:

A primeira parte do questionário dedica-se à identificação profissional do respondente, [...]. A partir da 5ª questão, o questionário volta-se para a investigação de como foi implementada a Educação Ambiental nas escolas, [...]. Na terceira parte do questionário, foca-se o papel dos diferentes atores na implementação, desenvolvimento e gestão da Educação Ambiental na escola e também na percepção do respondente da importância da participação dos respectivos atores. O questionário termina com uma pergunta referente às principais dificuldades encontradas pela escola no desenvolvimento da Educação Ambiental. Em seguida, há quatro perguntas abertas com o objetivo de complementar às informações já obtidas com uma análise qualitativa. (AMORIM; AZEVEDO; COSSIO, 2006, p. 28-29).

Nas próximas linhas, fundamentados em Loureiro *et al.* (2006), apresentamos os principais resultados desta pesquisa de campo.

Em relação ao perfil do respondente, ressaltam-se os seguintes aspectos: cargo e formação. Sobre o primeiro verificou-se que: 35% dos respondentes eram diretores, 30% coordenadores pedagógicos e 25% professores. Quanto ao segundo aspecto registrou-se que,

⁴³ Cf. VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005.

⁴⁴ Conforme Lima (2007), depois de testados, os questionários seriam “consolidados de forma a gerar um definitivo para ser inserido, como encarte, no Censo Escolar de 2007.” (LIMA, 2007, p. 2).

dos 418 respondentes, 197 possuíam especialização; outros 141 tinham concluído o ensino superior.

Sobre o tempo em que as escolas desenvolvem educação ambiental (EA), a pesquisa de campo, iniciada no segundo semestre de 2005, obteve 396 respostas, identificando que, a maior parte das escolas (121 escolas) desenvolvia EA há um período de um a três anos (mais de 30% das escolas). Quanto à motivação inicial para o desenvolvimento da EA, as respostas mais frequentes foram: “Iniciativa de um professor ou um grupo de professores” (24%); “Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola” (14%) e “Problema ambiental na comunidade” (13,7%).

Duas outras questões referiram-se ao principal objetivo da educação ambiental (EA) nas escolas e, os meios de desenvolvimento da EA. Sobre a primeira, a maior parte das escolas (121 de um total de 377 escolas), responderam: “Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania”. Ressalta-se que, uma única escola, assinalou como objetivo prioritário da EA nas escolas, “Situar historicamente a questão socioambiental”. Em relação às modalidades, de um total de 418 escolas, 275 (66%) declararam desenvolver EA por meio de projetos.

Das 275 escolas que declararam desenvolver educação ambiental (EA) por meio de projetos, 9% afirmaram realizá-los “A partir de uma única disciplina do currículo”; 72%, “A partir da integração entre duas ou mais disciplinas”; 76%, “De modo integrado ao PPP”; 77%, “A partir de questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares”; 75%, “Por meio da atuação conjunta entre professores, alunos e comunidade”; 51%, “Sob o enfoque dirigido à solução de problemas”. Por fim, 57% das escolas, afirmaram realizar os projetos de EA, a partir da “Escolha de um tema gerador para ser trabalhado em diversas disciplinas”.

Quanto à iniciativa da realização de projetos de educação ambiental (EA) nas escolas, afirmou-se, na maioria dos casos, que tal ação é empreendida pelos “Grupos de professores” (279 escolas) ou pela “Equipe da direção” (255 escolas). No que tange aos três principais temas abordados pelos projetos de EA, verificou-se o seguinte resultado: “Água” (103 escolas); “Lixo e reciclagem” (66 escolas); “Poluição e saneamento básico” (30 escolas). Os temas menos citados foram: Biomas (1 escola), Práticas agrícolas (1 escola) e “Problemas rurais” (3 escolas).

Um considerável grupo de escolas afirmou desenvolver educação ambiental (EA) por meio da “Inserção da temática em disciplinas específicas”. Neste caso, destacaram-se as seguintes disciplinas: “Ciências Naturais” (116 escolas); “Geografia” (103 escolas) e “Língua

Portuguesa” (70 escolas). Por outro lado, assinalada por apenas 24 escolas, a disciplina Língua Estrangeira, era a que menos contribuía com o desenvolvimento da EA.

A pesquisa também investigou a percepção dos fatores que contribuem para a inserção da educação ambiental (EA) nas escolas. Neste sentido, “a presença de professores qualificados com formação superior e especializados” e de “professores idealistas que atuam como lideranças” foram os itens com o maior percentual de respostas afirmativas (ambos com 71%). Para 69% dos entrevistados a “formação continuada de professores” é outro fator que mais têm contribuído para a inserção da EA na escola. Com apenas 38% de respostas afirmativas, a “participação ativa da comunidade nos projetos de intervenção”, foi o item menos citado.

No que se refere às principais dificuldades enfrentadas pelas escolas no desenvolvimento da educação ambiental, 267 escolas de um total de 418, indicaram a “precariedade de recursos materiais”. Outra dificuldade apontada por 249 escolas foi a “falta de tempo para planejamento e realização de atividades extracurriculares”. Destaca-se que, apenas 19 escolas, consideraram a “falta de integração entre professores e direção” como uma dificuldade a ser enfrentada.

Sobre a participação dos diferentes atores (professores, funcionários, equipe da direção, alunos, ONGs, comunidade, universidades e empresas) nas etapas do processo de gestão (planejamento, tomada de decisão, execução e avaliação) da educação ambiental na escola, Loureiro *et al.* (2006) relatam:

[...] os atores no interior da escola encontram-se sobre-representados na Avaliação, com exceção dos funcionários que possuem maior peso na etapa inicial do Planejamento. Mais do que isso, os funcionários possuem o mesmo padrão que os agentes externos à escola. Com efeito, ONG, comunidade, empresa e Universidade participam mais do Planejamento e da Tomada de decisão do que na Execução e Avaliação. Em outras palavras, os projetos de Educação Ambiental no que diz respeito ao Planejamento e à Tomada de Decisão ficam a cargo, principalmente, de atores fora da escola, ao passo que a Execução e Avaliação parecem ser etapas de responsabilidade de professores e da equipe de direção. (LOUREIRO *et al.*, 2006, p. 60).

Ainda de acordo com Loureiro *et al.* (2006, p. 63), a atuação das escolas na formação continuada dos professores em educação ambiental (EA) concentrava-se no: “acesso a informações em EA” (271 escolas); no “incentivo à qualificação dos professores” (236 escolas) e na “liberação de carga horária para EA” (145 escolas). Destaca-se que, a “aquisição

e distribuição de material didático-pedagógico sobre EA” não foi assinalada por nenhuma das 418 escolas entrevistadas.

Quanto às instituições responsáveis pela promoção de eventos voltados para a formação em Educação Ambiental dos professores, os mesmos autores apresentam os seguintes resultados (LOUREIRO *et al.*, p. 64): Escola (55,5%); Secretaria Municipal de Educação (46,7%); Secretaria de Meio Ambiente (36,1%); Secretaria Estadual de Educação (34%); Universidade pública (18,9%); Universidade particular (13,2%); MEC (12,9%); Não tem formação específica (11,5%); ONG (10,8%); Empresa (10%); Outros (9,6%); Mantenedora/Congregação (5,3%).

Em relação à percepção dos entrevistados sobre o impacto da educação ambiental perguntou-se: “É possível perceber mudanças na escola em decorrência da inserção da Educação Ambiental?” e “É possível perceber mudanças no cotidiano da comunidade em decorrência da inserção da Educação Ambiental na escola?”. No que tange a primeira indagação, Loureiro *et al.* (2006, p. 66), relatam:

No âmbito nacional, as mudanças mais freqüentemente percebidas pelos respondentes dizem respeito à redução do lixo na escola (337 escolas), à sensibilização dos alunos com a conservação do patrimônio físico (331 escolas) e à melhoria no ambiente físico da escola (330 escolas).

No que concerne às mudanças percebidas no cotidiano da comunidade em que esta inserida a escola, o maior número de respostas afirmativas se referiram aos seguintes itens: “Melhorias no entorno da escola” (254 escolas); “Maior articulação entre os projetos da escola e as necessidades da comunidade” (233 escolas) e “Maior sensibilização dos moradores para a conservação do patrimônio da comunidade” (216 escolas).

Em outra questão, investigou-se como se dá a interação comunidade-escola nos projetos de educação ambiental. Neste sentido, conforme assinalam Loureiro *et al.* (2006, p. 69), foram identificados os seguintes canais de diálogo e comunicação: “Palestras de sensibilização” (236 escolas); “Parceria no desenvolvimento das ações de Educação Ambiental” (194 escolas) e “Participação na agenda pública (Conferências, Com-vida, Agenda 21, Conselhos, Comitês etc.)” (141 escolas).

Conforme mencionamos no capítulo 2 – Metodologia –, na última parte do relatório intitulado “Análise Nacional”, que sintetiza os resultados da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), Loureiro *et al.* (2006), concentrando-se nos aspectos qualitativos e institucionais daquela pesquisa

nacional, tecem comentários breves sobre, entre outros assuntos, os problemas gerados pelo título do projeto; as “outras dificuldades” enfrentadas; a “relação escola/comunidade” e “algumas contradições” identificadas pela equipe de pesquisadores. Destaca-se que alguns destes comentários de Loureiro *et al.* (2006) foram incorporados as seções que compõem o capítulo 2 de nossa dissertação.

3.2.3.3 A inserção da educação ambiental nas escolas públicas e o novo padrão de sociabilidade dos empresários brasileiros

A fim de compreender a inserção da educação ambiental (EA) nas escolas públicas, Lamosa (2010) desenvolve, entre os anos de 2009 e 2010, um estudo de caso na rede municipal de ensino de Teresópolis (Rio de Janeiro).

Ao aplicar o questionário utilizado na pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), em 25 escolas daquela rede, Lamosa (2010) identifica que:

[...] a inserção da EA nas escolas está, muitas vezes, ligada as necessidades de alguns setores do empresariado que passaram a atuar no espaço escolar, através de projetos associados a política de responsabilidade social, num contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capital. (LAMOSA, 2010, p. 8).

Neste sentido o autor afirma: “[...] os projetos de EA empresarial demonstraram forte participação na inserção da EA nas escolas, [...]” (LAMOSA, 2010, p. 117).

Assim, a partir do seu estudo de caso, o mesmo autor assinala que o novo padrão ou projeto de sociabilidade do capital – fundado no ideário da responsabilidade social e da sustentabilidade – teria como uma de suas estratégias a educação ambiental (EA):

Na nova sociabilidade do capital, a ideologia da responsabilidade social e da sustentabilidade se traduz em projetos de EA. Estes projetos são a base da educação política desenvolvida pelas empresas encontradas nas escolas em Teresópolis. (LAMOSA, 2010, p. 138).

Ainda conforme Lamosa (2010): “Esta ideologia está presente de forma evidente nos projetos de EA das empresas e estes *estão cada vez mais presentes* nas escolas públicas, como comprovado em Teresópolis” (LAMOSA, 2010, p. 22, *grifos meus*).

Como no estudo de caso empreendido por Lamosa (2010) escolhemos a rede pública municipal de ensino de Teresópolis como campo empírico de nossa investigação, realizada no segundo semestre de 2012. Contudo, a despeito da proximidade entre estas pesquisas, aquelas afirmações de Lamosa (2010), menos de 3 anos depois, não se confirmaram. Para se ter uma ideia, conforme apresentamos a diante na seção 4.4 de nossa dissertação, apenas 4 em um universo de 37 respondentes atribuíram o começo do trabalho de educação ambiental em suas escolas a ação (via projetos) de empresas.

Supomos que uma das possíveis razões para a distancia entre os nossos achados de pesquisa refere-se a fugacidade dos projetos de educação ambiental empresarial desenvolvidos nas escolas. Outra possibilidade traz a baila prováveis falhas nas leituras dos dados recolhidos.

Em seu estudo, Lamosa (2010) faz a seguinte caracterização da rede municipal de Teresópolis:

[...] é formada por 75 escolas de Ensino Fundamental, sendo que 62 oferecem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, enquanto 13 delas dispõem do segundo segmento. A maior parte, 43 escolas, está localizada na área urbana, sendo as outras 32, localizadas na área rural. Além disto, a rede municipal é composta 46 escolas que oferecem a pré-escola e 14 creches. (LAMOSA, 2010, p. 100).

Neste universo de 135 escolas, Lamosa (2010) seleciona 25 para integrarem o seu estudo de caso. Em 15 destas 25 escolas, o autor identifica ao menos um projeto de educação ambiental empresarial – ao todo foram encontrados três diferentes projetos de empresas.

Conforme Lamosa (2010), das 25 escolas investigadas (lembramos que segundo o autor a rede era formada por 135 escolas) 56,6% declararam que a iniciativa da realização dos projetos de educação ambiental não partia das empresas. A despeito da diminuta abrangência do seu estudo de caso e do resultado apresentado acima, segundo Lamosa (2010): “[...] os projetos de EA empresarial demonstraram *forte participação* na inserção da EA nas escolas, [...]” (LAMOSA, 2010, p. 117, *grifos meus*). De acordo com o mesmo autor os projetos de educação ambiental das empresas: “[...] *estão cada vez mais presentes* nas escolas públicas, como comprovado em Teresópolis” (LAMOSA, 2010, p. 22, *grifos meus*).

Concluimos a presente apresentação destacando, abaixo, o estudo de Tozoni-Reis; Teixeira; Maia (2011) sobre as fontes de informação dos professores sobre educação ambiental.

3.2.3.4 “As publicações acadêmicas e a educação ambiental na Escola Básica”

Realizado em “14 municípios de uma região central do Estado de São Paulo” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 2)⁴⁵ o estudo “As publicações acadêmicas e a educação ambiental na Escola Básica” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011) buscou identificar e analisar as diferentes fontes de informação dos professores da educação básica sobre educação ambiental (EA). Neste sentido, conforme relatam os autores, desenvolveram-se as seguintes ações:

Primeiramente realizamos a identificação dos professores que trabalham com EA [...]. Na segunda etapa realizamos observações nas escolas onde trabalham esses professores e, também, entrevistas para coleta de dados. A terceira etapa incluiu a *organização dos dados em cinco categorias de análise* e, na última etapa, os dados foram analisados e concluiu-se o Relatório Final (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 2, *grifos meus*).

Sobre a concepção de educação ambiental (EA), primeira das cinco categorias de análise, Tozoni-Reis; Teixeira; Maia (2011) afirmam: “[...] encontramos muito mais representações difusas do que concepções elaboradas acerca do ambiente e da EA.” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 3).

O estudo também investigou as atividades desenvolvidas pelos professores para a inserção da EA na educação básica. Em relação a esta categoria, agrupada em sete sub-categorias, os autores apresentam os seguintes resultados:

1) Atividades lúdicas (24,54%): atividades ao ar livre e visitas, jogos recreativos e dinâmicas, teatro, brincadeiras e músicas, gincanas; 2) Projetos e trabalho de pesquisa (22,39%); 3) Palestras, debates, leitura e produção de textos (18,71%); 4) Oficinas, cartazes, maquetes e banners (11,04); 5) Tecnologias de informação e comunicação – TICs (8,28%): Uso de filmes, vídeos, atividades com o uso da informática; 6) Ações pontuais e eventos (8,28%): em especial as datas comemorativas; 7) Não indicou estratégias (6,75%). (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 3-4).

Tais atividades, conforme afirmam os autores, “[...] embora bastante criativas, não vem contribuindo para a inserção da EA na escola pela sua incorporação no currículo escolar

⁴⁵ Vale mencionar que os pesquisadores não fazem no citado artigo nenhuma referência aos municípios incluídos na amostra, ao ano em que a pesquisa foi desenvolvida, nem a quantidade e as características das escolas pesquisadas; tampouco registram o número de professores entrevistados.

[...]” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 4). A fim de corroborar com esta afirmação, os autores, referindo-se as atividades lúdicas – as mais citadas pelos entrevistados – comentam: “[...] têm sido tratadas de forma descompromissada com a construção e apropriação dos saberes ambientais, se caracterizando muito mais como atividades recreativas do que como atividades educativas [...].” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 4).

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inserção da EA nas escolas de educação básica, os autores revelam: “Essas dificuldades relacionam-se, basicamente, a falta de recursos: didáticos, humanos e de infraestrutura das escolas.” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 4).

Agrupando os dados desta categoria em dezenove sub-categorias, Tozoni-Reis; Teixeira; Maia, (2011) citam os seguintes resultados:

[...] encontrar fontes de informação para crianças (18%); encontrar materiais específicos para o tema (12%); falta de tempo (11%); falta de pessoal técnico (9%); falta de recursos didáticos – computadores, vídeos (6%); falta de transporte para saídas (6%); falta de recursos para projetos (4%); falta de interesse do tema pela família e alunos (4%); dificuldade de abordar temas fora do conteúdo (4%); trabalhar EA com as crianças (3%); falta de informação (3%); falta de apropriação do tema pelos professores (3%); falta de continuidade dos trabalhos de EA (2%); metodologia de ensino convencional (2%); desconhecimento das problemáticas da comunidade (1%); trabalho em parcerias com especialistas e instituições (1%); muitos alunos em sala (1%); sem resposta (10%). (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 4).

Em relação às fontes de informação utilizadas pelos professores da educação básica para sua formação em educação ambiental, os autores apresentam os seguintes resultados:

[...] revistas (23%), internet (14%), materiais paradidáticos (14%), livro didático (13%), jornais (10%), apostilas (6%), livros em geral (6%), vídeos, filmes e músicas (4%), cursos, palestras e panfletos (3%), materiais acadêmicos (3%) e programas de TV (3%), seguidos de projetos e práticas educativas (2%), legislação, normas e diretrizes (1%) e artigos em geral (menos de 1%). (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 5).

Ainda sobre esta que é a principal questão do estudo desenvolvido por Tozoni-Reis; Teixeira; Maia, os mesmos autores relatam: “[...] a maioria dos professores participou das entrevistas sobrepondo a identificação das suas fontes de informação com as atividades e materiais didáticos por eles utilizados.” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 5).

Neste sentido, um importante resultado do estudo de Tozoni-Reis; Teixeira; Maia refere-se à identificação da disposição dos professores de “[...] lançarem mão dos próprios

materiais didáticos como fontes de informação [...]” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 6). Tal fato levou os autores à seguinte conclusão: “[...] as fontes de informação sobre EA que os professores utilizam necessitam ser incorporadas às produções acadêmica e científica sobre a temática.” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 2).

3.2.4 A fragilização da educação ambiental nas escolas brasileiras da educação básica

Na seção anterior apresentamos os principais resultados de quatro estudos sobre a inserção da educação ambiental (EA) nas escolas brasileiras da educação básica. Os dois primeiros estão diretamente relacionados à inclusão, a partir do ano de 2001, no questionário do Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC) de uma pergunta sobre a presença da EA nas escolas de ensino fundamental no Brasil. Deste modo, se o estudo, intitulado “Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão” (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005) apresentava e analisava os dados relativos à EA, recolhidos entre os anos de 2001 e 2004 pelos Censos Escolares, o estudo – “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006) – buscava respostas para as incoerências apontadas naquele primeiro estudo.

No estudo – “As publicações acadêmicas e a educação ambiental na Escola Básica” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011) – que encerrou a seção 3.2.3, os autores buscaram identificar e analisar as diferentes fontes de informação dos professores da educação básica sobre educação ambiental. Como vimos, um importante resultado desse estudo refere-se à identificação da disposição dos professores de “[...] lançarem mão dos próprios materiais didáticos como fontes de informação [...]” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 6). Tal tendência conduziu-nos a temática da formação do professor em educação ambiental, pano de fundo desta seção que encerra a apresentação do referencial teórico de nossa pesquisa.

Referindo-se aos anos (de 1988 a 1992) em que atuava como professor de geografia em uma escola pública de Lumiar (Nova Friburgo-RJ), o professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mauro Guimarães, recorda:

Vivendo uma realidade de escassez, como professor desejoso de fazer algo para enfrentar a crise ambiental que já se anunciava, percebi a dificuldade da falta de formação voltada à inserção de questões ambientais na prática pedagógica e a carência de uma produção teórica que pudesse subsidiar minha prática. (GUIMARÃES, 2011, p. 20).

Anos depois, em sua tese de doutorado, ao “[...] refletir sobre as dificuldades encontradas pelos educadores em seu cotidiano escolar e as formas de viabilizar uma educação ambiental crítica, [...]” (GUIMARÃES, 2011, p. 24), Guimarães retorna a “realidade escolar” (p. 25) em busca de auxílio para as suas reflexões. Assim, acompanha, entre os anos de 2001 e 2002, o cotidiano de sete professores, dois da Escola Municipal Santa Rita e cinco da Escola Municipal Santo Agostinho⁴⁶, ambas localizadas em Xerém (Duque de Caxias-RJ). Tais professores, que atuavam nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, procuravam à época inserir a dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas.

Conforme Guimarães, este estudo de campo em Xerém buscou: “[...] estabelecer relações entre padrões de percepções levantados ao longo de meu percurso com educador ambiental e a realidade dos professores acompanhados.” (GUIMARÃES, 2011, p. 90). Quanto aos “padrões de percepções” apurados em sua trajetória, Guimarães (2011) assinala:

[...] a incipiente abordagem interdisciplinar (e transversal) alcançada nas ações ditas de educação ambiental; a perspectiva comportamentalista centrada no indivíduo em uma concepção atomizada; o não abandono da finalidade conteudista e informativa de transmissão de conhecimentos, sendo esse o objetivo maior do processo educacional; atividades pontuais descontextualizadas, como em eventos comemorativos; entre outras características que predominam nas práticas reconhecidas pelos professores de educação ambiental. (GUIMARÃES, 2011, p. 98).

Em relação à investigação com os professores de Xerém, Guimarães (2011) revela: “As práticas desses professores de Xerém não apresentaram diferenças significativas em relação aos padrões de percepção descritos anteriormente [...]” (GUIMARÃES, 2011, p. 109). Expomos, a seguir, alguns dos dados apurados por Guimarães (2011) em seu estudo de campo em Xerém.

No que se refere à percepção dos professores sobre meio ambiente e problemas ambientais, Guimarães (2011) destaca:

Na percepção sobre meio ambiente prevaleceu, em muitos momentos, uma visão antropocêntrica (‘tudo que está ao nosso redor’) e dicotomizada (‘é a mata, as florestas e os rios’), com a sociedade de um lado e a natureza de

⁴⁶ Cf. GUIMARÃES, 2002.

outro. Visão que também favorece uma compreensão fragmentada, sem estabelecimento de relações de interdependência entre os problemas sociais e ambientais, [...] a compreensão sobre os problemas ambientais caminha para a percepção comportamentalista. Essa percepção é centrada na ação individual equivocada, situada fora das relações sociais de produção, o que ficou mais nítido quando os professores procuraram identificar as causas dos problemas ambientais ‘no comportamento errado das pessoas’, ‘na falta de educação’. (GUIMARÃES, 2011, p. 104).

A fim de enfatizar a dificuldade daqueles professores em “[...] encontrar explicações para os problemas ambientais, para além dos comportamentos individualizados equivocados” (GUIMARÃES, 2011, p. 105) Guimarães (2011) revela:

Quando estimulados a estabelecer relações de causalidade para os problemas ambientais, para além do comportamento individual, [...], chegaram a uma relação de causa e efeito, numa associação linear e simplista, atribuindo as causas dos problemas ambientais [...] à ‘explosão populacional do planeta’ e ao ‘crescimento descontrolado da população’, associação essa totalmente coerente com a lógica de que se o problema está no comportamento do indivíduo, quanto mais indivíduos, mais problemas. (GUIMARÃES, 2011, p. 105).

Em relação ao modo como aqueles professores compreendiam o conceito de desenvolvimento sustentável, Guimarães (2011) aponta:

[...], a percepção de desenvolvimento sustentável mais presente é a que o associa à idéia de progresso, mas com a ‘correção do seu funcionamento’, agora respeitando o meio ambiente, como consequência de uma ‘modernização correta’. É compreendido como uma evolução linear da sociedade: corrigindo os erros, ‘agora que se conhecem os problemas’, atingiremos o desenvolvimento sustentável. (GUIMARÃES, 2011, p. 105-106).

Aqui abrimos um pequeno parêntese para contrastarmos esta compreensão dos professores de Xerém com a de Deluiz e Novicki (2004).

Deluiz e Novicki (2004) indagam:

Que propostas de educação podem ser encaminhadas como contribuição para a formulação de um projeto de desenvolvimento ancorado na ‘sustentabilidade democrática’, no contexto atual do capitalismo internacionalizado? (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 1).

Destaca-se, conforme os mencionados autores, que as propostas educacionais a serem construídas dirigem-se a um projeto “de desenvolvimento” firmado em uma concepção de

desenvolvimento sustentável que tem como perspectiva a “sustentabilidade democrática”. De acordo com Deluiz e Novicki (2004):

Nesta perspectiva, o mercado deixa de ser um ator privilegiado do desenvolvimento e a visão economicista de um modelo que privilegia o crescimento econômico desconsiderando o caráter finito dos recursos naturais, cede lugar a uma perspectiva de desenvolvimento democrático, que se realiza na partição da riqueza social e na distribuição do controle sobre os recursos, inclusive os provenientes da natureza, explicitando o cunho político desta apropriação. (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 9).

Referindo-se a uma das cinco matrizes discursivas de desenvolvimento sustentável identificadas por Acselrad (2001) os mesmos autores afirmam:

Esta concepção de desenvolvimento sustentável tem como fundamento norteador a *equidade* como princípio da sustentabilidade, destacando que é o modo de produção capitalista que está na raiz da desigualdade social e da degradação ambiental. (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 9, *grifo meu*).

Relacionando tal concepção de desenvolvimento sustentável com aquela assinalada pelos professores de Xerém, percebemos um contraste radical. Se nesta, o modo de produção capitalista é identificado como a raiz da desigualdade social e da degradação ambiental, na concepção dos professores de Xerém, o problema (ambiental) encontra-se reduzido a uma questão de ordem meramente técnica, que será solucionada – conforme proclama o hegemônico discurso da eficiência capitalista (“matriz da eficiência”) – no interior do próprio sistema capitalista.

Parêntese fechado, retornamos a nossa apresentação de alguns dos resultados do estudo de campo de Guimarães (2011).

Guimarães (2011) também propôs ao grupo de professores acompanhados naquelas duas escolas municipais localizadas em Xerém que manifestassem suas compreensões sobre educação ambiental (EA). De acordo com o mencionado autor:

Esteve muito presente a concepção de uma educação voltada para a transmissão do conhecimento, uma EA de caráter informativo, o que refletiu, nas falas dos professores, a permanente ocorrência das palavras ‘informar’, ‘esclarecer’, ‘conhecer’, como foco do processo educativo. Isso se evidenciou na observação de suas práticas. Dentro dessa perspectiva, eles consideram que um dos aspectos fundamentais da educação ambiental é o de ‘transmitir conhecimentos corretos a respeito do meio ambiente’. (GUIMARÃES, 2011, p. 106).

Tal percepção conforme Guimarães (2011), caracteriza “[...] uma perspectiva comportamental do processo educativo, diluído de sua dimensão política.” (GUIMARÃES, 2011, p. 108).

Ao acrescentarem àquela concepção de EA uma preocupação de “sensibilizar os alunos para o natural” os professores que atuam em Xerém acabam por reforçar a mencionada perspectiva comportamental, uma vez que este “sensibilizar”, de acordo com Guimarães (2011): “[...] passa por práticas de experienciar a natureza explorando o sentimento (afetivo), mas na maior parte das vezes desacompanhado de uma reflexão crítica problematizadora da realidade [...]” (GUIMARÃES, 2011, p. 107).

A referida preocupação daqueles professores em “sensibilizar os alunos para o natural” traduz-se em ações como: a “caminhada ecológica” e o “plantio de mudas na comunidade”. Segundo Guimarães (2011): “Atividades de caráter eminentemente prático, mas geralmente desacompanhadas de uma reflexão crítica [...], tanto individual quanto coletiva.” (GUIMARÃES, 2011, p. 108). Para o mesmo autor:

A falta de reflexão/teorização dos professores em geral acerca da educação ambiental (que ficou evidente na pesquisa que realizamos em Xerém) pode de fato ser remetida à falta dessa discussão quando de sua formação acadêmica, como os próprios professores pesquisados anunciaram.⁴⁷ (GUIMARÃES, 2011, p. 111).

Capturados por aquilo que Guimarães (2011) denomina de “armadilha paradigmática”, os professores de Xerém (e de tantos outros lugares) tendem a reproduzir em suas práticas educativas ambientais a lógica dominante do atual modelo de sociedade. Assim, ao invés de contribuírem para o questionamento e a transformação da realidade socioambiental (educação ambiental crítica) suas práticas pedagógicas acabam tendo o efeito inverso.

Na luta contra a fragilização da educação ambiental nas escolas brasileiras da educação básica, faz-se necessário, conforme Guimarães (2011): “Romper com essa armadilha paradigmática – com essa dinâmica conservadora [...]” (GUIMARÃES, 2011, p. 157). E isto, segundo o mesmo autor, será feito através da formação de educadores ambientais críticos.

⁴⁷ “Nenhum dos sete professores se reconhecia como ‘especialista’ em educação ambiental ou se denominava educador ambiental (a maioria não havia tido nenhuma formação nessa área e, quando ocorrera, se dera de forma superficial); [...]” (GUIMARÃES, 2011, p. 96).

4 POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERESÓPOLIS-RJ: UM ESTUDO SOBRE A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

No capítulo anterior ao apresentarmos o referencial teórico deste nosso trabalho destacamos: “[...] nenhum problema pode ser resolvido a partir da mesma consciência que o criou” (EINSTEIN, Albert *apud* LIMA, 2011, p. 25). Deste modo, defendendo a utilização da educação ambiental como um meio para a construção de “sociedades sustentáveis”, registramos nossa filiação à vertente crítica da educação ambiental brasileira (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Neste que é o principal capítulo do nosso trabalho daremos destaque, conforme indicamos no título, as políticas e práticas de educação ambiental em Teresópolis. Na seção inicial buscamos através da construção de um mapa do cenário local esclarecer o *locus* de nossa investigação. Na seção seguinte, a partir da análise de diversas leis municipais, procuramos compor os fundamentos legais da educação ambiental em Teresópolis. Após traçarmos, na terceira seção, um quadro da rede pública municipal de educação de Teresópolis, passamos, na última seção deste capítulo 4, a apresentar e discutir os principais resultados de nossa pesquisa sobre as práticas de educação ambiental desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino que constituem a referida rede de ensino.

4.1 UM MAPA DO CENÁRIO LOCAL

Entre os anos de 2007 e 2010 a Petrobras⁴⁸ desenvolveu, em parceria com o Ministério do Meio Ambiente e a Secretaria de Estado do Ambiente do Rio de Janeiro, uma iniciativa de responsabilidade socioambiental intitulada: “Projeto Agenda 21 Comperj”. Conforme a “Agenda 21 Teresópolis” (TERESÓPOLIS, 2010a), apresentada em uma audiência pública na Câmara Municipal de Teresópolis em 30 de novembro de 2010, e lançada na semana seguinte em um hotel da cidade, o “Projeto Agenda 21 Comperj” buscou: “[...] criar e fomentar

⁴⁸ Empresa de energia, de capital aberto, cujo acionista majoritário é o Governo do Brasil, que atua nos seguintes setores: exploração e produção, refino, comercialização e transporte de óleo e gás natural, petroquímica, distribuição de derivados, energia elétrica, biocombustíveis e outras fontes renováveis de energia. Cf.: <http://www.petrobras.com.br>

processos de Agenda 21 Locais [...]” (p. 17, *versão digital*)⁴⁹⁵⁰ junto aos municípios localizados nas proximidades do Comperj⁵¹.

Segundo o mesmo documento, a metodologia do “Projeto Agenda 21 Comperj” envolveu as seguintes etapas: mobilização da sociedade, construção coletiva, consolidação municipal, formalização dos fóruns locais, e finalização das Agendas (TERESÓPOLIS, 2010a).

Durante a etapa de construção coletiva das Agendas foram levantados os problemas, preocupações e potencialidades de cada município, “[...] seguido da elaboração de um plano local de desenvolvimento sustentável, de forma consensual e com ampla participação de todos os setores da sociedade” (p. 14, *versão digital*). Deste modo, as Agendas 21 Locais, produto do “Projeto Agenda 21 Comperj”, contém: “[...] *um mapeamento detalhado do cenário local*, contemplando anseios, propostas e visões dos quatro setores dos municípios abrangidos” (p. 18, *versão digital, grifos meus*). Eis o motivo que nos levou a construirmos a nossa representação do município de Teresópolis, a partir de sua Agenda 21 (TERESÓPOLIS, 2010a).

Vale destacar que este “mapeamento detalhado do cenário local” consiste em um importante recurso pedagógico de uma ação educativa ambiental crítica, voltada para a superação da ordem social vigente. Se, como vimos no capítulo anterior, as macro-tendências conservadora e pragmática da Educação Ambiental no Brasil (LAYRARGUES; LIMA, 2011), concentram-se na preservação e reprodução do modo de produção capitalista, a macro-tendência crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2011) dirige-se à compreensão e transformação das realidades socioambientais locais e globais, ou seja, a construção de “sociedades sustentáveis”. Ora, a leitura compreensiva de uma dada realidade (base para uma ação transformadora) exige a representação desta última. Fato que explica este nosso exercício de contextualização.

⁴⁹ Ao consultarmos os dois formatos disponíveis – impresso e digital – da “Agenda 21 Teresópolis” notamos algumas diferenças no conteúdo do texto. Deste modo esta citação se refere ao formato digital. Disponível em: <http://agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/Agenda%20Teres%C3%B3polis_PDF.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2013.

⁵⁰ Conforme a Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 14): “A ideia da elaboração das Agendas 21 Locais vem do capítulo 28 da Agenda 21, que afirma que é no nível local que as ações ocorrem concretamente e que são as comunidades que usam os recursos naturais para sua sobrevivência que podem ser mais eficientemente mobilizadas para protegê-los.”

⁵¹ Anunciado em 2006, o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj) é considerado, pela Petrobras, o maior investimento individual da história da empresa. Está sendo construído em uma área de 45 milhões de metros quadrados na parte norte do município de Itaboraí, no Estado do Rio de Janeiro. Os municípios vizinhos ao Comperj são: Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Guapimirim, Magé, Maricá, Niterói, Nova Friburgo, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo, Saquarema, Silva Jardim, Tanguá e Teresópolis.

A “Agenda 21 Teresópolis” (TERESÓPOLIS, 2010a) está organizada em cinco “eixos estruturais”, a saber, “ordem ambiental”, “ordem física”, “ordem social”, “ordem econômica” e “meios de implementação”. Nestes “eixos” estão contidos os seguintes temas: “recursos naturais”, “recursos hídricos”, “biodiversidade”, “mudanças climáticas”; “habitação”, “saneamento”, “mobilidade e transporte”, “segurança”, “educação”, “educação ambiental”, “cultura”, “grupos principais”, “saúde”, “esporte e lazer”, “padrões de consumo”, “geração de trabalho, renda e inclusão social”, “agricultura”, “indústria e comércio”, “turismo”, “geração de resíduos”, “ciência e tecnologia”, “recursos financeiros”, “comunicação e mobilização” e “gestão ambiental”.

No texto introdutório da Agenda 21 Local, o município é assim apresentado:

Teresópolis está localizada no topo da Serra dos Órgãos, na porção central do Estado do Rio de Janeiro, em uma região caracterizada por seu relevo acentuado, com serras revestidas por Floresta Atlântica e grande riqueza de espécies com altos níveis de endemismo. A cidade abriga a sede do Parque Nacional da Serra dos Órgãos e grande parte do Parque Estadual dos Três Picos, o maior parque estadual do Rio de Janeiro (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 25).

Convém lembrar que além do Parque Nacional da Serra dos Órgãos, criado em 1939 e do Parque Estadual dos Três Picos, criado em 2002 e onde está a “Mulher de Pedra”, um dos cartões postais do município, há em Teresópolis outra Unidade de Conservação de Proteção Integral: o Parque Natural Municipal Montanhas de Teresópolis. Criado em 2009 com recursos do Fundo de Conservação da Floresta Atlântica, por meio do Fundo Brasileiro para a Biodiversidade o parque ocupa uma área com cerca de cinco mil hectares e é a maior unidade de conservação municipal no estado do Rio de Janeiro. No território, chama atenção uma exuberante cadeia de montanhas, com destaque para a Pedra da Tartaruga um dos principais pontos de escalada e ecoturismo da cidade, mas alvo constante da exploração irregular de granito. Estas Unidades de Conservação de Proteção Integral, compreendem 19,1% da superfície do município.

Outros “recursos naturais” destacados na Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 40) são as Áreas de Proteção Ambiental da Bacia dos Frades e Jacarandá e as Reservas Particulares de Patrimônio Natural Maria Francisca Guimarães e Fazenda Suspiro. Estas Unidades de Conservação de Uso Sustentável “[...] abrangem cerca de 9% do território de Teresópolis, [...]” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 40).

As atividades relacionadas à exploração mineral, em particular as saibreiras, a falta de um programa de preservação das encostas florestadas e de recuperação de áreas degradadas, o uso das encostas e topos de morros para o plantio de eucaliptos e a ausência de controle e rigor dos órgãos ambientais competentes foram alguns dos problemas relacionados ao tema “recursos naturais” levantados pelos participantes do processo de construção da Agenda 21 Local (TERESÓPOLIS, 2010a).

Sobre os “recursos hídricos” é registrado:

Teresópolis apresenta grande riqueza de mananciais, principalmente no Parque Nacional da Serra dos Órgãos e no Parque Estadual dos Três Picos, devido à sua localização geográfica privilegiada. O município é cortado por diversos rios, como os das Canoas, Formiga, Bengalas e Frades, além do Rio Preto, que tem por afluentes os Rios Córrego Sujo, Vargem Grande e Paquequer. O conjunto de nascentes, lagos, rios e tributários constitui as sub-bacias hidrográficas dos rios Paquequer e Preto, inseridas na Bacia do Rio Piabanha (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 44).

Com relação aos problemas ligados aos “recursos hídricos” o documento aponta:

Apesar da beleza da paisagem, é possível perceber a área degradada na Bacia do Rio Piabanha e sub-bacias dos rios Paquequer e Preto – principalmente por causa do assoreamento, da exploração para a irrigação e da contaminação dos lençóis freáticos pela implantação de condomínios. Outra importante questão é o desmatamento das matas ciliares e formações vegetais próximas às nascentes (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 44-45).

Conforme a Agenda 21 Local (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 45): “Um dos maiores desafios de Teresópolis é o desenvolvimento de um modelo de gestão dos recursos hídricos”. Além da gestão participativa e integrada da água o documento recomenda as seguintes ações:

[...] à revitalização do Rio Paquequer, à melhoria do aproveitamento dos recursos hídricos, à recuperação de nascentes e de matas ciliares, bem como ao manejo controlado da extração de areia nos leitos dos rios [...]. (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 45).

Quanto ao Rio Paquequer, destacamos uma reportagem publicada recentemente no portal “NetDiário”. Nesta o jornalista Anderson Duarte informa que uma antiga fábrica de tecidos da cidade foi condenada a pagar cinco milhões de reais por descumprir um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) assinado junto ao Ministério Público (MP). Conforme o texto:

O TAC, assinado pela direção da empresa, a mesma assumiu a obrigação de implantar um sistema de tratamento de resíduos industriais e evitar a poluição hídrica e atmosférica. Com isso, a Sudamtex afirmou que enquanto não fosse concluída a obra de instalação da estação de tratamento, os dejetos produzidos pela empresa seriam enviados por meio de caminhões limpa-fossa para uma determinada empresa de tratamento de efluentes situada na cidade de Magé.⁵²

Não obstante a assinatura do TAC, o MP constatou que os dejetos produzidos por aquela empresa continuavam sendo despejados diretamente no Paquequer. O mesmo rio, que há muito recebe diversos efluentes não tratados é na obra “O Guarani” (1857) de José de Alencar descrito assim:

De um dos cabeços da Serra dos Órgãos desliza um fio de água que se dirige para o norte, e engrossado com os mananciais que recebe no seu curso de dez léguas, torna-se rio caudal.

É o Paquequer: saltando de cascata em cascata, enroscando-se como uma serpente, vai depois se espreguiçar na várzea e embeber no Paraíba, que rola majestosamente em seu vasto leito.

Dir-se-ia que, vassalo e tributário desse rei das águas, o pequeno rio, ativo e sobranceiro contra os rochedos, curva-se humildemente aos pés do suserano. Perde então a beleza selvática; suas ondas são calmas e serenas como as de um lago, e não se revoltam contra os barcos e as canoas que resvalam sobre elas: escravo submisso, sofre o látego do senhor.

Não é neste lugar que ele deve ser visto; sim três ou quatro léguas acima de sua foz, onde é livre ainda, como o filho indômito desta pátria da liberdade.

Aí, o Paquequer lança-se rápido sobre o seu leito, e atravessa as florestas como o tapir, espumando, deixando o pêlo esparsos pelas pontas do rochedo, e enchendo a solidão com o estampido de sua carreira. De repente, falta-lhe o espaço, fuge-lhe a terra; o soberbo rio recua um momento para concentrar as suas forças, e precipita-se de um só arremesso, como o tigre sobre a presa. Depois, fatigado do esforço supremo, se estende sobre a terra, e adormece numa linda bacia que a natureza formou, e onde o recebe como em um leito de noiva, sob as cortinas de trepadeiras e flores agrestes (ALENCAR, p. 3)⁵³.

O terceiro tema abordado na Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) refere-se à “biodiversidade”. Nesta parte, após definir biodiversidade como “[...] a base do equilíbrio ecológico do planeta” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 48), e apontar a comercialização ilegal de espécies silvestres como uma das principais formas de destruição da diversidade biológica, o documento traz uma bonita fotografia com a seguinte legenda: “Apreensão de pássaros durante ação de combate ao tráfico de animais silvestres” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 50).

⁵² “Multa de 5 milhões Sudamtex por desrespeito Ambiental”. Disponível na internet em: <http://netdiario.com.br/desrespeito-ambiental-da-multa-de-5-milhoes-para-sudamtex/> Acesso em: 04 mar. 2013

⁵³ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000135.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

Uma reportagem do jornal “O Diário de Teresópolis” intitulada “Tráfico de pássaros silvestres em Teresópolis”⁵⁴ noticiava em agosto de 2008, uma destas ações.

Referindo-se a operação “Bambuzal” – inspirada no principal alimento do chanchão também conhecido como pichochó, um pássaro silvestre – que buscava coibir a ação de traficantes de pássaros silvestres na sede do Parque Nacional da Serra dos Órgãos (PARNASO) em Teresópolis e em áreas do seu entorno, o então chefe do PARNASO, Ernesto Viveiros de Castro, afirmou a reportagem do jornal “O Diário de Teresópolis”:

Fazemos um constante trabalho de sensibilização para mudar a cultura de aprisionar pássaros e sempre apreendemos animais em residências no entorno do Parque, mas esta operação se destaca por atingir os traficantes. É fundamental combater aqueles que realmente vivem deste crime, capturando, comprando e vendendo pássaros. O impacto da ação deles é muito maior.⁵⁵

A ação que envolveu fiscais do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e policiais civis apreendeu setenta e dois chanchões e dois trinca-ferros. Os traficantes foram conduzidos à Delegacia de Polícia de Teresópolis.

No último tema do eixo “ordem ambiental” registrou-se a preocupação dos moradores da cidade com o “[...] excesso de carros de passeio e veículos pesados que circulam na região [...]” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 52).

Uma das propostas citadas pelos participantes do “Fórum Local da Agenda 21” que visa o “combate às mudanças climáticas” é a promoção de “[...] melhoria do transporte público, reduzindo o fluxo dos veículos particulares nas vias.” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 53). Em relação a este assunto, em agosto de 2010, ainda na gestão do prefeito Jorge Mario Sedlacek, a Prefeitura de Teresópolis contratou a Fundação Coordenação de Projetos, Pesquisas e Estudos Tecnológicos (COPPETEC) para realizar um estudo de mobilidade urbana no município. Segundo reportagem publicada no sítio do jornal “O Diário de Teresópolis” o estudo, apresentado em 21 de fevereiro de 2013, em uma sessão extraordinária do Conselho da Cidade, “[...] enfatiza que o sistema de transporte em Teresópolis é altamente ineficiente e custoso do ponto de vista empresarial, administrativo e, principalmente, no aspecto social”⁵⁶.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.odiariodeteresopolis.com.br/leitura_noticias.asp?IdNoticia=8646>. Acesso em: 05 mar. 2013.

⁵⁵ “Tráfico de pássaros silvestres em Teresópolis”. Disponível em: <http://www.odiariodeteresopolis.com.br/leitura_noticias.asp?IdNoticia=8646>. Acesso em: 05 mar. 2013.

⁵⁶ “Estudo aponta R\$ 1,97. Valor justo para tarifa de ônibus”. Disponível em: <<http://netdiario.com.br/estudo-aponta-r-197-como-valor-justo-para-tarifa-de-onibus/>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

Em janeiro de 2013, um mês antes da conclusão do referido estudo, o preço das passagens de ônibus das linhas urbanas⁵⁷ em Teresópolis, foi reajustado em 16% passando de R\$ 2,50 para R\$ 2,90 (conforme o estudo da COPPETEC, a tarifa de ônibus em Teresópolis deveria custar R\$ 1,97). Naquele momento a tarifa das linhas urbanas em Teresópolis não só era a mais cara da Região Serrana (em Petrópolis, por exemplo, andar de ônibus custava R\$ 2,80 e em Nova Friburgo R\$ 2,60) como também superava o valor cobrado em alguns trechos na capital do estado, onde o bilhete único custava R\$ 2,75.

Em junho do mesmo ano, o preço das tarifas dos transportes coletivos nas capitais e regiões metropolitanas do país foi reajustado, fato que desencadeou uma série de protestos em todo o Brasil. Neste contexto a Prefeitura de Teresópolis divulgou a seguinte “Nota Oficial”:

O Prefeito Arlei de Oliveira Rosa vem a público, declarar apoio as manifestações que ganharam as ruas de todo o Brasil, chamando por melhorias para todos os brasileiros. Sensível, o Prefeito, determinou que os Órgãos Técnicos da Prefeitura encontrem alternativas no âmbito municipal que possam levar a redução do preço da tarifa do transporte público. O Prefeito determinou, ainda, que as empresas apresentem nova planilha de acordo com a desoneração fiscal concedida pelo Governo Federal e outras medidas, desde que não atinjam direitos adquiridos pela população tais como: a gratuidade total do transporte escolar. O Prefeito Arlei confia que as manifestações sejam conduzidas de forma pacíficas e ordeiras e que sirvam de exemplo, para todo país, mostrando que a população teresopolitana não compactua com o vandalismo que leva a depredação do patrimônio público e privado que lamentavelmente temos vistos em outros municípios.⁵⁸

Sob pressão, dias depois, o prefeito assinaria um decreto modificando o preço das passagens de ônibus. Atualmente, a tarifa dos ônibus que fazem as linhas urbanas custa R\$ 2,75.

A “habitação” – quinto tema tratado na Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) e o primeiro do eixo “ordem física” – é uma das mais graves questões do município de Teresópolis. Informações sobre “aglomerados subnormais”⁵⁹ do Censo 2010 (IBGE) apontam que quase 42 mil pessoas vivem em aglomerados subnormais em Teresópolis (mais de 25% do total da população residente em domicílios particulares ocupados). De acordo com a

⁵⁷ Nas linhas rurais o valor das passagens de ônibus passou de R\$ 4,60 para R\$ 5.

⁵⁸ “Nota Oficial”. Disponível em: <<http://teresopolis.rj.web.br.com/ultimahora/1809>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

⁵⁹ O IBGE considera aglomerado subnormal todo conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (casas, barracos, palafitas etc.) carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais (abastecimento de água, disponibilidade de energia elétrica, destino do lixo e esgotamento sanitário) ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa.

Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 58): “A topografia do município torna o crescimento desordenado uma fonte de preocupação, já que há grandes áreas de risco sem políticas públicas [...].”

A professora e pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Fundação Oswaldo Cruz), Márcia Moisés, descrevendo seu projeto de estudo de caso sobre a catástrofe ocorrida no município de Teresópolis na madrugada do dia 12 de janeiro de 2011 afirma:

Esta lamentável catástrofe em Teresópolis poderia ter ocorrido com menores perdas materiais e de vidas, se não fosse o estado atual do município, marcado por uma urbanização crescente e desordenada, déficit habitacional, ocupação em áreas de risco, carência de infra-estrutura e pobreza⁶⁰.

Em abril de 2012, a revista “Veja” publicou no seu sítio na *Internet* uma reportagem sobre a construção de casas populares para as vítimas da tragédia de 2011 em Teresópolis, abaixo citamos parte do referido texto jornalístico:

Só agora, um ano e três meses após a tragédia que matou mais de 900 pessoas na região serrana, o governo do estado do Rio e o município de Teresópolis conseguiram resolver o impasse para liberar o terreno onde serão construídas casas para os desabrigados. Nos próximos dias, o governo estadual fará um depósito de 11 milhões de reais referente à desapropriação da Fazenda Ermitage. É o fim de uma longa negociação. A área de 190 hectares dará lugar a um bairro com 1.600 moradias, construídas pelo programa federal Minha Casa, Minha Vida. A vitória na Justiça não deve ter o mesmo alarde dos anúncios de liberação de verba para os desassistidos. Afinal, não foram poucas as promessas que envolveram representantes do governo federal, o próprio governador Sérgio Cabral e seus secretários – todos cúmplices no descaso com alertas feitos pelo Ministério Público e por especialistas em geologia que alertavam para o risco de tragédia nas encostas da região serrana. As obras devem durar 18 meses. A previsão é de que 300 unidades sejam entregues até o fim do ano, e as restantes ao longo de 2013.⁶¹

Porém, tais previsões não se confirmaram e em março de 2013, quase um ano depois da reportagem da “Veja”, o sítio do jornal “O Diário de Teresópolis” na *Internet* publicava:

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/pesquisa/projeto/index.php?id=2921>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

⁶¹ “Em Teresópolis, enfim, terreno para construção de casas populares é liberado”. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/em-teresopolis-sinal-verde-para-construcao-das-primeiras-casas-pos-tragedia>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

O início da construção dos apartamentos populares na Fazenda Ermitage, para as vítimas da Tragédia de 2011, foi adiado mais uma vez. Em janeiro passado, após inúmeras promessas do ponto de partida dos trabalhos, Estado, Prefeitura e Caixa Econômica, informaram que no máximo em 45 dias o canteiro de obras seria instalado às margens do quilômetro 80 da Estrada Rio-Bahia. Mas, no lugar do começo das obras em fevereiro, como a última promessa, aqueles que até hoje vivem no Aluguel Social ou em casa de parentes recebem nova informação sobre o novo aprazamento: Agora, o prazo para que o primeiro tijolo seja levantado é a partir do mês de abril [...].⁶²

Em abril de 2012, um novo temporal atingiu Teresópolis deixando um saldo de cinco mortos e quase mil desalojados. Na ocasião, o prefeito da cidade, Arlei de Oliveira Rosa, que assumiu a prefeitura em agosto de 2011, após a cassação do mandato do prefeito Jorge Mário Sedlacek e da morte do vice Roberto Pinto, em entrevista à “Globo News” afirmou:

Ontem o Ícaro (Ícaro Moreno Júnior, presidente da Empresa de Obras Públicas do Estado) rodou essas áreas comigo, a gente vai fazer um projeto para tentar realocar essas famílias. São construções irregulares, feitas de 20 anos para cá, então são mais de 10 mil famílias, 10 mil casas, é um projeto muito grande, mas o governo do estado já se comprometeu em ajudar a resolver. Foram feitas muitas obras em lugares irregulares, os outros governos não fiscalizaram isso, a gente agora esta fiscalizando.⁶³

No dia 21 de agosto de 2013, o portal de notícias “G1” informava:

[...] começam as obras no local onde serão construídas 1.600 casas populares de Teresópolis, [...]. Os imóveis atenderão as vítimas das chuvas que atingiram a região em 2011 e 2012. De acordo com Raul Fânzeres, superintendente da Secretaria de Obras do Estado na Região Serrana, o prazo para entrega das casas é abril de 2015. Atualmente, o governo do estado paga 1.897 aluguéis sociais e a prefeitura 745 na cidade. Os moradores que perderam as casas em 2011 e 2012 ainda estão aguardando a construção dessas unidades.⁶⁴

Outro tema assinalado na Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) refere-se ao “saneamento”. O mesmo documento define “saneamento” como:

⁶² “‘Apartamentos Populares só a partir de abril’, diz Pezão”. Disponível em: <<http://netdiario.com.br/apartamentos-populares-so-a-partir-de-abril/>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

⁶³ “Teresópolis tem 10 mil famílias que vivem em área de risco, diz prefeito”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2012/04/teresopolis-tem-10-mil-familias-que-vivem-em-area-de-risco-diz-prefeito.html>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

⁶⁴ “Começa a construção de 1.600 casas populares em Teresópolis, no RJ”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/regiao-serrana/noticia/2013/08/comeca-construcao-de-1600-casas-populares-em-teresopolis-no-rj.html>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

[...] o conjunto de práticas voltadas para a conservação e a melhoria das condições do meio ambiente em benefício da saúde. Envolve abastecimento de água, esgoto sanitário, coleta de resíduos sólidos, drenagem urbana e controle de doenças transmissíveis (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 60).

Sobre o abastecimento de água em Teresópolis, a Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a) limita-se a informar: “[...] está sob a responsabilidade da Companhia Estadual de Água e Esgoto (Cedae), porém, como o contrato da empresa está vencido, em 2010 haverá licitação para a prestação dos serviços” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 62). Considerando que este documento foi redigido ao longo do ano de 2010 e, como já dissemos, apresentado a sociedade em 30 de novembro de 2010, a promessa de uma licitação para a prestação do serviço de abastecimento de água “em 2010” pareceu-nos estranha. Ainda mais quando descobrirmos que o mencionado contrato com a CEDAE, assinado em 1978, havia expirado no ano de 1999.

Outra questão relacionada ao abastecimento de água em Teresópolis presente na Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a) e que nos pareceu contraditória refere-se à seguinte proposta (cujo nível de prioridade assinalado é, estranhamente, médio e não alto) para o gestor público municipal: “Assegurar que as águas do município continuem públicas, [...]” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 65). O desejo da municipalidade de licitar o serviço de abastecimento de água não parece convergir com a proposta de uma gestão pública das águas.

Chama atenção o fato de que desde o final de 2008, a privatização da água em Teresópolis vem sendo encaminhada. Assim, em dezembro de 2008, dois meses após a eleição do prefeito Jorge Mario Sedlacek (2009-2011), a questão do abastecimento de água foi discutida em uma audiência pública. Em resposta ao movimento pró-privatização que ali se deflagrou, o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Purificação e Distribuição de Águas e em Serviços de Esgotos de Niterói encaminhou à população de Teresópolis a seguinte “Carta Aberta”:

Caros moradores da cidade de TERESÓPOLIS, nós do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Purificação e Distribuição de Águas e em Serviços de Esgotos de Niterói, movidos por uma gigantesca indignação, e conscientes da importância que a CEDAE tem para a vida e a saúde da população deste município, jamais nos calaremos.
A Companhia Estadual de Água e Esgoto do Estado do Rio de Janeiro (CEDAE), nasceu de um projeto humanitário, idealizado por trabalhadores e políticos de boa formação ética e moral com objetivo de atender a demanda do crescimento econômico e sobre tudo levar saúde e qualidade de vida a população do Estado do Rio de Janeiro, sob a boa gestão de um Estado fortalecido.

Este grandioso projeto humanitário, que apaixonados idealistas mergulharam e dedicaram suas vidas, aos poucos foi sendo contaminado pela ganância de ‘Piratas do século XXI’.

Ao longo dos anos muitos políticos vem criando dificuldades de relacionamento com a empresa de forma criminosa, com o objetivo de colocar a opinião pública contra a empresa e seus funcionários. Tudo friamente orquestrado para não haver resistência da sociedade, e assim, acontece a farra da terceirização, um grande balcão de negócios.

Existem documentos que comprovam que um grupo de capitalistas pretende controlar e explorar a água potável do mundo, eles agem principalmente em países subdesenvolvidos, que são viciosamente dependentes do Banco Mundial, tornando-se assim vulnerável ao poder econômico, é o ‘TOMA LÁ, DA CÁ’.

Sabemos bem que as empresas privadas visam apenas lucro, e se caso ocorra a privatização do abastecimento de água no município de TERESÓPOLIS, o governo municipal irá causar um grande caos social sem precedentes, já que as tarifas tendem a serem aumentadas de forma abusiva.

A maioria da população, que é menos favorecida, não poderá ter acesso a água potável e terá que buscar alternativas em poços e riachos contaminados, aumentando estratosféricamente os casos de doenças.

O município irá dizimar a população mais carente, pois não existe política de saúde pública competente, o que vemos hoje são pessoas morrendo nas filas de hospitais.

A água não pode ser tratada como mercadoria, ela deve ser vista como um bem essencial a vida, como a própria constituição do País prevê.

É necessária uma gestão séria e transparente, com a participação efetiva da sociedade, investir na CEDAE é investir na vida da população do Estado do Rio de Janeiro.⁶⁵

Em maio de 2009, o diretor de Interior da CEDAE, Heleno Silva Souza, comentou em audiência pública no Palácio Tiradentes, atual sede da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), que a companhia pretendia destinar R\$ 70 milhões para o tratamento de esgoto e R\$ 30 milhões para a distribuição de água em Teresópolis. Na época, o presidente da Comissão de Trabalho, Legislação Social e Seguridade Social da ALERJ, deputado Paulo Ramos, afirmou:

A Cedae fez uma proposta irrecusável. Nenhuma empresa terceirizada vai oferecer isso. Quero ir a Teresópolis em uma data que ainda vou definir, para verificar se o serviço não está sendo feito corretamente e para levar os desdobramentos da reunião de hoje para lá.⁶⁶

Três meses depois, o deputado Paulo Ramos, o diretor de Interior da Cedae, Heleno Silva Souza, e outros, participaram de uma audiência pública em Teresópolis para discutir a

⁶⁵ “Carta aberta a população”. Disponível em: <<http://stipdaenit.org.br/blog/2008/12/16/carta-aberta-a-populacao/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

⁶⁶ “25/05/2009 – A Comissão de Trabalho da Alerj realizou audiência, nesta segunda-feira (25/05), para discutir a privatização da Cedae em municípios como Teresópolis e Macaé”. Disponível em: <<http://www.deputadopauloramos.com.br/?p=461>>. Acesso em: 11 mar. 2013

renovação do contrato com a CEDAE. O prefeito Jorge Mario Sedlacek, que já havia declarado opor-se ao fato, não compareceu ao encontro. Na ocasião o diretor de Interior da CEDAE declarou:

Não podemos investir se não formalizarmos esse convênio com a prefeitura. Esse é um grande momento de salvar o saneamento em Teresópolis, já que 93% da população do município são assistidos pelo abastecimento regular de água. Aqui, a carência está na questão do esgoto.⁶⁷

Uma reportagem publicada no dia 8 de agosto de 2013, no portal de notícias “NetDiário” revelou que, quase quinze anos após o término do contrato com a CEDAE, o serviço de abastecimento de água em Teresópolis permanecia indefinido. Esta indefinição adiava a resolução de outro gravíssimo problema: a inexistência de um sistema de coleta e tratamento de esgoto o município. Sobre este último assunto, a Promotora de Justiça, Anaíza Malhardes, afirma na mencionada reportagem:

[...] a gestão municipal ao longo dos anos não se colocou como deveria e como prevê a sua função primária de zelar pelo bem estar do teresopolitano. Enquanto as décadas passaram e a cidade viu-se expandindo em proporções grandiosas, nada foi feito para implantar um sistema de coleta e tratamento do esgoto produzido pela população. O resultado negativo é evidente.⁶⁸

No tópico em que a Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) aborda o tema “Esgoto Sanitário” encontramos as seguintes informações:

Sob o aspecto sanitário, Teresópolis utiliza-se da rede pluvial para as ligações de esgoto, além de fossas sépticas, fossas rudimentares, valas, sarjetas e galerias. Isto ocorre quando há disponibilidade desses meios de ligação – em caso contrário, é utilizada a superfície do solo ou rios e riachos (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 61).

Em relação aos “resíduos sólidos” a Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a) destaca o “Projeto Fazendo a Diferença”⁶⁹ e o “serviço de coleta seletiva ‘Teresópolis Recicla’”. Neste mesmo capítulo dedicado ao “saneamento” a Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a) traz uma

⁶⁷ “Deputado quer intermediar acordo entre a Ceda e prefeito de Teresópolis”. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_corpo.asp?num=31378>. Acesso em: 09 mar. 2013.

⁶⁸ “Problemas com a CEDAE em Teresópolis”. Disponível em: <<http://netdiario.com.br/problemas-com-a-cedae-evidenciam-falta-de-contrato-em-teresopolis/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

⁶⁹ Lançado em abril de 2008 o “Projeto Fazendo a Diferença”, uma iniciativa de responsabilidade social da “Bebidas Comary”, hoje “Arbor Brasil”, pretendia implantar a coleta seletiva nas escolas da rede municipal de ensino. Veja o vídeo do “Projeto Fazendo a Diferença” em: <<http://www.youtube.com/watch?v=oDpfWs0QfSM>>.

pequena foto – onde se vê um trator aterrando o lixo – cuja legenda é: “O Aterro Sanitário Municipal dá destinação ecologicamente correta aos resíduos sólidos produzidos em Teresópolis, Carmo, São José do Vale do Rio Preto e Sumidouro (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 61). Inaugurado no dia 27 de julho de 2009 num terreno onde funcionou por muitos anos o antigo vazadouro de lixo da cidade este que é o primeiro aterro sanitário consorciado do Estado do Rio de Janeiro só têm, conforme noticiou o portal “NetDiário” em 27 de agosto de 2013, mais “três anos de vida útil”.⁷⁰

Referindo-se ao tema “Mobilidade e Transporte” – terceiro do “eixo estrutural” “ordem física” – a Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a), retomando uma questão mencionada no tópico “Mudanças Climáticas”, registra:

Há muitas reclamações quanto ao transporte coletivo, que é considerado caro (o valor da passagem não é proporcional ao trajeto) e com atendimento inadequado, sendo que as maiores reclamações recaem sobre os horários e o tempo de espera, além da falta de integração. A razão apontada para esta situação é que o serviço é monopolizado (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 66).

O trecho abaixo, extraído de uma reportagem publicada recentemente no portal de notícias “NetDiário”, que retrata o “trânsito caótico” de Teresópolis, reflete a incontestável precariedade do transporte público na cidade:

Com uma frota de aproximadamente 80 mil veículos para uma população de pouco mais de 160 mil habitantes, Teresópolis já demonstra sinais claros da completa sobrecarga no seu sistema viário. Faltam vagas para estacionamento, cresceu o número de pequenas infrações pelo Centro, falta punição por parte das autoridades gestoras do setor quanto aos atos irregulares e as colisões graves em decorrência do excesso de velocidade não param de acontecer e com vítimas fatais cada vez mais jovens.⁷¹

O quarto e último tema do “eixo estrutural” “ordem física” destaca o tema “segurança”. Neste tópico é assinalado na Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 70): “Em 2009, a Polícia Civil registrou 5.577 ocorrências criminais na 110ª DP, que atende a cidade” (p. 70).

De acordo com a reportagem intitulada “Balanço das ocorrências policiais em Teresópolis anos de 2010/2011 com o delegado titular da 110ª DP Dr. Walter Barros” postada

⁷⁰ “Aterro sanitário só tem três anos de vida útil”. Disponível em: <<http://netdiario.com.br/aterro-sanitario-so-tem-tres-anos-de-vida-util/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

⁷¹ “Trânsito Caótico: Menos autuações, mais acidentes”. Disponível em: <<http://netdiario.com.br/transito-caotico-menos-autuacoes-mais-acidentes/>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

no blog “Teresópolis 24 horas”:

De 2010 para 2011, houve uma redução de 15% nos registros de ocorrência (RO), que baixaram de 6436 para 5472. Em 2011, seguindo a tendência de 2010, os inquéritos de violência doméstica continuaram na frente, com 43% do total de ocorrências, seguidas de prisão em flagrante 17% e outros delitos 40%. Teresópolis não tem, segundo o Dr. Walter Barros, o perfil de uma cidade violenta. Crimes violentos - estupro, homicídio, latrocínio - por aqui são raros, e não chegam a ser representativos para efeito de pesquisa. Os delitos mais representativos são mesmo a violência doméstica, lesão corporal, crime de ameaça e furto, e mesmo assim, em quantidade que fica abaixo das metas mínimas estabelecidas pela Secretaria de Segurança do Estado.⁷²

Em junho de 2013, uma reportagem publicada no portal “NetDiário” referia-se a uma “[...] onda de assaltos que assustou a população de Teresópolis”⁷³. Conforme a mesma notícia:

[...] entre os dias 23 e 28 de maio foram registrados nada menos do que dez assaltos em Teresópolis. Neste período foram assaltados os postos de gasolina Estação, Ermitage, Várzea e Resende; um taxista, uma empreiteira, uma empresa de reciclagem e três pedestres.

Nesta ocasião o comandante do 30º Batalhão de Polícia Militar, coronel Mário Sérgio Fernandes, afirmou: “Teresópolis não está na mão dos bandidos, [...]”. Porém, a expectativa do coronel, revelada na reportagem que tem como título o citado recorte de sua fala, de um aumento do efetivo policial na cidade para o ano de 2014, mostra nas entrelinhas que “o perfil” – expressão utilizada pelo delegado Walter Barros – da cidade está se transformando.

Ao abordar o tema “educação”, primeiro do “eixo estrutural” “ordem social”, a Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) traz um breve balanço da educação no município. Assim, abaixo do “Gráfico 1: Número de matrículas efetuadas” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 75) – onde é possível observar um constante aumento das matrículas municipais⁷⁴ – é registrado: “Na área da Educação Infantil ainda precisa avançar, [...]” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 75). Quanto ao ensino fundamental assinala-se que “[...] a universalização já foi alcançada” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 75).

⁷² “Balanço das ocorrências policiais em Teresópolis anos de 2010/2011 com o delegado titular da 110ª DP Dr. Walter Barros” Disponível em: <<http://teresopolis24horas.blogspot.com.br/2012/01/avaliacao-das-ocorrencias-policiais-em.html>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

⁷³ “Teresópolis não está nas mãos dos bandidos”. Disponível em: <<http://netdiario.com.br/teresopolis-nao-estana-maos-dos-bandidos/>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

⁷⁴ O número de matrículas na rede municipal saltou de 20.121 em 2000 para 25.564 em 2009.

A Agenda destaca ainda a nota obtida pelo município em 2009 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷⁵, que conforme o documento: “[...] foi superior à média nacional, da Região Sudeste e do Estado do Rio de Janeiro” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 75).

Dentre as dez propostas “para melhoria da escolaridade da população” citadas na Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a) inclui-se a implementação da “[...] transversalidade da Educação Ambiental em cursos técnicos e em todos os níveis da educação escolar” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 77).

Sobre o tema “educação ambiental” a Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 79) informa: “A lei que cria a Política Municipal de Educação Ambiental já foi aprovada no Conselho de Meio Ambiente e encaminhada pelo prefeito à Câmara Municipal no primeiro semestre de 2010.” Porém, anotações feitas na capa do Projeto de Lei n. 028/2011 que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental e criou o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental contrariam a informação acima. Através destes registros soubemos que o referido Projeto de Lei chegou a Câmara de Vereadores de Teresópolis encaminhado pelo executivo municipal no dia 14 de abril de 2011, sendo aprovado em 26 de maio do mesmo ano. A Agenda ainda aponta que: “[...] o município não conta com um trabalho sistemático de Educação Ambiental e Sustentável” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 79).

Quanto à “cultura” – terceiro tema do “eixo estrutural” “ordem social” – é assinalado na Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 82): “Em Teresópolis falta resgate *[sic]* da memória histórica e preservação da arquitetura, da paisagem e da cultura local [...]”. O trecho citado abaixo, extraído da reportagem intitulada “Cadê o patrimônio?” publicada no sítio do jornal “O Globo” no dia 3 de junho de 2013 confirma este diagnóstico:

Quem passa pela Avenida Delfim Moreira, na Várzea, uma das principais vias de Teresópolis, não imagina que ali está o primeiro bem tombado da cidade. A Casa das Irmãs Perry, no número 947, construída em 1845, é registrada no Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (Inepac) como imóvel de valor histórico. Hoje, funciona como um estacionamento.⁷⁶

A Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) traz a “saúde” como o quarto tema do “eixo

⁷⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador da qualidade da Educação desenvolvido pelo Ministério da Educação. Seus valores variam de 0 a 10. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante nas avaliações realizadas pelo país e nas taxas de aprovação. Assim, segundo a própria definição do Inep, “para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula”.

⁷⁶ “Cadê o patrimônio?” Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/serra/cade-patrimonio-8552313>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

estrutural” “ordem social”. Após assinalar a inexistência no município de um hospital público o documento ressalta:

A falta de um hospital municipal já está sendo resolvida com algumas iniciativas, como a inauguração da Unidade de Pronto Atendimento (UPA) em dezembro de 2009, a abertura de novos leitos para internação pelo Sistema Único de Saúde (SUS) no Hospital São José e a construção de novos postos de saúde (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 84-85).

Além da falta de um hospital público no município, fato que parece não se resolver com as iniciativas apontadas acima, outra gravíssima questão citada na Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a) refere-se aos riscos da exposição humana e ambiental aos agrotóxicos. De acordo com o documento:

[...] não há obrigatoriedade no município de registro para doenças causadas pelo uso de substâncias químicas na agricultura. Mas existem ocorrências de casos de má-formação congênita em bebês, segundo os participantes, devido tanto à manipulação inadequada quanto à contaminação das águas, na ingestão e no próprio alimento (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 85).

Em relação à temática do uso indiscriminado e abusivo de agrotóxicos o jornal “O Globo” publicou em 2012 uma série especial de reportagens intitulada “Veneno em doses diárias”.⁷⁷ Em uma das reportagens da referida série, as altas taxas de mortalidade por câncer e suicídio nas três regiões agrícolas que abastecem o Rio de Janeiro (dentre elas a Região Serrana) são associadas ao uso inadequado dos agrotóxicos. Na mesma reportagem – “A silenciosa praga das lavouras no estado do Rio” – é citado o seguinte caso de um agricultor de Teresópolis:

O lavrador Oséias de Oliveira Rodrigues morreu devido a um câncer no cérebro em 2009, aos 37 anos. Ele estava na lavoura desde os 8 anos e deixou dois filhos. Segundo sua irmã, Maria José Rodrigues, de 51 anos, nunca usou proteção durante a pulverização dos produtos na lavoura em Teresópolis:

— Ele sentia dores de cabeça e tontura mas, nos postos de saúde, receitavam dipirona e remédios para enjoo. Nunca associaram as dores ao veneno. Sequer perguntavam em que ele trabalhava.

Responsável pelo departamento de Vigilância do Câncer Relacionado ao Trabalho e ao Ambiente do Instituto Nacional do Câncer, Ubirani Otero afirma que o país precisa vencer o ‘silêncio epidemiológico’.

— O profissional de saúde atende um paciente com câncer e não pergunta em que ele trabalha. Mais de 50% das pessoas com câncer na Serra se tratam

⁷⁷ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/infograficos/especial-agrotoxicos/>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

no Inca — afirma Otero, que costuma dizer que agricultores tomam ‘banho’ de agrotóxico.⁷⁸

Outra reportagem flagrou agricultores aplicando agrotóxicos sem qualquer proteção. Questionada, uma agricultora do município de Nova Friburgo-RJ respondeu: “É preguiça mesmo. Tenho todo o equipamento, mas a roupa é quente e incômoda. E, se for muito lavada, acaba rasgando. Então, não utilizo. Eu sempre usei o veneno e nunca tive problemas de saúde [...]”.⁷⁹

A terceira reportagem da série “Veneno em doses diárias” revela os impactos do uso indiscriminado de agrotóxico no ar, solo e água. Suas duas primeiras linhas denunciam: “O solo, a água e até o ar de cidades do Estado do Rio estão contaminados com ingredientes ativos usados nas fórmulas de agrotóxicos”.⁸⁰ Mais adiante a reportagem intitulada “Tóxico também para o ambiente” informa que medições realizadas entre os anos de 2007 e 2008 a mais de dois mil metros de altura, no interior do Parque Nacional da Serra dos Órgãos — cuja sede principal fica em Teresópolis —, constataram altas concentrações de endossulfan. Conforme a mesma reportagem:

O endossulfan foi proibido no Rio depois da pesquisa e de um desastre, em 2008, em que oito mil litros da substância vazaram do depósito de uma empresa em Resende nos rios Pirapitinga e Paraíba do Sul. Banido em 44 países, o produto também já foi proibido no Brasil. No entanto, o estoque ainda existente no país pode ser vendido até 2013.

O médico epidemiologista Sérgio Koifman, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública e Meio Ambiente da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz, explica que o endossulfan é um organoclorado que tem efeitos graves na saúde humana.

— É um tema seriíssimo. Todos os organoclorados têm uma estrutura química parecida com a de alguns hormônios humanos. A exposição a eles pode enganar o organismo, passando a mensagem de que há um ‘hormônio’ atuando, quando na verdade não há. Isso pode provocar sérias modificações no sistema reprodutivo, na tireoide, nas glândulas em geral.⁸¹

Segundo outra reportagem: “O caminho que leva ao uso indiscriminado dos agrotóxicos nas lavouras começa nos balcões das empresas especializadas na venda ou

⁷⁸ “A silenciosa praga das lavouras no estado do Rio”. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio20/a-silenciosa-praga-das-lavouras-no-estado-do-rio-5104694>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

⁷⁹ “É preguiça mesmo. Tenho a roupa, mas é quente e incômoda”. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio20/e-preguica-mesmo-tenho-roupa-mas-quente-incomoda-5104814>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

⁸⁰ “Tóxico também para o ambiente”. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/toxico-tambem-para-ambiente-5121368>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

⁸¹ Ibid.

mesmo no comércio clandestino desses produtos, [...]”.⁸² A mesma revela que repórteres do jornal “O Globo” compraram, sem a prescrição de um agrônomo, herbicidas e fungicidas de alta e média toxicidade:

[...] no Centro do Rio, uma profissional da própria loja assinou um receituário na hora da venda — prática comum, mas irregular, uma vez que a emissão da receita pressupõe que a propriedade foi visitada pelo agrônomo. Nas outras duas, em Teresópolis, sequer houve a necessidade do documento para retirar os produtos.⁸³

Sobre o uso desregulado de agrotóxicos nas lavouras da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro indicamos o vídeo “Bomba-relógio?”.⁸⁴

Outro tema destacado na Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) refere-se aos “grupos principais”. Conforme o documento:

A Agenda 21 Global define como grupos principais as mulheres, crianças e jovens, povos indígenas, ONGs, autoridades locais, trabalhadores e seus sindicatos, comerciantes e industriários, a comunidade científica e tecnológica, agricultores e empresários. É desses grupos que o documento cobra comprometimento e participação para a implementação dos objetivos, políticas e mecanismos de ação previstos em seu texto.⁸⁵

A Agenda faz alusão aos Conselhos Municipais como “[...] instâncias públicas onde a participação social tem lugar garantido” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 88) e destaca: “Participando destes Conselhos, o cidadão pode monitorar, atualizar e fortalecer as políticas públicas relativas aos grupos principais” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 88). Todavia, conforme registrado no documento (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 88): “[...] há pouca circulação de informações entre os grupos principais e a sociedade, e falta apoio do poder público aos Conselhos”.

Uma das propostas citadas na Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a) relacionada aos “grupos principais” refere-se ao “fortalecimento das lideranças jovens” através da “construção de Agendas 21 escolares” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 90).

⁸² “Agrotóxicos são vendidos sem controle no Rio”. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio20/agrotoxicos-sao-vendidos-sem-controle-no-rio-5110607>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/videos/t/todos-os-videos/v/catalogo/1974994>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

⁸⁵ Na versão em formato digital. Disponível em: <http://agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/Agenda%20Teres%C3%B3polis_PDF.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2013.

Em 15 de maio de 2012, o sítio do “Projeto Agenda 21 Comperj” noticiava que o Fórum da Agenda 21 de Teresópolis programava naquele momento “[...] uma ação de Agenda 21 Escolar no município [...]”.⁸⁶ Naquela ocasião, representantes do Fórum planejavam “[...] fazer uma reunião com a Secretaria de Educação para tratar do assunto”.⁸⁷ Um ano depois, em 22 de maio de 2013, uma reportagem intitulada “Teresópolis terá Agenda 21 Escolar”⁸⁸ publicada no mesmo sítio, revelou que, após quase três anos, a proposta de “construção de Agendas 21 escolares” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 90) ainda não tinha sido concretizada.

Em relação aos “padrões de consumo”, sexto tema do “eixo estrutural” “ordem social”, anotou-se:

Em Teresópolis, segundo os membros do Fórum da Agenda 21, faltam à população condições para exercer um consumo consciente e responsável, já que não há informações disponíveis sobre os padrões de produção e consumo, nem preocupação com a economia de energia. Outra importante questão é o desperdício da produção agrícola (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 93).

Quanto ao tema “esporte e lazer” a Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 96) registra:

Apesar da percepção do grupo sobre a falta de lazer/esportes/arte e cultura, existem iniciativas como, por exemplo, a Olimpíada dos Bairros, uma competição que envolve representantes de cerca de 90 comunidades locais, urbanas e rurais. O evento é organizado pela prefeitura, através da Secretaria de Esportes, com apoio da Federação das Associações de Moradores e Entidades Associativas do Município de Teresópolis (Fameat) e da Liga Teresopolitana de Desportos (LTD).

Uma das seis premissas adotadas pelo “projeto Agenda 21 Comperj” destaca: “[...] a Agenda 21 não pode ser um documento de governo, mas um projeto de toda a sociedade;” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 17). O fragmento citado acima não parece considerar a mencionada premissa. Neste e em outras partes do documento fica evidente a sua indevida apropriação por parte da equipe de governo do então prefeito Jorge Mário Sedlacek para fins de *marketing* político. Neste e em outros trechos da Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a) se por um lado as demandas locais são diminuídas por outro é dado destaque as realizações de um

⁸⁶ “Agenda 21 Escolar orienta projetos didáticos”. Disponível em: <<http://www.agenda21comperj.com.br/noticias/agenda-21-escolar-orienta-projetos-didaticos>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ “Teresópolis terá Agenda 21 Escolar”. Disponível em: <<http://agenda21teresopolis.com.br/2013/05/22/teresopolis-ter-agenda-21-escolar/>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

“político” que menos de um ano após o lançamento da Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a) seria cassado, por unanimidade, pela Câmara dos Vereadores. Vale registrar que com a cassação do prefeito Jorge Mário a dita “Olimpíada dos Bairros”, deixou de acontecer.

No “eixo estrutural” “ordem econômica” o primeiro tema assinalado refere-se a “geração de trabalho, renda e inclusão social”. Tal temática é abordada a partir da apresentação de cinco gráficos – “Número de estabelecimentos por setor, conforme o tamanho”, “Participação relativa dos setores no PIB do município nos anos de 2002, 2004 e 2007”, “Distribuição da população de Teresópolis entre as faixas etárias”, “Porcentagem da população economicamente ativa no ano de 2007”, “Taxa de variação de emprego com carteira assinada por setor de atividade entre os anos de 2001 e 2008”.

Em relação ao “número de estabelecimentos por setor, conforme o tamanho” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 101) verifica-se a predominância da microempresa em todos os setores da economia pesquisados (agropecuária, indústria, comércio e serviços).

Sobre a “participação relativa dos setores no PIB do município nos anos de 2002, 2004 e 2007” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 102) constata-se que em nenhum dos anos considerados a participação relativa do setor de serviços no PIB do município foi inferior a 60%.

Quanto à “distribuição da população de Teresópolis entre as faixas etárias” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 102) conclui-se que o maior percentual corresponde à faixa etária que vai dos 30 aos 49 anos (28%).

A “porcentagem da população economicamente ativa no ano de 2007” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 103) era de 66%.

O gráfico – “Taxa de variação de emprego com carteira assinada por setor de atividade entre os anos de 2001 e 2008” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 103) – revela que o setor de construção civil tem a maior taxa de crescimento, seguido de longe pelo setor de comércio.

Por fim, em relação ao tema em questão, registrou-se ainda:

Os participantes do grupo de Teresópolis manifestaram preocupação com o desemprego, a pobreza e a desigualdade social no município. Chama atenção a diferença entre o PIB *per capita*, que cresceu 48,19% entre 2002-2007, chegando ao montante de R\$ 11.563 – em valor mensal seria R\$ 963,53. Já a renda média dos trabalhadores, em período equivalente, permaneceu em torno de R\$ 435,86, evidenciando a má distribuição de renda no município (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 103)

Afirma-se no capítulo da Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) dedicado a “agricultura”: “Teresópolis é um importante pólo agrícola do estado do Rio de Janeiro”

(TERESÓPOLIS, 2010a, p. 108). Conforme o mesmo documento:

Na área rural do município, predominam os minifúndios, pequenas propriedades dirigidas por agricultores familiares. O número total de produtores rurais está hoje na faixa de 3.500 a 4.000, a grande maioria em pequenas propriedades (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 108).

Neste mesmo capítulo a Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) volta a destacar a questão do uso indiscriminado e abusivo de agrotóxicos. Neste sentido revela:

[...] a prática mais comum é o uso intenso de agrotóxicos nas lavouras de hortaliças, ocasionando frequentes problemas de intoxicação nos agricultores e seus familiares. Outro problema é a comercialização de agrotóxicos por vendedores individuais, que não estão sujeitos ao controle do receituário agrônomo (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 109).

Sobre o tema “indústria e comércio” apontou-se a seguinte contradição:

[...] se por um lado, o Comperj trouxe a expectativa de atrair empresas para o município, por outro, poderá atrair indústrias poluidoras, sem que o município tenha desenvolvido mecanismos de controle e fiscalização para a implantação de novas empresas e indústrias com atividades poluentes (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 114).

Destaca-se que uma das propostas citada na Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) refere-se à realização de um levantamento dos problemas ambientais relacionados à atividade industrial no município.

Em relação ao “turismo” é citado na Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 118): “Em Teresópolis, a expressividade das condições geográficas do município, a sua tradição agrícola e a existência das Unidades de Conservação potencializam o turismo rural, o de aventura e o ecológico”. No mesmo documento é registrada a seguinte estratégia para um turismo sustentável: “Reestruturar os pontos turísticos existentes” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 119).

Em 17 de setembro de 2013, uma reportagem publicada no portal “G1” denunciava: “Pontos turísticos estão abandonados pelo poder público em Teresópolis, RJ”⁸⁹. Conforme a mesma notícia:

A Região Serrana do Rio é conhecida por atrair milhares de turistas por causa das belas paisagens. Porém, em Teresópolis, os espaços naturais administrados pelo

⁸⁹ “Pontos turísticos estão abandonados pelo poder público em Teresópolis, RJ”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/regiao-serrana/noticia/2013/09/pontos-turisticos-estao-abandonados-pelo-poder-publico-em-teresopolis-rj.html>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

poder público estão abandonados. Alguns são pontos turísticos tradicionais que, atualmente, oferecem riscos para os frequentadores.

Um exemplo de abandono é o Lago Iacy, um importante atrativo turístico da região. O lago foi assoreado, os brinquedos ao redor do local estão depredados e as luminárias estão enferrujadas e quebradas.

No capítulo relacionado à “geração de resíduos”, último tema do “eixo estrutural” “ordem econômica”, é novamente registrada a preocupação com a “[...] possibilidade de indústrias poluidoras se instalarem no município com a chegada do Comperj, [...]” (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 121).

Do “eixo estrutural” “meios de implementação” destacamos o tema “recursos financeiros”. Neste capítulo da Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a) é registrada a preocupação dos integrantes do Fórum da Agenda 21 de Teresópolis com a ausência de uma lei municipal que defina as fontes de recursos financeiros para a execução das diversas propostas listadas na Agenda (TERESÓPOLIS, 2010a). Talvez por essa razão, três anos após o lançamento da Agenda 21 Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010a) quase nenhuma das suas proposições foram levadas a efeito.

Em 2003, como requisito para obtenção do Grau de Bacharel, apresentei ao Departamento de História da Universidade Federal Fluminense um trabalho monográfico de conclusão de curso, intitulado “Breve história de Teresópolis: tropas de muares, locomotivas e automóveis”. Cunha (1959), um dos autores utilizados neste singelo estudo, supõe que “[...] já se cumpriram na história da cidade do Dedo de Deus, [...] três ciclos distintos” (CUNHA, 1959, p. 25). Conforme o mencionado autor, o primeiro “ciclo” compreende a “origem” até o ano de 1867⁹⁰. O segundo se inicia em 1867 e vai até 1908, ano em que foi inaugurada a Estrada de Ferro Therezopolis. O terceiro “ciclo”, iniciado em 1908 termina com a inauguração, em 1959, da tão sonhada estrada direta entre o Rio de Janeiro e Teresópolis. De acordo com Cunha (1959, p. 25): “Aqui começa o quarto ciclo!”.

Com a nova estrada de rodagem previa-se o ingresso de Teresópolis numa “[...] nova

⁹⁰ Fruto do processo de expansão das doações de sesmarias pelos leitos dos rios que deságuam no fundo da baía de Guanabara a região que viria a constituir a futura cidade de Teresópolis desenvolveu-se lentamente a partir da década de 1820, época em que George March e outros fazendeiros locais construíram uma variante do atalho do caminho novo das Minas. Desde então, esta variante tornou-se o caminho preferido das tropas de muares que da região das Gerais rumavam em direção ao Rio de Janeiro. O constante movimento de tropas de carga movimentou a economia do lugar fazendo surgir ao longo da variante diversos pontos de parada para o descanso e reabastecimento das tropas. A situação privilegiada da localidade seria confirmada com a construção da estrada Magé-Ponte de Sapucaia no Rio Paraíba (estrada do Couto). Quando em 1867, os trilhos da estrada de ferro D. Pedro II chegaram a Entre-Rios (atual Três-Rios), a então freguesia de Santo Antonio do Paquequer, acostumado ao intenso trânsito das “tropas de café” mergulharia num profundo sono, despertando somente com os apitos da locomotiva no raiar do seguinte século (MAGALHÃES, 2003).

era de progresso e desenvolvimento num ritmo acelerado e imprevisível”⁹¹. É difícil precisar o que o autor da mencionada reportagem entendia por “progresso e desenvolvimento”, mas ao consultarmos o mapa que acabamos de criar não é difícil concluir que Teresópolis está muito distante de ser “um lindo subúrbio do Rio” como também conjecturava a referida reportagem. Seus inúmeros problemas socioambientais – que parecem mui distante de serem enfrentados – transformaram (e seguem transformando) a outrora “jóia da Serra” (LAMEGO, 1963, p. 216) numa cidade famosa por suas tragédias diárias.

4.2 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERESÓPOLIS

Na seção anterior construímos com base na “Agenda 21 Teresópolis” (TERESÓPOLIS, 2010a), um mapa do cenário local. Esta indispensável ferramenta para a construção de “sociedades sustentáveis” tornou possível iluminar o contexto de nossa pesquisa.

Na presente seção buscamos compor os fundamentos legais da educação ambiental em Teresópolis. Inicialmente daremos destaque às disposições sobre educação ambiental contidas na Lei Orgânica de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1990) e na Lei Complementar Municipal n. 79/2006 que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2006). Em seguida consideraremos o Plano Municipal de Educação de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1996?)⁹², a Lei Municipal n. 3.017/2011 que instituiu a Política de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011) e a Lei Municipal n. 2.925/2010 que instituiu o Código de Meio Ambiente de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b).

4.2.1 A educação ambiental na Lei Orgânica de Teresópolis

Promulgada em 5 de abril de 1990, dezoito meses após a “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988) impor ao Poder Público o dever de promover a educação ambiental em todos

⁹¹ “TERESÓPOLIS será um lindo subúrbio do Rio”. **Teresópolis-Jornal**, Teresópolis, 30 jul. 1959. n. 1022.

⁹² Embora não haja no documento nenhum registro sobre a data de sua publicação, supomos que ao instituir metas e ações para o período 1997-2000 é provável que o mesmo tenha sido apresentado no ano de 1996.

os níveis de ensino (art. 225, § 1º, inciso VI), a Lei Orgânica de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1990) dentre os seus duzentos e vinte e seis artigos assinala uma única vez a palavra “educação ambiental”. Tal registro, feito no art. 201, § 1º, inciso VI, é na verdade uma cópia literal do art. 225, § 1º, inciso VI da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Vale mencionar que este procedimento não é incomum, muito menos uma exclusividade da Lei Orgânica de Teresópolis.

Davies (2010) ao examinar as disposições educacionais nas Leis Orgânicas dos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro constatou que elas apresentam pouca originalidade. Conforme o mesmo autor: “[...] as disposições educacionais são basicamente cópias, às vezes com erros, em proporções variáveis, da Constituição Federal – CF –, de 1988 e da Constituição Estadual – CE –, de 1989” (DAVIES, 2010, p. 858). A fim de destacar outro grave problema da Lei Orgânica de Teresópolis apresentado por Davies (2010), abrimos aqui um breve parêntese.

Ao analisar a Lei Orgânica de Teresópolis, Davies (2010) chama atenção para uma ilegalidade: o financiamento do transporte de estudantes universitários. De acordo com o autor:

Tal gasto municipal no ensino superior seria ilegal porque a CF de 1988 determinou que a atuação prioritária dos municípios seria na educação pré-escolar (ampliada para educação infantil pela Emenda Constitucional 14, em 1996) e no ensino fundamental, e porque a LDB determinou que as prefeituras só poderiam atuar em níveis superiores ao ensino fundamental, ou seja, no ensino médio e no superior, depois de atendida a demanda por educação infantil e ensino fundamental (DAVIES, 2010, p. 871-872).

Na seção anterior, em meio a nossa representação do município de Teresópolis, ao abordamos o tema “educação” registramos o seguinte trecho extraído da Agenda Local (TERESÓPOLIS, 2010a, p. 75): “Na área da Educação Infantil ainda precisa avançar, [...]”. Tal diagnóstico confirma a ilegalidade apontada por Davies (2010) em Teresópolis. Ao fechar aqui este breve parêntese, retomamos ao tema central da presente seção.

Em duas outras formulações a Lei Orgânica (TERESÓPOLIS, 1990) faz referência a uma “educação para o meio ambiente” (art. 11, inciso VIII) e a uma educação que visa “[...] o comprometimento com a preservação e recuperação do meio ambiente; [...]” (art. 174).

No Quadro 4, apresentado abaixo, localizamos e citamos os conteúdos das disposições relacionadas a educação ambiental presentes na Lei Orgânica de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1990).

Quadro 4 – A educação ambiental na Lei Orgânica de Teresópolis

Título	Capítulo	Seção	Conteúdo
I – Da organização municipal	II – Da competência do município	II – Da competência comum	É da competência administrativa do Município, [...]: estabelecer e implantar política de educação para o meio ambiente. (art. 11, inciso VIII)
IV – Da ordem econômica e social	IV – Da família, da cultura, da educação e do desporto	III – Da educação	A educação [...], visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e à formação do cidadão; [...] ao comprometimento com a preservação e recuperação do meio ambiente (art. 174).
IV – Da ordem econômica e social	VI – Do meio ambiente		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 à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: promover educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente (art. 201, § 1º, inciso VI).

4.2.2 A educação ambiental na Lei Complementar Municipal n. 79/2006 que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável de Teresópolis

Em 2006, dezesseis anos após a Lei Orgânica de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1990), incumbir o poder público de promover uma educação ambiental “para preservação do meio ambiente” (art. 201, § 1º, inciso VI), o Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável de Teresópolis (Lei Complementar n. 79, de 20 de outubro de 2006) registrará a “valorização e

proteção do meio ambiente” (TERESÓPOLIS, 2006, art. 8, inciso I) como uma das estratégias de desenvolvimento sustentável do município.

Como na Lei Orgânica (TERESÓPOLIS, 1990) a palavra “educação ambiental” aparece na Lei Complementar n. 79, de 20 de outubro de 2006 (TERESÓPOLIS, 2006) uma única vez. Nesta última Lei a “promoção da *educação ambiental*, em todos os níveis, para toda a população” (TERESÓPOLIS, 2006, art. 10, parágrafo único, inciso IX, *grifos meus*) é assinalada como um dos meios de implementação da “linha estratégica” mencionada no parágrafo anterior.

4.2.3 A educação ambiental no Plano Municipal de Educação de Teresópolis

Um dos princípios básicos da educação municipal previstos na Lei Orgânica de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1990) refere-se a “garantia de padrão de qualidade” (art. 175, inciso, VII). De acordo com a mesma Lei (TERESÓPOLIS, 1990), o município garantirá padrão de qualidade, dentre outros, através da: “elaboração do Plano Municipal de Educação” (art. 180, inciso I). Quanto a sua elaboração a Lei define que esta é uma responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Conselho Municipal de Educação (art. 181, § 1º, inciso IV). Nesta mesma formulação a Lei faz menção ao caráter plurianual do Plano Municipal de Educação e a necessidade do mesmo ser submetido à Câmara de Vereadores (art. 181, § 1º, inciso IV).

Mesmo identificado por Lei (TERESÓPOLIS, 1990) como um dos instrumentos garantidores do padrão de qualidade do ensino público em Teresópolis, que, como assinalamos, é um dos princípios da educação municipal estabelecidos na Lei Orgânica (TERESÓPOLIS, 1990), a elaboração de um Plano de Educação não tem sido levada a sério no município. Prova disto é que o último Plano de Educação lançado no município de Teresópolis refere-se ao período de 1997 a 2000. Assim, quando estivermos fazendo referência ao Plano Municipal de Educação de Teresópolis estaremos evocando um Plano de Educação do e para o século passado.

O último Plano Municipal de Educação de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1996?) – que não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis – estrutura-se a partir de uma Introdução.

Na parte inicial anotou-se: “Pesquisas em várias regiões do país, comprovam a

ineficiência do sistema educacional vigente, [...]” (TERESÓPOLIS, 1996?, p. 2)⁹³. Sem esclarecer que pesquisas seriam essas, o documento apresenta em onze frases curtas os “resultados” das mesmas pesquisas, registrando imediatamente após está apresentação a seguinte conclusão: “A mudança se faz urgente! [...]. Cada um de nós precisa olhar a situação, examinar as contradições e fazer a sua parte para mudar a realidade do país” (TERESÓPLIS, 1996?, p. 2-3).

Por fim, no último trecho da Introdução, são citados nove objetivos da política educacional do município. Destaca-se que o documento não contém um diagnóstico da realidade local, nem um relato da trajetória da educação em Teresópolis. O Plano Municipal de Educação (TERESÓPOLIS, 1996?) também não faz qualquer referência as prioridades da educação no município.

Após a Introdução são apresentadas as metas e as ações para o “Ensino Fundamental” e a “Educação Infantil”. Além desses níveis da educação básica o documento traz as metas e as ações para as seguintes modalidades de ensino: “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Especial”.

No Plano Municipal de Educação (TERESÓPOLIS, 1996?) também são apontadas metas e ações para: a “Educação na Zona Rural”, a “Educação Física”, a “Valorização do Professor”, o “Financiamento e Gestão Democrática” e o “Sistema Administrativo”.

Uma das ações citadas para a “Educação na Zona Rural” é a “[...] inclusão no currículo escolar, em parceria com a Secretaria de Saúde, de noções sobre a saúde do trabalhador agrícola” (TERESÓPOLIS, 1996?, p. 8).

Dentre as quarenta e uma ações previstas para o “Ensino Fundamental” consta a “[...] inclusão, em 4 anos, de informática no currículo das últimas quatro séries do Ensino Fundamental” (TERESÓPOLIS, 1996?, p. 6). Outra ação citada para este nível de ensino é a de: “[...] inserir no currículo escolar, em parceria com a Secretaria de Turismo, atividades que criem uma mentalidade turística no aluno” (TERESÓPOLIS, 1996?, p. 6).

Apesar da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis à época do lançamento do documento contar com um “Serviço de Educação Ambiental” fato que, conforme já assinalamos, não ocorre nos atuais dias, palavras como: “meio ambiente” e “educação ambiental” não são registradas em nenhuma das onze metas e cento e vinte uma ações propostas no Plano Municipal de Educação (TERESÓPOLIS, 1996?).

⁹³ Além da já mencionada omissão da data de sua publicação, também nota-se no documento a ausência da numeração de suas páginas. Neste caso, optamos por contá-las, a partir da folha de rosto, e numerá-las, a partir da primeira folha da parte textual.

O desprezo dos responsáveis pela educação municipal pelo “meio ambiente” e a “educação ambiental” evidenciado naquele Plano de Educação nos remete a um trecho do belíssimo depoimento de Genebaldo Freire Dias publicado na revista “Em Aberto”. Em uma parte do seu testemunho Dias (1991) referindo-se as discussões sobre o lugar da educação ambiental (EA) no então recém criado Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis registra:

A época [1989], ficou entendido que a EA não poderia ficar restrita a uma ‘caixinha’, ou seja, pela sua natureza deveria constituir-se uma Coordenadoria que permeasse as diretorias do órgão, uma vez que as suas ações multifacetadas seriam necessárias em todos os campos de atuação. Por um jogo de interesses políticos e pela necessidade de criação de cargos comissionados para o favorecimento dos indicados, a EA terminou sendo localizada numa mera divisão, atrelada a um departamento e este a uma diretoria. Ou seja, mais uma vez uma grande mordaca tinha sido preparada. O que esperar de uma divisão, localizada em Brasília, sem autonomia, em relação ao gigantesco trabalho de resgate da institucionalização das ações de EA em todo o país? Essa situação continua até os nossos dias e a divisão da EA recebe em torno de 3% do orçamento, enquanto se ouve o discurso oficial pregar ‘prioridade para a EA no país’.

Na verdade, educação nunca foi prioridade nenhuma dos nossos Brasis. A única política educacional definida para o nosso povo, até então, havia sido a de tornar a educação inoperante, produtora de cidadãos passivos, omissos, covardes, incompetentes, apátridas, e destituídos das habilidades de organização comunitária, mergulhados num conformismo suicida e anestesiados por samba, futebol e malandragem (DIAS, 1991, p. 9).

Um Plano Municipal de Educação atento em criar “uma mentalidade turística no aluno” (TERESÓPOLIS, 1996?, p. 6), mas distraído em relação à educação ambiental tende certamente a formar alunos com as mesmas características descritas acima. Mas este era o Plano de Educação do e para o século passado. E agora (dezembro de 2013), qual é o Plano? Até aqui, nenhum...!

4.2.4 A Lei Municipal que instituiu a Política de Educação Ambiental de Teresópolis-RJ

Mais de uma década depois da apresentação daquele Plano Municipal de Educação (TERESÓPOLIS, 1996?) omisso em relação ao meio ambiente e à educação ambiental, o

“Teresópolis Jornal” estampava a seguinte capa: “TERESÓPOLIS DE LUTO”.⁹⁴

No dia 1º de junho de 2011, quase seis meses após a catástrofe socioambiental que devastou a cidade de Teresópolis causando 392 mortes,⁹⁵ o chefe do executivo local sancionou a Lei Municipal n. 3.017/2011 que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis e criou o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (TERESÓPOLIS, 2011). Dois dias depois de ser ratificada pelo prefeito a Lei n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011) seria publicada no Diário Oficial do Município. Sua assinatura simbólica ocorreu no dia 5 de junho de 2011 em um evento que marcou o Dia Mundial do Meio Ambiente na cidade.

Após instituída a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011), precisaria ser implementada, acompanhada e aperfeiçoada.

Conforme o art. 20 da Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011):

O Poder Executivo regulamentará o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental - GTEA, necessário à execução da Política Municipal de Educação Ambiental - PMEa de que trata esta Lei, por decreto no prazo de 90 dias contados a partir da publicação desta Lei.

Considerando que o cumprimento da Lei (TERESÓPOLIS, 2011) depende da regulamentação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, fato que até o presente momento não ocorreu, constatamos que apesar da Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011), não existe hoje em Teresópolis uma política de educação ambiental instituída efetivamente.

Engavetada junto a outras Leis Municipais,⁹⁶ a Lei que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental (TERESÓPOLIS, 2011) aguarda um milagre ou outra catástrofe semelhante à de 2011 para sair do papel.

Mas, além de jamais ter sido aplicada, a Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011) é ruim sendo uma cópia grosseira da Lei Federal n. 9.795 de 27 de

⁹⁴ TERESÓPOLIS JORNAL, Teresópolis, 14 jan. 2011, p.1

⁹⁵ Em reportagem intitulada “Tragédia na Região Serrana teve mais mortos que o divulgado” publicada no sítio do jornal “Extra” as jornalistas Aline Custódio e Talita Corrêa provam “[...] que é mais elevado o número de vítimas da maior tragédia climática do Brasil”. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/tragedia-regiao-serrana-2011/tragedia-na-regiao-serrana-teve-mais-mortos-que-divulgado>
5685873.html#ixzz2UtPfyD9>. Acesso em: 03 jun. 2013.

⁹⁶ A Lei Municipal n. 1095/A, de 13/04/1984 estabelece: “As Escolas Municipais de Teresópolis, bem como as que mantenham convênio com a Prefeitura Municipal de Teresópolis, ficam obrigadas a ensinar ao corpo discente e a fazê-lo cantar o Hino à Teresópolis, aprovado pela Lei Municipal n. 1.098/84. Ficam também as Escolas Municipais obrigadas a fazer constar de seu currículo escolar, passagens da história de Teresópolis” (art. 1 e 2). Atuando em algumas escolas deste município desde 2006 em tempo algum ouvi tocar o Hino à Teresópolis.

abril de 1999 (BRASIL, 1999a), que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Se, por um lado a educação ambiental é definida pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) como:

[...] *os processos* por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem *valores sociais*, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999a, art. 1, *grifos meus*).

Por outro, apesar de flagrantemente baseada na PNEA (BRASIL, 1999a), a Lei que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011) concebe educação ambiental como:

[...] *o processo* por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem *valores*, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (TERESÓPOLIS, 2011, art. 2, *grifos meus*).

Diferente da Lei Federal (BRASIL, 1999a), a Lei Municipal (TERESÓPOLIS, 2011) supõe que exista um único processo “[...] por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...]”. Além desse equívoco, observamos que, estranhamente a mesma Lei (TERESÓPOLIS, 2011) suprime o adjetivo “social” do substantivo “valor” presente na PNEA (BRASIL, 1999a). Todavia, ao examinarmos os “princípios básicos da educação ambiental” enunciados pela Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011) percebemos que os problemas até aqui assinalados não são os piores.

Conforme o art. 4 da Lei Federal n. 9.795/99 (BRASIL, 1999a) são princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Segundo o art. 5 da Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011):

São princípios básicos da Educação Ambiental:

- I - ter enfoque humanista, holístico, democrático, participativo, crítico e emancipatório;
- II - primar e aprofundar o conhecimento;
- III - considerar a interdependência entre os meios físico-natural, socioeconômico, cultural e político-institucional;
- IV - considerar a ética na educação, no trabalho e nas práticas sociais;
- V - estimular e fortalecer o senso crítico sobre a realidade socioambiental;
- VI - estimular a cooperação entre diversos atores sociais;
- VII - promover a cidadania, a autonomia, a geração de conhecimentos, e a inclusão de saberes populares, promovendo o empoderamento dos atores sociais;
- VIII - buscar a excelência nas ações educativas realizadas.

Ao compararmos os princípios básicos da educação ambiental assinalados no art. 4, inciso I, da Lei Federal n. 9.795/99 (BRASIL, 1999a) com os dispostos no art. 5, inciso I, da Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011) observamos que esta última repete os enfoques registrados na Lei Federal (BRASIL, 1999a) acrescentando dois novos, a saber: o “crítico” e o “emancipatório”. Nos demais incisos do art. 5, ao tentar inovar, o legislador municipal acaba revelando desconhecer a diferença entre princípios e objetivos. A má qualidade do texto da Lei Municipal que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011) tem aí um dos seus melhores exemplos.

As imperfeições da Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011) prosseguem no art. 6. Nele são registrados os seguintes objetivos da Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011):

- I - desenvolver a Educação Ambiental na perspectiva de compreensão integrada do meio ambiente, envolvendo os aspectos ecológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - fomentar a continuidade e permanência da Educação Ambiental formal e não-formal;
- III - promover a formação continuada em Educação Ambiental de educadores que atuam no município;
- IV - garantir a democratização das informações de Educação Ambiental para fornecer subsídios para a elaboração de Programas de Educação Ambiental;

V - estimular a formação de grupos de trabalho interinstitucionais em EA.

VI - promover o Desenvolvimento Sustentável.

Mui genéricos tais objetivos não contemplam as especificidades do município muito menos as suas enormes mazelas socioambientais.

Porém, as omissões da Lei Municipal (TERESÓPOLIS, 2011) não se restringem aos objetivos da Política Municipal de Educação Ambiental. Assim, embora atribua ao “Grupo de Trabalho de Educação Ambiental” a função de “coordenar a elaboração do Programa Municipal de Educação Ambiental”⁹⁷ (art. 17, inciso II), a referida Lei Municipal (TERESÓPOLIS, 2011), não faz menção aos atores responsáveis por elaborá-lo, propô-lo, analisá-lo, aprová-lo, coordená-lo, implementá-lo, supervisioná-lo e aperfeiçoá-lo.

Outra incorreção da Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011) identificada em nossa análise refere-se às suas contradições. Conforme assinala o art. 9 (TERESÓPOLIS, 2011), o “Grupo de Trabalho de Educação Ambiental” será composto pelos “representantes” da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Defesa Civil, do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente, da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Agricultura e Desenvolvimento Rural e do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável.

Logo, integrantes de outras secretarias municipais tais como “Trabalho e Emprego”, “Desenvolvimento Econômico”, “Desenvolvimento Social”, “Saúde” e “Turismo”, não participarão do mencionado Grupo de Trabalho.

O mesmo ocorrerá com os membros das instituições educacionais, entidades não-governamentais, meios de comunicação, associações de moradores, redes de educadores ambientais entre outros. A todos esses grupos sociais a participação no principal instrumento da Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis foi legalmente negada.

Porém, contraditoriamente, a mesma Lei Municipal (TERESÓPOLIS, 2011) estabelece como uma das “diretrizes gerais de ação” da Política Municipal de Educação Ambiental: “[...] a participação social continuada em foros e/ou espaços de decisão;” (art. 7, inciso III).

Por fim, atentamos que ao registrar no art. 19: “Caberá aos Conselhos Municipais com atribuição em Meio Ambiente e Educação a função de supervisionar a implantação e execução da Política Municipal de Educação Ambiental [...]” a referida Lei Municipal (TERESÓPOLIS, 2011) incorre em uma nova incoerência, visto que a mesma atribuição é

⁹⁷ O Programa Municipal de Educação Ambiental é um dos instrumentos da Política Municipal de Educação Ambiental (TERESÓPOLIS, 2011, art. 8).

dada ao “Grupo de Trabalho de Educação Ambiental” (art. 17, inciso I). Destaca-se ainda, como já mencionamos, que o art. 9 da mesma Lei (TERESÓPOLIS, 2011) prevê que representantes dos Conselhos Municipais de Meio Ambiente e Educação integrem o “Grupo de Trabalho de Educação Ambiental”, tornando o contraditório art. 19, também incabível.

Como vimos abundam as deficiências da Lei Municipal n. 3.017/2011 que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011). Já próximos de concluirmos este nosso exame crítico descobrimos acidentalmente outra não menos grave.

Em meio à análise da citada Lei Municipal, cuja base é, conforme já assinalamos, a Lei Federal n. 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999a) notamos que as disposições contidas no parágrafo único do art. 2 (TERESÓPOLIS, 2011) não tinham origem naquela Lei de referência. Ao copiá-las e inseri-las em um sítio de pesquisa na *Internet* (<<https://www.google.com.br/>>.) encontramos o conteúdo daquele parágrafo presente na Lei Municipal n. 1.353, de 9 de novembro de 2009, que criou a Política Municipal de Educação Ambiental do Município de Aurora no Estado de Santa Catarina (AURORA, 2009).

Contudo, surpreendentemente, aquela não era a única formulação da Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011) que tinha sido copiado da Política Municipal de Educação Ambiental do Município de Aurora (AURORA, 2009). Na verdade, excluindo algumas poucas disposições originais, todo o restante da Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011) era uma cópia daquela Lei do Município de Aurora (AURORA, 2009).

Na tentativa de disfarçar o ilegal ato de copiar integralmente a Lei de outro município, o legislador de Teresópolis, ou melhor, “copiador” adota a estratégia de escrever por extenso as palavras indicadas por siglas na Lei original (AURORA, 2009). Desta forma, quando no original (AURORA, 2009) grafou-se: “EA”, “PMEA”, “GTEA” e “ProMEA”, na cópia (TERESÓPOLIS, 2011) registrou-se, respectivamente: “Educação Ambiental”, “Política Municipal de Educação Ambiental”, “Grupo de Trabalho de Educação Ambiental” e “Programa Municipal de Educação Ambiental”⁹⁸.

Outra estratégia utilizada pelo “legislador” para disfarçar a cópia da Política Municipal de Educação Ambiental do Município de Aurora (AURORA, 2009) foi a simples substituição de palavras. Menciona-se, por exemplo, no art. 17, inciso IV, a troca da palavra “interação” (AURORA, 2009) pela palavra “sinergia” (TERESÓPOLIS, 2011).

⁹⁸ Nota-se, entretanto, que em algumas formulações da Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011) tal procedimento é abandonado.

A supressão de pequenas partes da Lei original (AURORA, 2009) foi outra artimanha adotada. Isto ocorre, por exemplo, com o art. 2, da Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011) que omite o seguinte trecho do art. 2 da Lei n. 1.353/2009 (AURORA, 2009): “Para os fins e objetivos desta Lei, [...]”.

Mas, ao mesmo tempo em que dissimula o “legislador” de Teresópolis se expõe. Veja-se o caso do art. 11, inciso II que prevê no texto original (AURORA, 2009): “[...] a articulação das diretrizes do ProMEA com os Planos Político Pedagógico – PPPs”. Tal disposição ganha à seguinte redação na Lei Municipal n. 3.017/2011, que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011): “[...] a articulação com os Planos Políticos Pedagógicos – PPPs, das Instituições de Ensino do Município de Teresópolis” (art. 11, inciso II).

Considerando que uma Lei Municipal versa sobre um município, o registro “das Instituições de Ensino do Município de Teresópolis” (art. 11, inciso II) torna-se absolutamente desnecessário. Imagino que ninguém ao ler tal disposição pensaria que a mesma estaria se referindo aos Planos Políticos Pedagógicos das escolas da rede municipal de Aurora.

Por fim, destacamos o que verdadeiramente a Lei Municipal n. 3.017/2011 que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011) têm de original. Assim, o art. 1; o art. 9 (incluindo o seu parágrafo único); o inciso VI do art. 6; o inciso XII do art. 11 e o inciso X do art. 12 não foram copiados da Política Municipal de Educação Ambiental do Município de Aurora (AURORA, 2009).

Contudo, esta originalidade não foi lá tão original assim. Ao incluir no texto daquela Política Municipal (TERESÓPOLIS, 2011) a “[...] capacitação em Educação Ambiental formal e não-formal” (art. 12, inciso X) o tal “legislador” provavelmente não observou que no mesmo art. 12 do texto original (AURORA, 2009) já havia sido anotado: “[...] formação em EA formal e não-formal” (art. 12, inciso I). Com isso, por muito pouco, nosso inspirado “legislador” não “inventou” algo que ele mesmo já havia copiado treze linhas antes!

Além da incompetência, o que pode explicar este atrapalhado e patético plágio? Suponho que isso tenha relação com a pressa do Prefeito Jorge Mario Sedlacek em recuperar a imagem do seu governo, duramente atingida pela catástrofe de janeiro de 2011.

Presumo que, em meio a toda aquela desgraça, alguém extremamente preocupado com as questões socioambientais locais chegou à conclusão que o lançamento de uma Política Municipal de Educação Ambiental no Dia Mundial do Meio Ambiente seria um bom palanque eleitoral.

Em 6 de junho de 2011, um dia após a assinatura simbólica da Lei Municipal n. 3.017/2011 que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011), o sítio oficial da Prefeitura noticiava o evento que marcou o Dia Mundial do Meio Ambiente em Teresópolis:

Durante o evento, o Prefeito Jorge Mario destacou as principais conquistas ambientais garantidas pelo seu governo para o município, [...]. ‘O meio ambiente é o patrimônio maior que uma sociedade pode ter. Nosso compromisso é ter políticas públicas que façam com que as nossas florestas, encostas e rios sejam preservados e recuperados. Esse é o nosso compromisso, essa é a nossa marca de governo’, assinalou Jorge Mario, [...].⁹⁹

Mas, para muitos, a verdadeira marca daquele e de outros governos municipais foi o roubo (inclui-se aí o de uma Política Municipal de Educação Ambiental) e também, é claro, a cara de pau.

4.2.5 A educação ambiental na Lei Municipal que instituiu o Código de Meio Ambiente de Teresópolis-RJ

Como vimos na seção anterior a Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011) está longe de ser original contendo apenas dois artigos (art. 1 e art. 9) que não foram copiados da Lei Municipal n. 1.353, de 09 de novembro de 2009, que criou a Política Municipal de Educação Ambiental do Município de Aurora no Estado de Santa Catarina (AURORA, 2009).

Em um dos seus artigos inéditos a Lei Municipal n. 3.017/2011 que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis e criou o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (TERESÓPOLIS, 2011) assinala:

Fica instituída a Política Municipal de Educação Ambiental em conformidade com a Constituição Federal, Lei Federal nº 9.795/1999, de Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, Lei Estadual nº 3.325/1999, de Política Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro – PEEA/RJ e *Lei Municipal nº 2.925/2010, Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis* (art. 1, *grifos meus*).

⁹⁹ “Assinatura da Lei de Educação Ambiental marca o Dia Mundial do Meio Ambiente em Teresópolis”. Disponível em: <http://teresopolis.rj.web.br.com/noticias/indexfull.php?sec_not_id=1317>. Acesso em: 13 mai. 2013.

Ao fazer referência a Lei Municipal n. 2.925 de 1º de junho de 2010, que institui o Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b), a Política Municipal de Educação Ambiental (TERESÓPOLIS, 2011) nos remeteu a uma Lei (TERESÓPOLIS, 2010b) cuja existência desconhecíamos e que indubitavelmente deve ser incluída nos “fundamentos legais da educação ambiental em Teresópolis”. Assim, nas próximas linhas apresentamos a Lei Municipal n. 2.925/2010 (TERESÓPOLIS, 2010b) dando destaque às suas disposições sobre educação ambiental.

A Lei Municipal n. 2.925/2010 que instituiu o Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) é dividida em uma “Parte Geral” e outra “Parte Especial”. A “Parte Geral” contém o “Livro I – Disposições preliminares”. Já a “Parte Especial” contém o “Livro II”. Nos Quadros 5 e 6, apresentados abaixo, estão assinaladas a estrutura dos Livros I e II (TERESÓPOLIS, 2010b).

Quadro 5 – Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis: estrutura do “Livro I”

Parte Geral		
Livro I – <i>Disposições preliminares</i>		
Título I – <i>Da gestão ambiental do município de Teresópolis</i>	Título II – <i>Sistema municipal de meio ambiente</i>	Título III – <i>Dos instrumentos da Política Municipal de Meio Ambiente</i>
Capítulo I – <i>Dos princípios fundamentais</i> ; Capítulo II – <i>Dos objetivos</i> ; Capítulo III – <i>Dos instrumentos</i> ; Capítulo IV – <i>Das definições</i> .	Capítulo I – <i>Da estrutura</i> ; Capítulo II – <i>Do órgão executivo</i> ; Capítulo III – <i>Do órgão colegiado</i> ; Capítulo IV – <i>Das entidades da sociedade civil</i> ; Capítulo V – <i>Das secretarias afins</i> .	Capítulo I – <i>Norma geral</i> ; Capítulo II – <i>Do zoneamento ambiental</i> ; Capítulo III – <i>Criação de espaços territoriais especialmente protegidos</i> ; Capítulo IV – <i>Da reserva legal</i> ; Capítulo V – <i>O estabelecimento de padrões de qualidade</i> ; Capítulo VI – <i>Do monitoramento ambiental</i> ; Capítulo VII – <i>Avaliação de impactos ambientais</i> ; Capítulo VIII – <i>Licenciamento ambiental</i> ; Capítulo IX – <i>Auditoria ambiental</i> ; Capítulo X – <i>Do fundo ambiental</i> ; Capítulo XI – <i>Cadastro técnico municipal de atividades potencialmente poluidoras ou utilizadoras dos recursos ambientais</i> ; Capítulo XII – <i>Banco de dados</i> ; Capítulo XIII – <i>Mecanismos de benefícios e incentivos ambientais</i> ; Capítulo XIV – <i>Da educação ambiental</i> .

Quadro 6 – Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis: estrutura do “Livro II”

Parte Especial	
Livro II	
Título IV – <i>Do controle ambiental</i>	Título V – <i>Do poder de polícia administrativa ambiental</i>
Capítulo I – <i>Da qualidade ambiental e do controle da poluição</i> .	Capítulo I – <i>Da fiscalização</i> ; Capítulo II – <i>Da compensação ambiental</i> ; Capítulo III – <i>Do processo administrativo</i> ; Capítulo IV – <i>Das infrações e penalidades</i> ; Capítulo V – <i>Do recurso administrativo e da revisão</i> ; Capítulo VI – <i>Disposições finais e transitórias</i> .

A educação ambiental é abordada na Lei Municipal n. 2.925/2010 que instituiu o Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) apenas no “Livro I – Disposições preliminares” – não havendo nenhuma disposição referente a essa temática no Livro II – “Parte Especial”.

Em todos os três “Títulos” do “Livro I” (TERESÓPOLIS, 2010b) existe ao menos um capítulo que traz em seus artigos, incisos que dispõe sobre a educação ambiental. No Quadro 7, apresentado abaixo, indicamos o lugar em que as disposições sobre educação ambiental estão registradas na Lei Municipal que institui o Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b).

Quadro 7 – Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis: localização das disposições sobre educação ambiental

Parte Geral			Parte Especial	
Livro I – <i>Disposições preliminares</i>			Livro II	
Título I	Título II	Título III	Título IV	Título V
Capítulo I, art. 3, inciso V Capítulo II, art. 4, inciso XII Capítulo III, art. 5, inciso XI Capítulo IV, art. 6, inciso XI	Capítulo II, art. 9, inciso XVI Capítulo III, art. 12, inciso X	Capítulo XIV, art. 49, art. 50 e art. 51		

Após destacarmos a estrutura da Lei Municipal n. 2.925/2010 (TERESÓPOLIS, 2010b) e localizarmos suas disposições sobre educação ambiental faremos menção aos conteúdos de tais disposições.

O Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis instituído pela Lei Municipal n. 2.925/2010 (TERESÓPOLIS, 2010b) estabelece “[...] normas de gestão ambiental [...]” (art. 1).

Um dos princípios fundamentais da gestão ambiental do município assinalados no Código (TERESÓPOLIS, 2010b) é a “promoção da educação ambiental de maneira

multidisciplinar e interdisciplinar nos níveis de ensino oferecido pelo Município, [...]” (art. 3, inciso V).

A “promoção da educação ambiental” também é registrada no Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) como um dos objetivos da “Política Ambiental do Município” (art. 4, inciso XII).

A mesma Lei Municipal n. 2.925/2010 (TERESÓPOLIS, 2010b) que marca, no art. 5, inciso XI, a educação ambiental como um dos instrumentos da “Política Municipal de Meio Ambiente”, define-a no artigo seguinte (ar. 6) como:

[...] processo de formação e informação *orientado para o desenvolvimento de uma consciência crítica* da sociedade, visando à resolução dos problemas concretos do meio ambiente por meio de enfoques interdisciplinares, assim como de atividades que levem à participação das comunidades na preservação e conservação da qualidade ambiental (TERESÓPOLIS, 2010b, art. 6, inciso XI, *grifos meus*).¹⁰⁰

Conforme a Lei que instituiu o Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b), “[...] o desenvolvimento de atividades de educação ambiental, *voltadas para formação de uma consciência coletiva conservacionista* de valorização da natureza e de melhoria da qualidade de vida” (art. 9, inciso XVI, *grifos meus*) é uma das competências da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Defesa Civil. Vale destacar que, ao menos neste art. 9, a concepção de educação ambiental citada no parágrafo anterior e assinalada no *caput* do art. 6 como aquela que a mesma Lei (TERESÓPOLIS, 2010b) consideraria, é estranhamente abandona.

Outro órgão integrante do Sistema Municipal de Meio Ambiente¹⁰¹ que pode, ainda que indiretamente, viabilizar o desenvolvimento de atividades de educação ambiental é o Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA), pois segundo a mesma Lei Municipal (TERESÓPOLIS, 2010b) é atribuição do COMDEMA:

¹⁰⁰ Ao copiarmos e inserirmos o art. 6, inciso XI, da Lei Municipal n. 2.925/2010, que instituiu o Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) na página da “Google” (<<https://www.google.com.br/>>.) na *Internet* obtivemos como terceiro resultado a Lei n. 3.486, de 9 de maio de 2006, que instituiu o Código de Meio Ambiente do Município de Patos, no Estado da Paraíba, (PATOS, 2006). “Coincidentemente” aquela disposição do Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) fazia parte do Código de Meio Ambiente do Município de Patos, no Estado da Paraíba, (PATOS, 2006).

¹⁰¹ Conforme o art. 8, da Lei que instituiu o Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) o Sistema Municipal de Meio Ambiente é formado pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Defesa Civil, pelas “Secretarias e autarquias afins do Município, definidas em atos do Poder Executivo” (inciso III) e pelo Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente.

[...] homologar, na pessoa do seu presidente, acordos que tenham por objeto a conversão de penalidades pecuniárias em obrigação de executar medidas de interesse para a proteção ambiental, entre elas: a pesquisa ecológica, a *educação* e *reconstituição ambiental* (art. 12, inciso X, *grifos meus*).

Além de dispersa nas disposições citadas ao longo dos cinco últimos parágrafos, a educação ambiental é apresentada em um capítulo específico do Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b). Nas linhas abaixo destacamos os arts. 49, 50 e 51, que compõe o Capítulo XIV – “Da educação ambiental” – da Lei Municipal que instituiu o Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b).

Conforme o art. 49 (TERESÓPOLIS, 2010b): “A educação ambiental é instrumento essencial em todos os níveis de Ensino da Rede Municipal [...]”. De acordo com o mesmo art. 49 (TERESÓPOLIS, 2010b) é dever do Município:

- I - promover e apoiar ações de educação ambiental em todos os níveis de Ensino da Rede Escolar Municipal e junto à sociedade de uma maneira geral;
- II - articular-se com entidades públicas e não governamentais para o desenvolvimento de ações educativas na área ambiental, no âmbito do Município;
- III - desenvolver programas de formação e capacitação de recursos humanos, enfatizando as características e os problemas ambientais do Município, para melhor desempenho na preservação, conservação, recuperação, monitoramento e auditorias ambientais no Município de Teresópolis;
- IV - desenvolver campanhas educativas junto à população sobre a problemática socioambiental, global e local.

O art. 50 (TERESÓPOLIS, 2010b) registra:

O Programa de Educação Ambiental deverá dar ênfase à capacitação dos professores, por meio de cursos, seminários, material didático, trabalhos de laboratório, vivência didática e outros meios, visando prepará-lo [*sic*], adequadamente, como agentes formadores de futuros cidadãos conscientes da extrema importância de que se revestem as questões ambientais das quais depende, em última instância, a sobrevivência do homem sobre a face da terra.

Vale mencionar que nenhuma outra disposição do Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) faz referência ao “Programa de Educação Ambiental”. Deste modo, o Código (TERESÓPOLIS, 2010b) define a ênfase de um “Programa de Educação Ambiental” que ainda não existia e cuja criação o mesmo não prevê.

Um ano após a publicação do Código de Meio Ambiente de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) a Lei Municipal que instituiu a Política Municipal de Educação

Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011) assinalava como um dos objetivos daquela Política Municipal de Educação Ambiental (TERESÓPOLIS, 2011): “[...] promover a formação continuada em Educação Ambiental de educadores que atuam no município; [...]” (art. 6, inciso III). Assim, apesar do tal “Programa de Educação Ambiental” jamais ter sido criado, a pretendida ênfase na “capacitação dos professores” para atuarem como “[...] agentes formadores de futuros cidadãos conscientes da extrema importância de que se revestem as questões ambientais [...]” (TERESÓPOLIS, 2010b, art. 50) poderia finalmente realizar-se. Isso, evidentemente, se a mencionada Lei (TERESÓPOLIS, 2011) não tivesse sido engavetada.

Quanto ao art. 51 da Lei Municipal n. 2.925/2010 (TERESÓPOLIS, 2010b), o mesmo prevê a “[...] obrigatoriedade da educação ambiental para todos os infratores ambientais a nível municipal, facilitando o conhecimento de leis ambientais e evitando a reincidência de atos contra o meio ambiente”. Contudo, a ideia de uma educação ambiental voltada para “o conhecimento de leis ambientais” opõem-se ao modo como a referida Lei (TERESÓPOLIS, 2010b) define educação ambiental: “[...] processo de formação e informação orientado para o desenvolvimento de uma *consciência crítica da sociedade*, visando à resolução dos problemas concretos do meio ambiente [...]” (art. 6, inciso XI, *grifos meus*). Assim, repete-se neste art. 51 o mesmo equívoco identificado a alguns parágrafos acima quando citamos o conteúdo do art. 9, inciso XVI (TERESÓPOLIS, 2010b).

Por último, destacamos um problema mais grave. Como é possível identificar nos Quadros 5 e 6 não existe na estrutura da Lei Municipal que instituiu o Código de Meio Ambiente de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) nenhum “Título” e/ou “Capítulo” relacionado ao tema recurso financeiro. Acreditamos que tal omissão impõe sérias dificuldades ao cumprimento da Lei (TERESÓPOLIS, 2010b). Isso porque se a Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011) que dispõe de um Capítulo intitulado “Da alocação de recursos” até o presente momento não saiu do papel, o que esperar da Lei Municipal n. 2.925/2010 que instituiu o Código de Meio Ambiente de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) que ao contrário daquela não conta com nenhum dispositivo que comprometa o Governo Municipal com as condições financeiras de executá-la.

Seria a Lei que instituiu o Código de Meio Ambiente de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) uma “Lei para inglês ver”?

4.3 UM QUADRO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESÓPOLIS

Tendo na primeira seção do presente capítulo esclarecido o *locus* de nossa investigação, na seção anterior compomos, a partir da análise de diversas leis municipais, os fundamentos legais da educação ambiental em Teresópolis. Antes de passarmos para a apresentação e discussão dos principais resultados de nossa pesquisa sobre as práticas de educação ambiental desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal de educação de Teresópolis, buscaremos na seção que ora se inicia traçar um quadro desta mesma rede.

De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010 recolhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Teresópolis tinha naquele mesmo ano uma população residente de 163.746 pessoas. Destas, 146.207 residiam na área urbana e 17.539 viviam na zona rural do município.

Conforme informações extraídas do sítio do IBGE na *Internet*¹⁰², em 2012, a rede pública municipal de Teresópolis contava com um total de 107 escolas (36 da educação infantil e 71 do ensino fundamental). Contudo, ao analisarmos uma série de planilhas elaboradas pelo Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação¹⁰³ verificamos que o número de estabelecimentos de ensino da rede municipal era, em 2013, de 94 (61 localizavam-se na zona urbana e 33 na zona rural). Aquelas planilhas, cujos dados referiam-se aos dois primeiros bimestres do ano de 2013, nos permitiram compor um quadro da rede pública municipal de educação de Teresópolis, quadro este que apresentaremos nas próximas linhas.

Em 2013, dos 94 estabelecimentos de ensino da rede municipal, 22 ofereciam apenas a educação infantil (19 situavam-se na zona urbana e 3 na zona rural), 39 dedicavam-se exclusivamente ao ensino fundamental (27 estabelecidas na zona urbana e 12 na zona rural). Outras 33 escolas da rede municipal ofereciam conjuntamente a educação infantil e o ensino fundamental (15 na zona urbana e 18 na zona rural). No Quadro 8, disposto abaixo, apresentamos as informações contidas neste parágrafo.

¹⁰² Cf. <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330580&idtema=117&search=rio-de-janeiro|teresopolis|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

¹⁰³ Tais planilhas que continham o total de alunos e de turmas de todos os estabelecimentos de ensino da rede municipal, foram gentilmente cedidas a este pesquisador pela senhora Maria Solange Gallo, a quem muito agradecemos.

Quadro 8 – Distribuição dos estabelecimentos da rede pública municipal conforme segmento de atendimento e zona de localização

Segmento	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Educação Infantil	19	3	22
Ensino Fundamental	27	12	39
Educação Infantil + Ensino Fundamental	15	18	33
Total	61	33	94

Fonte: Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação Teresópolis

A distribuição das escolas de educação infantil da rede pública municipal conforme os diferentes estabelecimentos (creche e pré-escola) e zona de localização (urbana ou rural) é apresentada no Quadro 9, exposto abaixo.

Quadro 9 – Distribuição das escolas de educação infantil da rede pública municipal conforme os diferentes estabelecimentos (creche e pré-escola) e zona de localização (urbana ou rural)

Estabelecimentos de Educação Infantil	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Creche (0-3 anos)	13	1	14
Pré-escola (4-5 anos)	4	2	6
Creche e Pré-escola	2	0	2
Total	19	3	22

Fonte: Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação Teresópolis

A distribuição das escolas do ensino fundamental da rede pública municipal de acordo com os anos/séries que ofereciam e a zona de localização é apresentada no Quadro 10, disposto abaixo.

Quadro 10 – Distribuição das escolas do ensino fundamental da rede pública municipal de acordo com os anos/séries que ofereciam e a zona de localização

Escolas do Ensino Fundamental	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Do primeiro ao quinto ano	15	10	25
Do sexto ao nono ano	7	2	9
Do primeiro ao nono ano	5	0	5
Total	27	12	39

Fonte: Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação Teresópolis

A distribuição das escolas da rede pública municipal que ofereciam conjuntamente a educação infantil (pré-escolar) e o ensino fundamental, conforme os anos/séries do ensino fundamental que ofereciam e a respectiva zona de localização é apresentada no Quadro 11, exposto abaixo.

Quadro 11 – Distribuição das escolas da rede pública municipal que ofereciam conjuntamente a educação infantil (pré-escolar) e o ensino fundamental, conforme os anos/séries do ensino fundamental que ofereciam e a respectiva zona de localização

Escolas da Educação Infantil (pré-escolar) e do Ensino Fundamental	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Do pré-escolar ao quinto ano do ensino fundamental	15	16	31
Do pré-escolar ao nono ano do ensino fundamental	0	2	2
Total	15	18	33

Fonte: Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação Teresópolis

Em 2013, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, era oferecida na rede pública municipal de Teresópolis nos seguintes estabelecimentos de ensino: creches municipais, centros municipais de educação infantil, escolas estaduais municipalizadas, escolas municipais e no centro integrado de educação pública (CIEP) “municipalizado” professor Amaury Amaral dos Santos.

No Quadro 12, apresentado abaixo, indicamos o número de estabelecimentos de ensino de educação infantil e a sua respectiva zona de localização (urbana ou rural).

Quadro 12 – Número de estabelecimentos de ensino de educação infantil e sua respectiva zona de localização (urbana ou rural)

Estabelecimentos de ensino	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Creches Municipais	15	1	16
Centros Municipais de Educação Infantil	4	0	4
Escolas Estaduais Municipalizadas	1	3	4
Escolas Municipais	13	17	30
CIEP “municipalizado”	1	0	1
Total	34	21	55

Fonte: Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação Teresópolis

As crianças com até três anos de idade eram atendidas exclusivamente nas creches municipais (CMs). Das 16 CMs (69 turmas), 15 situavam-se na zona urbana (66 turmas). Curiosamente, dentre as 66 turmas das 15 creches municipais localizadas na zona urbana, 10 turmas eram formadas por crianças entre 4 e 5 anos de idade, portanto, embora estivessem em uma creche cursavam o pré-escolar. Destaca-se que a maior parte das CMs (13 no total) tinham entre 4 e 5 salas de aula.

Os 4 centros municipais de educação infantil (CMEIs) existentes na rede (todos localizados na zona urbana) reuniam 34 turmas do pré-escolar. Estranhamente, apesar de terem sido denominados “de Educação Infantil”, não recebiam crianças de até três anos. Outro dado singular refere-se ao CMEI Professora Maria Tereza Pries de Abreu. Neste “centro de educação infantil” metade das turmas era do ensino fundamental. Com relação ao número de salas de aula, 3 CMEIs tinham 6 salas e um 7 – CEMEI Várzea. Este último CEMEI, localizado na Tijuca (bairro), curiosamente levou o nome de um bairro vizinho.

Outra curiosidade da rede municipal refere-se às antigas escolas estaduais. Muitas após serem “municipalizadas” receberam o nome de escolas municipais (EMs). Contudo, 10 escolas foram oficialmente denominadas de escolas estaduais municipalizadas (EEMs). Em 4 EEMs havia turmas da educação infantil (apenas o pré-escolar). Juntas estas 4 EEMs reuniam 183 alunos do pré-escolar (9 turmas).

Das 58 escolas municipais (EMs), 30 acolhiam ao menos uma turma do pré-escolar. Em 3 destas 30 EMs, as crianças de quatro a cinco anos eram atendidas com exclusividade. A maior destas localizava-se na zona urbana – EM Pernalonga –, onde havia 3 salas, 6 turmas e 113 alunos.

Nas outras 27 escolas municipais (EMs) onde também havia turmas do pré-escolar, embora não exclusivamente estas turmas, o número de salas de aula variava entre 2 e 10 (23 EMs tinham entre 3 e 6 salas de aula). Nestas 27 EMs, o número de turmas do pré-escolar era pequeno (24 tinham entre uma e duas turmas). Das 15 EMs com uma única turma do pré-escolar, 6 tinham turmas multisseriadas (5 delas na zona rural), reunindo crianças do pré-escolar 1 e 2 em uma mesma sala de aula.

Além de ofertada em creches municipais, centros municipais de educação infantil, escolas estaduais municipalizadas e escolas municipais, a educação infantil também era oferecida na rede municipal, no centro integrado de educação pública (CIEP) “municipalizado” professor Amaury Amaral dos Santos¹⁰⁴. Com 17 salas de aula, este CIEP,

¹⁰⁴ Conforme registramos, as escolas estaduais, após “municipalizadas”, passaram oficialmente a serem nomeadas de escolas municipais (EMs). Contudo, 10 escolas que viveram o mesmo processo (de

localizado na zona urbana, abrigava 8 turmas do pré-escolar (179 alunos) e 22 dos anos iniciais do ensino fundamental (596 alunos).

Nos Quadros 13 e 14, apresentados abaixo, registramos o número de turmas formadas, respectivamente, por alunos com até 3 anos e entre 4 e 5 anos de idade, conforme a zona de localização (urbana ou rural) dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal que frequentavam em 2013.

Quadro 13 – Número de turmas formadas por alunos com até 3 anos de idade, conforme a zona de localização (urbana ou rural) dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal que frequentavam em 2013

Estabelecimentos de ensino	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Creches Municipais	56	3	59

Fonte: Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação Teresópolis

Quadro 14 – Número de turmas formadas por alunos com entre 4 e 5 anos de idade, conforme a zona de localização (urbana ou rural) dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal que frequentavam em 2013

Estabelecimentos de ensino	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Creches Municipais	10	0	10
Centros municipais de Educação Infantil	34	0	34
Escolas Estaduais Municipalizadas	1	8	9
Escolas Municipais	27	26	53
CIEP “municipalizado”	8	0	8
Total	80	34	114

Fonte: Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação Teresópolis

Quanto à oferta do ensino fundamental esta era operada nas seguintes instituições escolares da rede municipal de Teresópolis: em 1 dos 4 centros municipais de educação infantil (CMEIs) – CMEI professora Maria Tereza Pries de Abreu –, nos 5 centros

“municipalização”) ganharam um nome diferente, tendo sido oficialmente denominadas de escolas estaduais municipalizadas (EEMs). Um caso ainda mais estranho é o do centro integrado de educação pública (CIEP) professor Amaury Amaral dos Santos, “municipalizado” como outros antigos CIEPs que viraram EMs ou EEMs, manteve-se CIEP, contudo “municipalizado”.

educacionais, nas 10 escolas estaduais municipalizadas, em 55 das 58 escolas municipais e no CIEP “municipalizado” professor Amaury Amaral dos Santos.

No Quadro 15, apresentado abaixo, indicamos o número de estabelecimentos de ensino do ensino fundamental e a sua respectiva zona de localização (urbana ou rural).

Quadro 15 – Número de estabelecimentos de ensino do ensino fundamental e sua respectiva zona de localização (urbana ou rural)

Estabelecimentos de ensino	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Centros municipais de Educação Infantil	1	0	1
Centros Educacionais	5	0	5
Escolas Estaduais Municipalizadas	6	4	10
Escolas Municipais	29	26	55
CIEP “municipalizado”	1	0	1
Total	42	30	72

Fonte: Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação Teresópolis

Com 6 salas de aula, e sem acolher nenhuma criança de até três anos, o centro municipal “de educação infantil” professora Maria Tereza Pries, que funcionava pela manhã e a tarde reunia um total de 118 alunos do primeiro segmento do ensino fundamental (6 turmas).

Em relação aos centros educacionais (CEs), todos localizados na zona urbana, estes tinham entre 10 e 14 salas de aula. Juntos os 5 CEs somavam 121 turmas do ensino fundamental (18 dos anos iniciais e 103 dos anos finais) Ao todo os CEs reuniam 3.711 alunos do ensino regular.¹⁰⁵

Todas as 10 escolas estaduais municipalizadas (EEMs) da rede (metade com 3 salas de aula) ofereciam o ensino fundamental. Juntas somavam 1.691 alunos, dos quais apenas 135 eram dos anos finais.

Ao nos referirmos à oferta da educação infantil, vimos que, de todas as 58 escolas municipais (EMs) apenas 3 ofereciam exclusivamente o pré-escolar. Outras 27 EMs

¹⁰⁵ Dos 5 centros educacionais da rede pública municipal, 2 (CE Beatriz Silva e o CE Roger Malhardes) ofereciam no turno da noite a modalidade educação de jovens e adultos (EJA). Juntos, esses 2 CEs possuíam 14 turmas e 391 alunos da EJA. Além desses, outros 3 estabelecimentos de ensino da rede municipal ofereciam esta modalidade. No total a rede contava com 629 alunos da EJA.

conjugavam a oferta da educação infantil com a do ensino fundamental. Assim, das 55 EMs que se dedicavam ao ensino fundamental, 28 o faziam com exclusividade. Destas 28 EMs de ensino fundamental, 19 ofereciam apenas os anos iniciais.

As EMs da zona urbana que trabalhavam somente com os anos iniciais do ensino fundamental tinham entre 4 e 10 salas de aula. Na zona rural, este número oscilava entre 2 e 5. Nesta última região, a maior parte das EMs do primeiro segmento do ensino fundamental tinha 3 salas.

Apenas 6 EMs ofereciam exclusivamente os anos finais do ensino fundamental (2 localizavam-se na zona rural). Destas 6 EMs, 4 tinham mais de 10 salas de aula.

Em outras 3 EMs, todas situadas na zona urbana, havia turmas dos anos iniciais e finais, contudo, nenhuma delas (a maior possuía 17 salas de aula e a menor 9) possuía turmas correspondentes a todos os anos do ensino fundamental.

Além de operada no CMEI professora Maria Tereza Pries de Abreu, nos CEs, nas EEMs e nas EMs, o ensino fundamental também era oferecido na rede pública municipal, no CIEP “municipalizado” professor Amaury Amaral dos Santos. Neste último, conforme já mencionamos, havia além das 8 turmas do pré-escolar (179 alunos), 22 dos anos iniciais do ensino fundamental (596 alunos).

Nos Quadros 16 e 17, apresentados abaixo, registramos o número de turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente, conforme a zona de localização (urbana ou rural) dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal.

Quadro 16 – Número de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme a zona de localização (urbana ou rural) dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal

Estabelecimentos de ensino	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Centros municipais de Educação Infantil	6	0	6
Centros Educacionais	18	0	18
Escolas Estaduais Municipalizadas	37	34	71
Escolas Municipais	224	130	354
CIEP “municipalizado”	22	0	22
Total	307	164	471

Fonte: Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação Teresópolis

Quadros 17 – Número de turmas dos anos finais do ensino fundamental, conforme a zona de localização (urbana ou rural) dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal

Estabelecimentos de ensino	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Centros Educacionais	103	0	103
Escolas Estaduais Municipalizadas	0	4	4
Escolas Municipais	108	59	167
Total	211	63	274

Fonte: Serviço de Logística, Estatística e Matrícula da Secretaria Municipal de Educação Teresópolis

4.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS: POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Tendo composto na última seção um quadro da rede pública municipal de educação de Teresópolis, passamos na presente seção a apresentar e discutir os principais resultados de nossa pesquisa nas escolas.

Considerando que um dos nossos objetivos gerais era o de identificar as práticas de educação ambiental desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino que constituem a rede pública municipal de Teresópolis, percebemos que o instrumento mais apropriado de coleta de dados seria o questionário.

Após sua montagem e reprodução, o mesmo foi entregue à época chefe da divisão de educação para o campo, atual coordenadora de educação do campo e diversidade, professora Adriana Vital Santana, que o encaminhou a todos os 94 estabelecimentos de ensino da rede pública municipal¹⁰⁶.

Dos 94 questionários enviados, 50 retornaram. Destes, 33 vieram de escolas localizadas na zona urbana e 17 na zona rural. Das 33 escolas urbanas que devolveram o questionário respondido, 24 afirmaram desenvolver atividades de educação ambiental. Das 17 escolas situadas na zona rural do município que responderam o questionário, 14 faziam educação ambiental.

¹⁰⁶ As cópias de nosso questionário foram dispostas nos escaninhos que cada escola da rede possui na sede da Secretaria Municipal de Educação.

Abaixo, destacamos a formação acadêmica de nossos respondentes – diretores e orientadores pedagógicos (membros da equipe diretiva da escola), a quem solicitamos que respondessem após consulta aos professores, o questionário encaminhado as escolas que dirigiam.

Na zona urbana, das 24 escolas onde havia educação ambiental pudemos identificar a formação acadêmica de 21 diretores. Destes, 11 tinham graduação em pedagogia, 5 dos quais concluíram o referido curso na Fundação Educacional Serra dos Órgãos (FESO), instituição localizada em Teresópolis (Rio de Janeiro). Dentre aqueles 21 diretores, 11 tinham especialização, a maior parte (5 diretores) em psicopedagogia.

Das 9 escolas da zona urbana onde não havia educação ambiental, apenas uma deixou de responder o item do questionário correspondente a formação do diretor. Nestas escolas, 6 dos 8 diretores tinham graduação em pedagogia. Curiosamente, ao contrário do que verificamos nas escolas que desenvolviam atividades de educação ambiental, nenhum daqueles 6 diretores tinha feito o curso de pedagogia na FESO.

Das 24 escolas da zona urbana onde havia educação ambiental, 23 assinalaram a formação do orientador pedagógico que ali atuava. De 23 orientadores pedagógicos, 22 tinham graduação em pedagogia. Destes 22 orientadores, 14 eram ex-alunos da Fundação Educacional Serra dos Órgãos (FESO). Quase a metade – 11 em um universo de 23 orientadores pedagógicos – tinha especialização, a maior parte (6 orientadores) em psicopedagogia. Ressalta-se que todas as 9 escolas da zona urbana onde não havia educação ambiental, tinham orientadores pedagógicos formados em pedagogia, a maioria deles (5 orientadores) na FESO.

A maior parte dos diretores das 14 escolas da zona rural onde havia educação ambiental tinha formação em letras (5 diretores). Nestas escolas rurais havia 7 diretores com especialização, 3 dos quais em gestão escolar. Curiosamente, todas as 3 escolas localizadas na zona rural onde não era desenvolvida nenhuma atividade educativa ambiental contavam com um diretor formado em pedagogia.

Quanto a formação dos orientadores pedagógicos que atuavam nas 14 escolas da zona rural que faziam educação ambiental, 10 eram pedagogos (4 ex-alunos da FESO).

Assim como ocorrera nas 9 escolas da zona urbana onde não havia educação ambiental, todas as 3 escolas da zona rural sem educação ambiental contavam com orientadores pedagógicos com formação em pedagogia.

Ao analisarmos os questionários vindos das 12 escolas que declaram não desenvolver nenhuma atividade de educação ambiental, percebemos que em 9 dessas, um dos membros da

equipe diretiva (diretor e orientador pedagógico) atuava ali a um ano ou menos (Das 38 escolas que faziam educação ambiental, 17 tinham um dos membros da equipe diretiva com um ano ou menos de exercício profissional naquele estabelecimento de ensino). Das 12 escolas sem educação ambiental, 5 tinham toda a sua equipe diretiva com um ano ou menos de atuação (Das 38 escolas que faziam educação ambiental, apenas 6 contavam com uma equipe de direção nova). Complementando, vale registrar que, ao ser solicitado a expor o motivo de não haver educação ambiental em sua escola um dos respondentes assinalou: “[...]; a Unidade ficou sem orientação pedagógica por muito tempo e, atualmente, a orientação é volante.” (Questionário n. 19).

Nos Quadros 18 e 19, apresentados abaixo, identificamos as escolas da zona urbana e rural, respectivamente, que participaram de nossa pesquisa.

Quadro 18 – Identificação das escolas da zona urbana que participaram da pesquisa

Tipo de estabelecimento de ensino	Número total deste estabelecimento de ensino na rede pública municipal de ensino de Teresópolis	Número de respostas vindas deste tipo de estabelecimento	Número de estabelecimentos que afirmaram desenvolver atividades de educação ambiental
Creche Municipal	15	10	6
Centro municipal de educação infantil	4	2	2
Centro integrado de educação pública	1	1	1
Escola estadual municipalizada	6	2	1
Centro educacional	4	2	1
Escola municipal	30	16	13

Quadro 19 – Identificação das escolas da zona rural que participaram da pesquisa

Tipo de estabelecimento de ensino	Número total deste estabelecimento de ensino na rede pública municipal de ensino de Teresópolis	Número de respostas vindas deste tipo de estabelecimento	Número de estabelecimentos que afirmaram desenvolver atividades de educação ambiental
Creche Municipal	1	1	1
Escola estadual municipalizadas	4	2	2
Escola municipal	28	14	11

Na zona urbana, dentre as 15 creches municipais, 10 responderam nosso questionário. Destas, 4 declararam não desenvolver nenhuma atividade de educação ambiental.

Em relação aos 4 centros municipais de educação infantil (CEMEIs) existentes na rede – todos eles situados na zona urbana – os dois únicos implicados com nossa pesquisa disseram que faziam educação ambiental.

Como ocorrera com os CMEIs, o centro integrado de educação pública (CIEP) “municipalizado” professor Amaury Amaral dos Santos – único CIEP da rede pública municipal de Teresópolis – também devolveu nosso instrumento de coleta de dados e afirmou que desenvolvia atividades educativas ambientais.

Quanto às 6 escolas estaduais municipalizadas localizadas na zona urbana, apenas as duas menores responderam o questionário. Ambas funcionavam somente pela manhã, tinham três salas de aula¹⁰⁷ e somavam menos de 50 alunos cada. Apenas uma delas fazia educação ambiental.

Em relação aos 4 centros educacionais, somente 2 responderam nosso questionário. Ambos tinham mais de 10 salas de aula, funcionavam em 3 turnos, tinham mais de 30 turmas e ofereciam apenas os anos finais do ensino fundamental. Um desenvolvia atividades de educação ambiental o outro não.

Por fim, das 30 escolas municipais (EMs), 16 responderam nosso questionário. Destas, apenas 3 declararam não desenvolver nenhuma atividade de educação ambiental (Coincidentemente, duas destas três EMs que não faziam educação ambiental foram alagadas durante um temporal no mês de abril de 2012 tendo que suspender suas atividades por alguns dias). Entre essas últimas 3 EMs estava uma das quatro EMs com mais de 10 salas de aula. Destaca-se que duas outras EMs com mais de 10 salas de aula optaram por não responder o questionário a elas encaminhado.

Na zona rural, além da creche municipal Doraci Dália Granito – única creche situada na zona rural pertencente ao poder público municipal – duas das 4 escolas estaduais municipalizadas e 14 das 28 escolas municipais, também responderam nosso questionário. Destaca-se, em relação as escolas estaduais municipalizadas da zona rural, que, ao contrário do que ocorreu na zona urbana, foram justamente as duas maiores escolas que se envolveram com nossa pesquisa. Ambas afirmaram desenvolver ações de educação ambiental.

¹⁰⁷ Uma sala recebia alunos do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental. Outra era utilizada pelos alunos do terceiro ano. A terceira e última sala de aula era compartilhada entre os alunos do quarto e do quinto ano do ensino fundamental.

Quanto as escolas municipais localizadas na zona rural, lamentavelmente, nenhuma dentre as 4 maiores – aquelas com 10 ou mais salas de aula – devolveu o questionário de nossa pesquisa respondido.

Após esta breve síntese passaremos para a apresentação e discussão dos principais resultados de nossa investigação.

Uma de nossas primeiras questões buscou saber o que provocou o começo do trabalho educativo ambiental nas escolas (“Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola”; “Políticas e programas Nacional, Estadual e/ou Municipal de EA”; “Projeto de empresa”; “Iniciativa de um professor ou de um grupo de professores” etc.). Apenas 10 dos nossos 37 respondentes¹⁰⁸ assinalaram nesta questão uma única alternativa de resposta. Destes 10 respondentes, 5 marcaram a opção “Outros”, anotando em seguida as seguintes observações:

- “Entendemos que a criança pequena está em formação da personalidade. Este é o momento de incutir valores, que devidamente trabalhados, permanecerão durante sua vida.” (Questionário n. 6).
- “Iniciativa da equipe.” (Questionário n. 7).
- “Por compreender a relevância do tema.” (Questionário n. 10).
- “Pela urgência do tema e pela sua importância, visto que desde a tenra idade as crianças necessitam de desenvolver essa consciência.” (Questionário n. 27).
- “Catástrofe de 2011.” (Questionário n. 32).

Destaca-se nestas observações sobre o que provocou o começo do trabalho educativo ambiental nas escolas da rede pública municipal de Teresópolis, a ausência de referências institucionais, provenientes de instâncias públicas, programas e/ou projetos governamentais, prevalecendo, ao menos nestes casos, as percepções e as ações individualizadas, ou quando muito de uma “equipe” isolada.

¹⁰⁸ Embora 38 respondentes tenham afirmado que em suas escolas havia educação ambiental, um deles não respondeu a questão sobre o que provocou o início do trabalho com educação ambiental. Ressaltamos que tal fato também foi verificado em outras questões, com este e outros respondentes.

Dos outros 5 respondentes que, nesta mesma questão, também marcaram uma única alternativa de resposta, 2 assinalaram a opção: “Iniciativa de um professor ou de um grupo de professores”. Se considerarmos o total de respondentes (37) independentemente da quantidade de opção de respostas registradas temos que esta última alternativa (“Iniciativa de um professor ou de um grupo de professores”) foi assinalada por 19 destes. Metade dos 24 respondentes da zona urbana afirmou que o início do trabalho com educação ambiental foi provocado pela “iniciativa de um professor ou de um grupo de professores”. Na zona rural, 7 dos 13 respondentes (um dos respondentes desta região deixou esta questão em branco) também conferiram o começo do trabalho educativo ambiental em suas escolas a iniciativa de um ou mais professores.

Tal resultado parece revelar uma tendência no desenvolvimento da educação ambiental na rede pública municipal de ensino de Teresópolis onde faz quem quer o que pode como pode e sabe, tendência que contrapõem-se radicalmente ao que determina a Lei, que, como vimos nas seções 3.2.2 e 4.2, ao transformar a educação ambiental em um direito de todos (BRASIL, 1999a), incumbiu ao Poder Público o dever de assegurá-la (BRASIL, 1988, 1999a; RIO DE JANEIRO, 1999; TERESÓPOLIS, 1990, 2010b).

Ressalta-se, conforme apontamos na seção em que apresentamos os principais resultados da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), que a “Iniciativa de um professor ou de um grupo de professores” também foi a resposta mais frequente a questão sobre a motivação inicial para o desenvolvimento da educação ambiental nas 418 escolas de ensino fundamental envolvidas naquele projeto-piloto¹⁰⁹.

Seguindo nossa apresentação e discussão dos principais resultados de nossa investigação, chamamos atenção para o reduzido número de respondentes que atribuíram o começo do trabalho de educação ambiental em suas escolas a ação (via projetos) de empresas – apenas 4 em um universo de 37. Se considerássemos que outras 12 escolas da rede pública municipal de Teresópolis declaram não desenvolver nenhuma atividade de educação ambiental, concluiríamos na contramão de Lamosa (2010, p. 22) que os projetos de educação ambiental das empresas estão cada vez menos presentes nos estabelecimentos de ensino que compõe a referida rede pública de educação.

¹⁰⁹ Advertidos por Amorim; Azevedo; Cossío (2006), para quem os resultados da pesquisa intitulada “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), “não permitem nenhum tipo de inferências sobre o quadro nacional, estadual ou municipal” (AMORIM; AZEVEDO; COSSIO, 2006, p. 21) se limitando às 418 escolas entrevistadas, e considerando o fato de que o município de Teresópolis-RJ não foi selecionado para aquela pesquisa, ao discutirmos os principais resultados de nossa investigação daremos preferência ao diálogo com Lamosa (2010).

Ao tentarmos identificar os três principais objetivos da educação ambiental (EA) desenvolvida nas escolas da mesma rede, esbarramos em dois problemas.

Em primeiro lugar, 11 dos nossos 38 respondentes não atentando para o enunciado da questão – “Marque de 1 a 3, em ordem de importância, os três principais objetivos da Educação Ambiental (EA) desenvolvida na escola” – preencheram todos os espaços de respostas (havia mais de 10 opções disponíveis) com os números 1, 2 ou 3. Tal fato diminui significativamente o universo das respostas consideradas válidas.

Além desta dificuldade inicial, que muito nos surpreendeu, outro problema verificado na referida questão foi a falta de coerência na formulação de algumas respostas.

Vale observar que as alternativas desta questão formavam, ainda que não de modo explícito, grupos de respostas conforme as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental no Brasil (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Deste modo, se o trabalho educativo ambiental em uma dada escola fosse marcado pela macro-tendência crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2011) imaginávamos que o respondente disporia em ordem de importância os seguintes objetivos: “Dialogar para construção de sociedades sustentáveis”; “Possibilitar uma compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental” e “Situar historicamente a questão socioambiental”. Por outro lado, se as ações de educação ambiental fossem norteadas pela macro-tendência conservadora e/ou pragmática (LAYRARGUES; LIMA, 2011) supúnhamos que os objetivos a serem ordenados fossem: “Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania”; “Sensibilizar para o convívio com a natureza” e “Ensinar para a preservação dos recursos naturais”. Como ocorreu na pesquisa de Lamosa (2010), este último grupo de respostas também se destacou em nossa investigação.

Dentre os 14 respondentes que assinalaram a alternativa “Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania”, 11 afirmaram ser este o objetivo primeiro do trabalho educativo ambiental que desenvolviam, fato que parecia revelar uma opção pela macro-tendência conservadora e/ou pragmática (LAYRARGUES; LIMA, 2011) da educação ambiental. Contudo, 8 destes últimos, ao destacarem como segundo e/ou terceiro objetivo(s) daquele mesmo trabalho, alternativas associadas a macro-tendência crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2011), se opuseram a posição político-pedagógica que supomos que haviam assumido inicialmente, o que nos deixou confuso.

Novas contradições foram suscitadas pela seguinte questão: “O que você entende por problemas ambientais, desenvolvimento sustentável, meio ambiente e educação ambiental?”. Apesar de a maior parte dos respondentes terem assinalado concepções que inspiram uma educação ambiental crítica, nenhuma das ações educativas ambientais descritas pelos mesmos

respondentes em nosso questionário pareceram convergir para esta macro-tendência político-pedagógica da Educação Ambiental brasileira (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Em relação as nossas observações anteriores sobre os problemas verificados ao tentarmos identificar os três principais objetivos da educação ambiental desenvolvida nas escolas da rede pública de ensino de Teresópolis, vale mencionar que, ao empreendermos uma releitura do segundo capítulo desta dissertação, recuperamos alguns dos comentários de Loureiro *et al.* (2006) que extraímos do relatório que sintetiza os resultados da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Em uma das citações, referindo-se a “relação escola/comunidade”, Loureiro *et al.* (2006) destacam as “[...] *contradições* entre um discurso de participação e a construção efetiva de canais de diálogo e comunicação.” (LOUREIRO *et al.*, 2006, p. 73, *grifo meu*). Em outro trecho do referido relatório, os mesmos autores revelam: “Houve, em termos nacionais, reclamações relativas [...] ao tipo de questões feitas. Para os respondentes, algumas são de *difícil compreensão*, [...]” (LOUREIRO *et al.*, p. 71, *grifos meus*). Considerando estes comentários e tendo em conta que nosso instrumento de coleta de dados, como já dissemos, baseou-se no questionário do mencionado estudo, os problemas verificados naquela questão, a saber, a incompreensão do seu enunciado e a falta de coerência na formulação de algumas respostas, não deveriam ter nos espantado.

Quando estimulados a citarem o(s) meio(s) pelo(s) qual(is) a educação ambiental (EA) era desenvolvida, 19 dos 23 respondentes da zona urbana assinalaram a opção “projetos” (4 indicaram os “projetos” como a única estratégia de desenvolvimento da EA em suas escolas). Na zona rural 9 dos 14 respondentes também registraram a opção “projetos” (em 3 destes estabelecimentos de ensino localizados na zona rural os “projetos” eram o único meio pelo qual a EA era desenvolvida). Dos 19 respondentes da zona urbana que assinalaram a opção “projetos”, 9 também marcaram a seguinte alternativa: “Inserção transversal integrando conteúdos de várias disciplinas”. Na zona rural, esta última opção foi assinalada por 8 dos 14 respondentes.

Em seu estudo de caso em 25 escolas da rede municipal de Teresópolis, Lamosa (2010) observa: “O meio mais utilizado para o trabalho com a EA nas escolas é o projeto, [...]” (LAMOSA, 2010, p. 119) acrescentando que:

Em Teresópolis, a maioria das escolas a iniciativa dos projetos parte da equipe de direção (100%), e por um grupo de professores (95,80%). As empresas estão presentes em quase metade das escolas (43,40%) (LAMOSA, 2010, p. 119).

Comparando estes últimos resultados do estudo de Lamosa (2010) com os dados da nossa pesquisa constatamos uma tendência de queda acentuada na influência das empresas sobre os projetos de educação ambiental desenvolvidos pelas escolas (-10%) e pouco significativa em relação à atuação da equipe da direção (-3,2%).

Por outro lado, observamos uma clara tendência de crescimento das iniciativas dos professores, especialmente das proposições de um único docente. Se na pesquisa de Lamosa (2010) as ações individuais representavam apenas 2,2%, em nossa pesquisa este percentual alcançou 11,12%. Quanto as iniciativas dos grupos de professores verificamos um aumento de 4,2% em relação à pesquisa de Lamosa (2010).

Ainda no tocante a influência das empresas, indagamos sobre o envolvimento das mesmas nos projetos de educação ambiental (EA) desenvolvidos pelas escolas. Na zona urbana, 11 dos 17 respondentes afirmaram que as empresas não estavam envolvidas nas ações de EA implementadas em suas escolas. Na zona rural, 7 dos 10 respondentes declararam o mesmo. Vale mencionar que na pesquisa realizada por Lamosa (2010), 43,44% dos entrevistados disseram que as empresas não tinham qualquer ligação com seus projetos de EA. O resultado desta questão (sobre os atores envolvidos nos projetos de EA) confirmou a tendência de queda da influência das empresas nos projetos de EA desenvolvidos pelas escolas da rede pública municipal de educação de Teresópolis.

Apesar de 56,60% dos respondentes entrevistadas por Lamosa (2010) terem assinalado que a iniciativa da realização dos projetos de educação ambiental (EA) desenvolvidos em suas escolas não partiam das empresas e de 43,44% terem declarado, como mencionamos a pouco, que as empresas não tinham qualquer envolvimento com os projetos de EA desenvolvidos ali, o referido autor, ao apresentar os resultados da questão que buscou identificar os principais temas tratados nos projetos de EA, afirma:

[...] os principais temas tratados pelos projetos de EA nas escolas pesquisadas são propostos pelas empresas em seus projetos de responsabilidade social e sustentabilidade: água (34,80%), principal tema dos projetos das empresas Nova CEDAE e Ampla, e lixo e reciclagem (39,60%), tema gerador do projeto Fazendo a Diferença da Indústria Comary de Bebidas. (LAMOSA, 2010, p. 125).

Embora os temas “Lixo e reciclagem” e “Água”, também tenham se sobressaído em nossa pesquisa, julgamos ser precipitado creditar esta distinção às ações de responsabilidade social das empresas.

Na zona urbana, todos os 14 respondentes que indicaram os três principais temas tratados nos projetos educativos ambientais de suas escolas incluíram o par “Lixo e reciclagem”. Dentre estes 14 respondentes apenas 2 declararam que a iniciativa dos projetos que desenvolviam partiam das empresas.

Na zona rural, 5 dos 9 respondentes marcaram o par “Lixo e reciclagem”. Contudo, nenhum destes 5 respondentes asseverou que a iniciativa dos projetos de EA realizados em suas escolas partiam das empresas. Como então atribuir a primazia dos temas “Lixo e reciclagem” às ações de responsabilidade social dos empresários?

Com base em dois itens do questionário utilizado em nossa pesquisa daremos uma explicação diferente da que Lamosa (2010) deu para o primado dos temas “Lixo e reciclagem” e “Água”.

Àqueles que respondessem afirmativamente a questão “A escola desenvolve atividades de Educação Ambiental?” pedimos que as descrevessem. Estas atividades em sua maior parte relacionavam-se aos temas: lixo, coleta seletiva e reciclagem.¹¹⁰ Dentre as mais citadas estava a arrecadação de materiais para a coleta seletiva. A dedicação a esse trabalho era tão impressionante que ao serem indagados sobre quais eram os problemas ambientais existentes na escola e em seu entorno (bairro), dois dos nossos respondentes, ignorando os gravíssimos problemas socioambientais que decorrem do fato do município de Teresópolis não ter um sistema de coleta, transporte, tratamento e uma disposição final adequada dos esgotos sanitários, assinalaram a falta de lixeiras para a coleta seletiva.

Outros dois respondentes, igualmente preocupados com esta atividade, aproveitaram o espaço reservado a informações complementares, no final do questionário, para justificar o fato de suas escolas não estarem separando o lixo:

- “A equipe diretiva entrou em contato com a Secretaria de Meio Ambiente, buscando ajuda e suporte material para a implantação da coleta seletiva do lixo e aguarda a reforma do pátio para instalação do tonel pra lixo reciclável.” (Questionário n. 15).
- “Este ano não pudemos realizar a coleta seletiva por falta de espaço para armazenar os latões de coleta”. (Questionário n. 24).

¹¹⁰ Outra atividade de educação ambiental muito citada referia-se as aulas passeios, em geral, saídas esporádicas em direção as Unidades de Conservação de Proteção Integral situadas no município de Teresópolis. Um número menor de respondentes fez menção ao plantio de mudas.

Porém, apesar deste impedimento, esta última escola, como tantas outras, não deixou priorizar os temas lixo, coleta seletiva e reciclagem em suas atividades de educação ambiental, destacando-os através de palestras.

Inspirados pelo estudo intitulado “As publicações acadêmicas e a educação ambiental na Escola Básica” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011), estudo que apreciamos na seção 3.2.3.4, também buscamos através do nosso instrumento de coleta de dados identificar às fontes de informação que os professores que atuavam na rede pública municipal de ensino de Teresópolis utilizavam para sua formação em educação ambiental. Como no mencionado estudo (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011), as revistas, a *Internet* e os jornais – assinalados por quase todos os nossos respondentes (respectivamente por 34, 33 e 34 de um total de 37) – se destacaram em nossa pesquisa.

Sobre a mesma questão constatamos que uma grande parte dos professores da rede pública municipal de Teresópolis utilizava em sua formação em educação ambiental seus próprios materiais didáticos (27 de um total de 37 respondentes registraram a opção “Livro didático”). Tal fato também verificado no estudo de Tozoni-Reis; Teixeira; Maia (2011) levou os mesmos autores à seguinte conclusão: “[...] as fontes de informação sobre EA que os professores utilizam necessitam ser incorporadas às produções acadêmica e científica sobre a temática.” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011, p. 2).

Quanto a esta última afirmação destaca-se que apenas uma escola da zona rural de Teresópolis assinalou as dissertações de mestrado e as teses de doutorado como uma das fontes de informação usadas por seus professores em sua formação em educação ambiental.

Deste modo, informados e formados por jornais e revistas, os professores da rede pública municipal de ensino de Teresópolis darão destaque nos projetos de educação ambiental que desenvolvem aos temas maciçamente explorados por estes veículos de comunicação social, a saber, a água e a reciclagem do lixo.

Além de ser um razoável argumento para justificar a primazia daqueles temas nas ações educativas ambientais desenvolvidas nas escolas da rede municipal de Teresópolis, esta formação em educação ambiental – que se faz escorada em jornais e revistas, ou seja, a partir de uma visão fragmentada, simplista e reduzida da realidade socioambiental – tende a esclarecer as origens de uma educação ambiental frágil e ingênua, apanhada por uma “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2011).

Ressalta-se que mesmo após uma década do estudo de campo empreendido por Guimarães (2011) em Xerém (Duque de Caxias-RJ) ainda é possível verificar a correção da seguinte “percepção” do autor: “[...] a de que vem predominando uma perspectiva

conservadora de educação ambiental no cotidiano escolar brasileiro.” (GUIMARÃES, 2011, p. 157).

No tocante a “Água”, Lamosa (2010) considera: “[...] principal tema dos projetos das empresas Nova CEDAE e Ampla, [...]” (LAMOSA, 2010, p. 125). Desconfiados do fato da “Ampla” – uma empresa distribuidora de energia elétrica – dar destaque a “Água” em seus projetos de responsabilidade social¹¹¹, avançamos deixando, entretanto nossa dúvida em suspenso.

Em seguida perguntamos: “Algum professor de sua unidade escolar já recebeu formação em Educação Ambiental?”¹¹². Dentre os 24 respondentes da zona urbana, 17 declararam que as escolas que dirigiam não contavam com nenhum professor com formação em EA (Na zona rural, 8 de um total de 13 respondentes afirmaram o mesmo).¹¹³ Das 7 respostas positivas vindas da zona urbana, uma nos chamou a atenção: o CIEP “municipalizado” professor Amaury Amaral dos Santos contava com duas professoras que haviam participado de uma formação em educação ambiental – “Consciência Ampla Futuro”¹¹⁴ – promovida pela empresa “Ampla”. Nesta, o principal tema abordado foi: “Conscientização sobre o uso de fontes de energia.” (Questionário n. 3). Retornando a dúvida deixada em suspenso no parágrafo anterior, ressaltamos que, embora o CIEP “municipalizado” professor Amaury Amaral dos Santos tenha sido um dos 4 estabelecimentos de ensino em um universo de 37 instituições pesquisadas onde a iniciativa da realização de projetos de EA partia das empresas¹¹⁵, a “Água” não figurou entre os três principais temas

¹¹¹ Vale registrar que ao referir-se ao projeto de responsabilidade social desenvolvido pela “Ampla”, Lamosa (2010), ao contrário do que registraria algumas páginas depois, escreve: “Em Teresópolis, o projeto de responsabilidade social da empresa Ampla é chamado de ‘*Consciência Ampla Sobre Rodas*’. O projeto faz parte do novo programa de responsabilidade social da empresa e reforça a política de incentivo ao uso racional da energia elétrica nas comunidades atendidas pela distribuidora”. (LAMOSA, 2010, p. 115).

¹¹² Em caso afirmativo, solicitamos aos nossos respondentes que preenchessem um quadro onde os mesmos deveriam anotar o título do programa, projeto e/ou curso de formação em educação ambiental (EA), a entidade que o promoveu e o(s) principal(is) tema(s) trabalhado(s). O programa de formação continuada “Elos de Cidadania” – desenvolvido pela Secretaria de Estado do Ambiente e executado em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro – foi o mais apontado. Com relação às entidades promotoras de formação em EA, destacamos o fato da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis não ter sido mencionada.

¹¹³ Conforme já mencionamos, 12 das 50 escolas que devolveram o questionário de nossa pesquisa respondido não faziam educação ambiental. O respondente de uma dessas 12 escolas justificou assim o fato de não haver educação ambiental ali: “Por falta de informações suficientes.” (Questionário n. 9).

¹¹⁴ De acordo com o sítio da empresa “Ampla” na *Internet*: “O Consciência Ampla Futuro forma jovens multiplicadores nas escolas para disseminar a importância do consumo consciente da energia elétrica e dos recursos naturais. Desde 2004, através de uma parceria da Ampla e professores capacitados, são realizadas atividades como oficinas, jogos e teatros ao longo de todo ano letivo”. Disponível em: <<https://www.ampla.com/ampla-e-a-sociedade/programas-e-projetos/consci%C3%A2ncia-ampla/consci%C3%A2ncia-ampla-futuro.aspx>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

¹¹⁵ Assim como outros 4 estabelecimentos de ensino da rede a mesma escola também declarou que seus projetos de educação ambiental envolviam as empresas.

abordados ali. Ora, se a “Água” fosse, conforme afirma Lamosa (2010, p. 125) o principal tema dos projetos da empresa “Ampla”, este tema não seria enfatizado nos cursos de formação de educadores ambientais promovidos pela mesma empresa e provavelmente destacado pelos professores em suas ações de educação ambiental nas escolas?

Apesar do expressivo número de estabelecimentos de ensino da rede municipal que não contavam com nenhum professor com formação em educação ambiental (25 em um universo de 37), menos da metade dos respondentes (15 de 35) indicou a “falta de formação inicial e continuada dos professores” como um das principais dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da educação ambiental na escola. Ao contrário, para eles, a maior oposição à educação ambiental vinha da “precariedade de recursos materiais (transporte, equipamentos)”¹¹⁶.

Tal percepção expressa uma concepção conservadora de educação ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011), que se traduz em “visitas a natureza”¹¹⁷, no plantio de mudas¹¹⁸, entre outras ações educativas ambientais, que, sem dúvida, dependem do transporte que, conforme assinalou a maior parte dos respondentes, era precário.

Esta concepção conservadora de educação ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011) apóia-se, como já mencionamos, em uma compreensão reducionista do conceito de “meio ambiente”, que o confunde com a “natureza” (nota-se aqui a ideia de uma “natureza” desumanizada). Neste meio ambiente sem gente – dissociação entre o social e o ambiental – a sociedade vê-se afastada da natureza (não por acaso nossos respondentes reclamavam das dificuldades do desenvolvimento da educação ambiental, pois como fazê-la sem o ônibus escolar?). Por conseguinte, os problemas ambientais e a crise que deles decorrem serão identificados “[...] como aqueles que envolvem as florestas, as espécies silvestres e os ecossistemas naturais, desvinculados da sociedade e da cultura.” (LIMA, 2011, p. 40).

Em meio à falta de um hospital público municipal, ao reduzido número de vagas nas poucas creches municipais, a precariedade do transporte público, a inexistência de um sistema de coleta, transporte, tratamento e disposição final adequada dos esgotos sanitários, ao uso indiscriminado e abusivo de agrotóxicos na zona rural do município, a ocupação das áreas de risco, ao aumento da pobreza etc, continuaremos levando a efeito uma educação ambiental conservadora (LAYRARGUES; LIMA, 2011)?

¹¹⁶ 25 dos 35 respondentes assinalaram esta opção.

¹¹⁷ Refiro-me as idas as Unidades de Conservação de Proteção Integral situadas no município de Teresópolis.

¹¹⁸ Destaca-se que o “plantio de mudas de árvores nativas” foi citado pelo respondente da escola municipal Rui Barbosa como um dos principais temas trabalhados em uma formação em educação ambiental promovida pelo “Grupo Petrópolis”, formação esta da qual uma professora da mesma escola participou.

Por outro lado, a ênfase dos projetos de educação ambiental na questão do lixo, coleta seletiva e reciclagem preocupam-nos igualmente.

Desenvolvidos na maior parte dos casos através de uma competição entre escolas e/ou turmas e/ou alunos – vence quem traz mais lixo (material reciclável) –, tais projetos dão a falsa impressão de que os problemas ambientais – entendidos neste caso como efeitos colaterais do crescimento econômico – podem ser solucionados no interior do próprio sistema capitalista¹¹⁹.

Há algum espaço nestas gincanas ecocapitalistas para “[...] uma reflexão [...] a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo” (LAYRARGUES, 2002b, p. 180)?

Em meio ao consumismo, a obsolescência programada, a descartabilidade entre outros males, uma educação ambiental pragmática (LAYRARGUES; LIMA, 2011) – voltada, em função da reciclagem, para a coleta seletiva de materiais recicláveis (ênfase em uma solução técnica) – que focaliza apenas uma consequência pontual da questão do lixo, é o bastante?

¹¹⁹ A reflexão expressa acima ancorou-se nas análises de Lima (2011).

5 CONCLUSÃO

Através do trabalho que ora intentamos concluir identificamos as políticas e as práticas de educação ambiental desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino que constituem a rede pública municipal de Teresópolis.

Assim, se por um lado, compomos por meio da análise de diversas leis municipais – Lei Orgânica de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1990), Lei Complementar Municipal n. 79/2006 que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2006), Lei Municipal n. 2.925/2010 que instituiu o Código de Meio Ambiente de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2010b) e a Lei Municipal n. 3.017/2011 que instituiu a Política de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011) – os fundamentos legais da educação ambiental em Teresópolis, por outro, a partir da aplicação de um questionário encaminhado aos 94 estabelecimentos de ensino que constituíam a rede pública municipal de ensino de Teresópolis pudemos conhecer que educação ambiental se fazia ali.

No tocante aos fundamentos legais que compomos destaca-se a Lei Municipal n. 3.017, que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis e criou o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (TERESÓPOLIS, 2011). Surgida, como demonstramos, em meio aos escombros do maior desastre “natural” da história do país, a referida Lei Municipal a primeira vista pareceu indicar uma mudança de rumo, o início de uma transformação da realidade local a partir da educação ambiental.

Contudo, já nos primeiros meses de nossa pesquisa, iniciada em março de 2012, tivemos notícia, através de uma conversa breve e informal com o coordenador de meio ambiente da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Defesa Civil de Teresópolis, que aquela Lei Municipal (TERESÓPOLIS, 2011) havia sido “engavetada”. Naquela época, o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, necessário à execução da Política Municipal de Educação Ambiental ainda não havia sido regulamentado, fato que emperrava a aplicação da mesma Lei.

Como mencionamos na seção 4.2.4, em meio a nossa análise descobrimos que a Lei Municipal n. 3.017/2011, que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 2011) era uma cópia da Lei Municipal n. 1.353, de 9 de novembro de 2009, que criou a Política Municipal de Educação Ambiental do Município de Aurora no Estado de Santa Catarina (AURORA, 2009).

Na mesma seção 4.2.4 associamos a criação da Lei Municipal n. 3.017/2011 (TERESÓPOLIS, 2011) ao interesse do Governo Municipal – cuja imagem havia sido duramente atingida pela catástrofe – de ter um palanque eleitoral. Lançada como uma estratégia de *marketing* político aquela surrupiada Política Municipal de Educação Ambiental até hoje não saiu do papel.

Outra estarrecedora descoberta de nossa pesquisa referiu-se ao Plano Municipal de Educação de Teresópolis. Contrariando o que dispõe a Lei Orgânica de Teresópolis (TERESÓPOLIS, 1990), tanto a Secretaria Municipal de Educação como o Conselho Municipal de Educação desde meados da década de 1990 declinam da responsabilidade de elaborar a cada três anos um Plano de Educação.

Conforme assinalamos na seção 4.2.3, o último Plano de Educação lançado no município de Teresópolis corresponde ao período de 1997 a 2000 (TERESÓPOLIS, 1996?). Na mesma seção destacamos o fato de que apesar da Secretaria Municipal de Educação à época do lançamento daquele Plano (TERESÓPOLIS, 1996?) contar com um “Serviço de Educação Ambiental” nenhuma das onze metas e cento e vinte uma propostas de ações nele incluídas faziam referência ao “meio ambiente” e/ou a uma “educação ambiental”.

Atualmente o município de Teresópolis prossegue sem um Plano de Educação e a Secretaria Municipal de Educação já não conta mais com um “Serviço de Educação Ambiental”.

Diante de tais omissões, a partir de nossa investigação nas escolas, constatamos que o direito à educação ambiental (BRASIL, 1999a), dever do Poder Público (BRASIL, 1988, 1999a; RIO DE JANEIRO, 1999; TERESÓPOLIS, 1990, 2010b), é em Teresópolis um privilégio de poucos, uma questão de sorte ou azar dos alunos que poderão ou não vir a ter acesso à educação ambiental a depender – como revelaram alguns dos principais resultados de nossa pesquisa – das iniciativas individuais dos profissionais que atuam em suas escolas, e/ou, mais raramente, da “responsabilidade social” das empresas.

Sobre a educação ambiental que se faz na rede pública municipal de Teresópolis, destacamos, por um lado, a marcante presença de uma concepção conservadora de educação ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011), que se traduz em “visitas a natureza” – idas as Unidades de Conservação de Proteção Integral situadas no município de Teresópolis –, no plantio de mudas, entre outras ações educativas ambientais.

Por outro lado, a impressionante dedicação ao trabalho de arrecadação de materiais para a coleta seletiva – uma das principais atividades de educação ambiental desenvolvidas pelas escolas da rede pública municipal de Teresópolis – evidencia o predomínio de uma

educação ambiental pragmática (LAYRARGUES; LIMA, 2011) focalizada em uma consequência pontual da questão do lixo.

A partir destas conclusões indagamos: em meio às muitas mazelas socioambientais de nosso município, que educação ambiental necessitamos fazer?

Por certo as diversas respostas possíveis estarão relacionadas aos diferentes objetivos almejados. Assim sendo, com o quê temos sonhado? Com indivíduos sensíveis para o convívio com a natureza? Sonhamos com consumidores “conscientes”, dispostos a fazerem cada um a sua parte em busca de um desenvolvimento capaz de preservar o atual modo de produzir e acumular riquezas? Ou temos sonhado com outra sociedade, uma sociedade sustentável, igualitária, justa e feliz?

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri. Sentidos da sustentabilidade urbana. In: ACSELRAD, Henri. (Org.). **A duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 27-55.

ALENCAR, José de. **O Guarani**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000135.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

AMORIM, Érica Pereira; AZEVEDO, Luísa; COSSÍO Maurício Blanco. Aspectos preliminares. In: TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: SECAD/MEC, 2006. p. 19-29.

ASSIS, Eveline Silva de. A Unesco e a educação ambiental. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991. p. 59-62. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/761/682>>. Acesso em: 02 set. 2013.

AURORA. Lei n. 1.353, de 09 de novembro de 2009. Cria a Política Municipal de Educação Ambiental-PMEA e cria o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental-GTEA e outras providências. Disponível em: <<http://www.legislacaomunicipal.com/gedocnet/imagens/02546845000102/lei01379.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

BRASIL. Decreto n. 73.030, de 30 de outubro de 1973. Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente, e da outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 30 out. 1973.

BRASIL. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 02 set. 1981.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Meio Ambiente. In: _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 167-242. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 28 abr. 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série). Brasília: MEC/SEF, v.1, 1999b.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Parâmetros em Ação, Meio Ambiente na Escola**: Guia do formador. Brasília: MEC/SEF, 2001c.

BRASIL. Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 jun. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental** - ProNEA. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.

BRASIL. Lei n. 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis n^{os} 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 11 abr. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 jun. 2012b.

BRASIL. Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 5 abr. 2013.

CUNHA, Haroldo Lisboa de. **Teresópolis, essa eterna e deliciosa desconhecida**. Rio de Janeiro:[s. n.], 1959.

CZAPSKI, Sílvia. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília-DF: Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

DAVIES, Nicholas. Educação nas leis orgânicas fluminenses: pouca originalidade e muita cópia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, set./dez. 2010. p. 857-880.

DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor. Trabalho, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável: implicações para uma proposta crítica de educação ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27a., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt22/t2210.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

DIAS, Genebaldo Freire. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991. p. 3-14. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/755/676>>. Acesso em: 04 set. 2013.

FÓRUM GLOBAL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta. Educação Básica no Brasil na década de 90: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. p. 93-132. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, Mauro. Diagnóstico da percepção socioambiental de Professores em Xerém (D.Caxias/RJ) e as relações com o processo de modernização. In: ENCONTRO DA ANPPAS, 1o., 2002, Indaiatuba. **Anais...** Indaiatuba, 2002. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/sociedade_do_conhecimento/Mauro%20Guimaraes.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2013.

GUIMARÃES, Mauro. **A Formação de Educadores Ambientais**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2011.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília-DF: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia Ambiental. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais), n.1, 2003.

HERCULANO, Selene Carvalho. Do desenvolvimento (in) suportável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, Mirian. (Org.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992. p. 9-48.

LAMEGO, Alberto Ribeiro. **O Homem e a Serra**. Rio de Janeiro: IBGE, 1963.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital**: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ). 2010. 176 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.;

LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. de S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 87-155.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. de S. (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 179-219.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, VI, 2011, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: EPEA, 2011. 1 CD-ROM, p. 1-15.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIPAI, Eneida Maekawa; PEDRO, Viviane Vazzi. Educação ambiental na escola: tá na lei. In: TRAJBER, Rachel; MELLO, Soraia da Silva (Coords.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC/Unesco, 2007. p. 23-32.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O Discurso da Sustentabilidade e suas Implicações para a Educação. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003. p. 99-119. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v6n2/a07v06n2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Os antecedentes da educação ambiental. In: _____. **Educação ambiental no Brasil**: formação, identidades e desafios. Campinas-SP: Papirus, 2011. p. 25-97.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de. O que fazem as escolas que fazem educação ambiental no Rio de Janeiro? Uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/ANPED à luz da teorização curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30a., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3266--Int.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; AMORIM, Érica Pereira; AZEVEDO, Luísa; COSSÍO Maurício Blanco. Conteúdo, gestão e percepção da educação ambiental nas escolas. In: TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? Brasília: SECAD/MEC, 2006. p. 33-77.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; COSSÍO, Maurício Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” In: TRAJBER, Rachel; MELLO, Soraia da Silva (Coord.) **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 57-64.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo**: Políticas e práticas. 13 ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 43-58.

MAGALHÃES, Luciano Coelho de. **Breve história de Teresópolis**: tropas de muare, locomotivas e automóveis. 2003. Monografia (Graduação) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2003.

MEIRA, P.; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jul. 2005. p. 17-31. Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/biblioteca/meirasato2005.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOVICKI, Victor. Educação para o desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, jul./dez. 2009. p. 215-232. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7480/5785>>. Acesso em: 10 out. 2013.

NOVICKI, Victor. Educação Ambiental: desafios à formação/trabalho docente. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira; DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (Coleção Didática e Prática de Ensino). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 21-42.

PATOS. Lei n. 3.486, de 09 de maio de 2006. Institui o Código de Meio Ambiente de Patos e dispõe sobre o Sistema Municipal de Meio Ambiente – SISMMMA. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/13861801/artigo-6-da-lei-n-3486-de-09-de-maio-de-2006-do-municipio-do-patos>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009, Coleção primeiros passos.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei n. 3.325, de 17 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Estadual de Educação Ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental e complementa a Lei Federal n. 9.795/99 no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 30 dez. 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, Donaldo Bello de; NOVICKI, Victor. **Conselhos Municipais de Meio Ambiente**: Estado da Arte, Gestão e Educação Ambiental. Brasília: Liber Livro, 2010.

TANNER, R. Thomas. **Educação ambiental**. São Paulo: Summus/Edusp, 1978.

TERESÓPOLIS. Lei Orgânica de Teresópolis. Teresópolis, 05 abr. 1990. Disponível em: <<http://www.camarateresopolis.rj.gov.br/leis/index.php/lei-organica-municipal>>. Acesso em 29 nov. 2013.

TERESÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Teresópolis**. Teresópolis, 1996?

TERESÓPOLIS. Lei Complementar n. 79, de 20 de outubro de 2006. Dispõe sobre o Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável de Teresópolis e dá outras providências. Disponível em: <<http://agenda21teresopolis.com.br/files/2012/10/Lei-PLANO-DIRETOR.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

TERESÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento das unidades escolares da rede municipal de ensino de Teresópolis**. Teresópolis, 2008.

TERESÓPOLIS. **Agenda 21 Teresópolis** (versão impressa). Teresópolis, 2010a.

TERESÓPOLIS. Lei n. 2.925, de 18 de maio de 2010. Institui o Código de Meio Ambiente do Município de Teresópolis-RJ e dispõe sobre o Sistema Municipal de Meio Ambiente - SISMMADC. **Diário Oficial [do] Município de Teresópolis**, Teresópolis, 01 jun. 2010b. Disponível em: <<http://www.camarateresopolis.rj.gov.br/leis/index.php/91-meio-ambiente/3916-lei-municipal-n-2925-pub-01062010-institui-o-codigo-de-meio-ambiente-do-municipio-de-teresopolis-rj-e-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-meio-ambiente-e-sismmadc>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

TERESÓPOLIS. Lei n. 3017, de 01 de junho de 2011. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental - PMEA e cria o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental - GTEA. **Diário Oficial [do] Município de Teresópolis**, Teresópolis, 03 jun. 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas Ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, jan./jun. 2006. p. 93-110. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a07n27.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; TEIXEIRA, Lucas André; MAIA, Jorge Sobral da Silva. As publicações acadêmicas e a educação ambiental na Escola Básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34a., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT22/GT22-257%20int.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, 2006.

UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). **Educação Ambiental**: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1998. 154p. (Coleção meio ambiente. Série estudos educação ambiental; edição especial).

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável**: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada. Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

VEIGA, Alinne. AMORIM, Érica. BLANCO, Mauricio. **Um retrato da presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Senhor(a) Diretor(a) e Senhor(a) Orientador(a) Pedagógico(a),

O questionário em anexo compõe a pesquisa intitulada “Educação Ambiental na Rede Municipal de Teresópolis”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis - UCP, sob a orientação do Prof. Victor Novicki.

Atuando na Rede Pública Municipal de Teresópolis desde 2008, integrei a equipe encarregada de aperfeiçoar as apostilas do “Projeto Cenário Verde: visitas escolares ao Parque Nacional da Serra dos Órgãos” (Edição 2011). Em meio à produção do “Plano de Aula: Proposta Educativa para a Disciplina História” – contido na “Apostila Multidisciplinar”, distribuída pela Secretaria Municipal de Educação – deparei-me com a temática ambiental e por ela fui capturado.

Um dos principais desafios deste estudo, que se inicia, é traçar um diagnóstico da Educação Ambiental desenvolvida em nossas escolas. Esperamos que esta investigação, em estreita sintonia com a Política Municipal de Educação Ambiental - PMEA (Lei Municipal nº 3.017, de 01/06/2011), possa fornecer elementos que contribuam para a elaboração do Programa Municipal de Educação Ambiental - ProMEA (previsto em Lei).

Contamos muito com vocês e, desde já, agradecemos imensamente pela inestimável contribuição!

Prof. Luciano Coelho de Magalhães
lucianomagalhaes@prof.educacao.rj.gov.br

I. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome da Escola: _____

Telefone da Escola: _____

E-mail da Escola: _____

E-mail da Direção: _____

E-mail da Orientação Pedagógica: _____

Turno(s) de funcionamento: () Manhã () Tarde () Noite

Modalidades de ensino:

() EJA

() Educação Profissional

() Educação Especial

() Ensino Regular

Se assinalou Educação Especial, marque o tipo: () Inclusão () Classes Especiais

Em caso de ter assinalado Ensino Regular, marque os níveis de ensino:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental - 1º Segmento

() Ensino Fundamental - 2º Segmento

Número de alunos da escola: _____

Número de professores da escola: _____

II. IDENTIFICAÇÃO DOS RESPONDENTES

1. Diretor(a):

Nome: _____

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Formação:

Curso de Graduação:
Instituição:
Ano de Conclusão:

Especialização:
Instituição:
Ano de Conclusão:

Mestrado:
Instituição:
Ano de Conclusão:

2. Orientador(a) Pedagógico(a):

Nome: _____

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Formação:

Curso de Graduação:
Instituição:
Ano de Conclusão:

Especialização:
Instituição:
Ano de Conclusão:

Mestrado:
Instituição:
Ano de Conclusão:

III. CONTEXTO E ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1. Quais são os problemas ambientais existentes na escola e em seu entorno (bairro)?

2. A escola desenvolve atividades de Educação Ambiental? () Sim () Não

Em caso negativo, utilize as linhas abaixo para expor o(s) motivo(s)

Se sua escola não desenvolve atividades de Educação Ambiental, após ter feito uso das linhas acima para revelar a(s) causa(s) da negativa, solicitamos que encaminhe esse questionário ao setor de Divisão de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação. Agradecemos imensamente pela inestimável contribuição!

3. Se respondeu afirmativamente à questão nº 2, cite até 3 atividades e responda as perguntas posteriores:

3.1. Atividade de Educação Ambiental-1

Título (Atividade 1): _____

Resumo descritivo (Atividade 1):

Número de alunos participantes (Atividade 1): _____

Nível(ies) de ensino envolvido(s) (Atividade 1):

(☐) Educação Infantil

(☐) Ensino Fundamental - 1º Segmento

(☐) Ensino Fundamental - 2º Segmento

Materiais, equipamentos e estratégias de ensino utilizados (exemplos: quadro branco, textos, televisão, aparelho de DVD, filmes, documentários, computador, projetor multimídia, *slides*, aulas expositivas, visita à unidade de conservação, aulas ao ar livre etc.):

3.2. Atividade de Educação Ambiental-2

Título (Atividade 2): _____

Resumo descritivo (Atividade 2):

Número de alunos participantes (Atividade 2): _____

Nível(ies) de ensino envolvido(s) (Atividade 2):

(☐) Educação Infantil

(☐) Ensino Fundamental - 1º Segmento

(☐) Ensino Fundamental - 2º Segmento

Materiais, equipamentos e estratégias de ensino utilizados:

3.3. Atividade de Educação Ambiental-3

Título (Atividade 3): _____

Resumo descritivo (Atividade 3):

Número de alunos participantes (Atividade 3): _____

Nível(ies) de ensino envolvido(s) (Atividade 3):

(☐) Educação Infantil

(☐) Ensino Fundamental - 1º Segmento (☐) Ensino Fundamental - 2º Segmento

Materiais, equipamentos e estratégias de ensino utilizados:

4. Se considerarmos que a Educação Ambiental abrange 3 grandes Blocos de Conteúdos: (1º) “A Natureza ‘Cíclica’ da Natureza”, (2º) “Sociedade e Meio Ambiente” e (3º) “Manejo e Conservação Ambiental”, indagamos: qual o peso aproximado (em porcentagem) que cada um desses blocos têm nas atividades de Educação Ambiental?

Em sua resposta, leve em consideração que cada Bloco de Conteúdo objetiva, respectivamente (1º) conhecer os principais conceitos referidos aos aspectos biológicos/naturais do meio ambiente; (2º) entender a relação que o Homem e a sociedade estabelecem com a natureza/meio ambiente, e seus impactos negativos; e (3º) refletir sobre a possibilidade de desenvolvimento de ações que objetivem a prevenção e a resolução (técnica, econômica, legal, educacional, entre outras) dos problemas ambientais.

Níveis e Modalidades \ Blocos	1º Bloco	2º Bloco	3º Bloco	Total
Educação Infantil	 %	+ %	+ %	= 100%
Ensino Fundamental 1º	 %	+ %	+ %	= 100%
Ensino Fundamental 2º	 %	+ %	+ %	= 100%
EJA	 %	+ %	+ %	= 100%
Educação Profissional	 %	+ %	+ %	= 100%

4.1. Informe os principais conteúdos abordados/discutidos em cada Bloco:

(1º) “A Natureza ‘Cíclica’ da Natureza” [conhecer os principais conceitos referidos aos aspectos biológicos/naturais do meio ambiente]:

(2º) “Sociedade e Meio Ambiente” [entender a relação que o Homem e a sociedade estabelecem com a natureza/meio ambiente]:

(3º) “Manejo e Conservação Ambiental” [refletir sobre a possibilidade de desenvolvimento de ações que objetivem a prevenção e a resolução (técnica, econômica, legal, educacional, entre outras) dos problemas ambientais]:

5. Indique um responsável pela realização da(s) atividade(s) de Educação Ambiental (EA) na Unidade Escolar:

Nome completo: _____

Telefone: _____ Celular: _____

E-mail: _____

6. Tempo que a escola desenvolve atividades de Educação Ambiental (EA):

6.1 () Menos de 1 ano

6.4 () De 4 a 6 anos

6.7 () Mais de 10 anos

6.2 () De 1 a 2 anos

6.5 () De 6 a 8 anos

6.3 () De 2 a 4 anos

6.6 () De 8 a 10 anos

7. A escola começou a trabalhar com Educação Ambiental (EA) provocada por:

7.1 () Diretriz da Secretaria Municipal de Educação

7.2 () Iniciativa de um professor ou de um grupo de professores

7.3 () Interesse dos alunos

7.4 () Notícias veiculadas na mídia (TV, jornal)

7.5 () Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola

7.6 () Políticas e programas Nacional, Estadual e/ou Municipal de EA

7.7 () Problema ambiental na comunidade

7.8 () Projeto de empresa

7.9 () Projeto de ONG

7.10 () Projeto de Órgãos Públicos

7.11 () Outros. Especifique: _____

8. O(s) professor(es) utiliza(m) para sua formação em Educação Ambiental as seguintes fontes de informação:

- | | |
|--|--|
| 8.1 () Revistas | 8.8 () Livro didático |
| 8.2 () Internet | 8.9 () Jornais |
| 8.3 () Materiais paradidáticos | 8.10 () Apostilas |
| 8.4 () Livros em geral | 8.11 () Programas de TV |
| 8.5 () Vídeos, filmes e músicas | 8.12 () Projetos e práticas educativas |
| 8.6 () Cursos, palestras e panfletos | 8.13 () Legislação, normas e diretrizes |
| 8.7 () Dissertação de Mestrado, Tese de Doutorado | 8.14 () Artigos em geral |
| | 8.15 () Outras: _____ |

9. O que você entende por: **(Marque apenas uma resposta por questão)**

9.1 Problema ambiental:

- (A) problemas como o aquecimento global e a poluição dos rios, que afetam o homem e a natureza.
- (B) problemas como o aquecimento global e a poluição dos rios, que são causados pelo descaso do ser humano.
- (C) problemas como aquecimento global, poluição dos rios, falta de saneamento básico e ocupação de encostas, que têm como causa o modo de produção e consumo, isto é, o nosso modo de vida.

9.2 Desenvolvimento sustentável:

- (A) produzir com eficiência, ou seja, produzir mais com um mínimo de matéria prima (preocupação com o não esgotamento dos recursos naturais) e de poluição (baixo ou nenhum lançamento de gases, de rejeitos nos cursos d'água etc.) e, desta forma, articulando desenvolvimento econômico e preservação ambiental.
- (B) produzir de acordo com os limites naturais, ou seja, limitar a produção e o consumo ao que a natureza nos oferece.
- (C) produzir com um mínimo de matéria prima e de poluição, levando em consideração também a qualidade de vida dos trabalhadores e da sociedade em geral (saúde, alimentação, habitação, educação etc.) e, desta forma, conjugando o crescimento econômico, preservação ambiental e justiça social.

9.3 Meio Ambiente:

- (A) os animais, as florestas, os rios, os minerais, ou seja, a natureza.
- (B) a natureza, os seres humanos e os problemas decorrentes da relação entre eles (esgotamento e poluição dos recursos naturais, exclusão/desigualdade social).
- (C) tudo que está ao nosso redor e é importante para a nossa sobrevivência.

9.4 Educação Ambiental:

- (A) processo educativo voltado para a preservação dos recursos naturais, através principalmente da mudança de comportamento individual.
- (B) processo educativo preocupado com a questão ambiental, principalmente em datas comemorativas.
- (C) processo educativo que visa à construção de conhecimentos e habilidades práticas para a prevenção e a solução dos problemas ambientais, através da mudança de valores, de comportamentos e de atitudes dos indivíduos e da sociedade.

10. Marque de 1 a 3, em ordem de importância, os três principais objetivos da Educação Ambiental (EA) desenvolvida na escola:

- 10.1 () Intervir nos problemas ambientais da comunidade
- 10.2 () Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania
- 10.3 () Atender a demanda de governo

- 10.4 () Sensibilizar para o convívio com a natureza
 10.5 () Promover o desenvolvimento sustentável
 10.6 () Ensinar para a preservação dos recursos naturais
 10.7 () Promover valores de solidariedade e zelo planetário
 10.8 () Dialogar para construção de sociedades sustentáveis
 10.9 () Possibilitar uma compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental
 10.10 () Situar historicamente a questão socioambiental
 10.11 () Conhecer os ecossistemas

11. A Educação Ambiental (EA) é desenvolvida na escola por meio de (Se necessário marque mais de uma opção):

- 11.1 () Disciplina Especial (ir para as questões 16, 18 e 19)
 11.2 () Projetos (ir para as questões 13, 14, 15, 16, 17 e, depois, ir para questão 20)
 11.3 () Inserção transversal integrando conteúdos de várias disciplinas
 11.4 () Inserção da Temática em Disciplinas Específicas. (responder a questão 12 e ir para a questão 20)
 11.5 () Inserção no Projeto Político Pedagógico
 11.6 () Datas e Eventos Significativos
 11.7 () Atividades Comunitárias

12. No caso de a Educação Ambiental (EA) ser desenvolvida por meio de **inserção da temática em disciplinas específicas**, indicar quais são estas disciplinas:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 12.1 () Matemática | 12.6 () Educação Artística |
| 12.2 () Geografia | 12.7 () História |
| 12.3 () Língua Portuguesa | 12.8 () Educação Física |
| 12.4 () Ciência | 12.9 () Ensino Religioso |
| 12.5 () Língua Estrangeira | 12.10 () Outras: _____ |

13. Os **projetos** de Educação Ambiental (EA) são realizados das seguintes maneiras:

- | | Sim | Não | Eventualmente |
|--|------------|------------|----------------------|
| 13.1. A partir de uma única disciplina do currículo | () | () | () |
| 13.2. A partir da integração entre duas ou mais disciplinas | () | () | () |
| 13.3. De modo integrado ao PPP | () | () | () |
| 13.4. A partir de questões ambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares | () | () | () |
| 13.5. Por meio da atuação conjunta entre professores, alunos e comunidade | () | () | () |
| 13.6. Sob o enfoque dirigido à solução de problemas | () | () | () |
| 13.7. Escolha de um tema gerador para ser trabalhado em diversas disciplinas | () | () | () |
| 13.8. Dissociado dos conteúdos das disciplinas | () | () | () |

14. A iniciativa da realização de **projetos** de Educação Ambiental (EA) na escola parte de:

- | | Sim | Não | Eventualmente |
|----------------------------|------------|------------|----------------------|
| 14.1 Apenas um professor | () | () | () |
| 14.2 Grupos de professores | () | () | () |

14.3 Equipe da direção (diretor e coordenador pedagógico)	()	()	()
14.4 Funcionários (merendeiras etc.)	()	()	()
14.5 Alunos	()	()	()
14.6 ONG	()	()	()
14.7 Comunidade	()	()	()
14.8 Empresas	()	()	()
14.9 Universidades	()	()	()
14.10 Órgãos Públicos	()	()	()
14.11 Outros. Especifique: _____			

15. Os **projetos** de Educação Ambiental (EA) envolvem os seguintes atores:

	Sim	Não	Eventualmente
15.1 Apenas um professor	()	()	()
15.2 Grupos de professores	()	()	()
15.3 Equipe da direção (diretor e coordenador pedagógico)	()	()	()
15.4 Funcionários (merendeiras etc.)	()	()	()
15.5 Alunos	()	()	()
15.6 ONG	()	()	()
15.7 Comunidade	()	()	()
15.8 Empresas	()	()	()
15.9 Universidade	()	()	()
15.10 Órgãos Públicos	()	()	()
15.11 Outros. Especifique: _____			

16. Marque de 1 a 3, em ordem de importância, os três principais temas tratados nos **projetos** de EA ou na **disciplina especial** que são desenvolvidos na sua escola:

16.1 () Água	16.11 () Problemas urbanos
16.2 () Poluição e saneamento básico	16.12 () Práticas agrícolas (Uso de agrotóxico)
16.3 () Arte-educação com sucata	16.13 () Agenda 21
16.4 () Problemas rurais	16.14 () Biomas
16.5 () Com-vida	16.15 () Culturas e saberes tradicionais e populares
16.6 () Lixo e reciclagem	16.16 () Plantio de árvores
16.7 () Saúde e nutrição	16.17 () Unidades de conservação
16.8 () Diversidade social e biológica	16.18 () Prevenção de desastres ambientais
16.9 () Plantas, animais	16.19 () Outro: _____
16.10 () Hortas e pomares	

17. A interação comunidade-escola nos **projetos** de Educação Ambiental (EA) se dá por meio de:

	Sim	Às vezes	Não
17.1 Os projetos são trabalhados somente dentro da escola	()	()	()

- | | | | |
|--|-----|-----|-----|
| 17.2 Parceria com a comunidade no desenvolvimento das ações de EA. | () | () | () |
| 17.3 Palestras de sensibilização | () | () | () |
| 17.4 Participação na agenda pública (Conferências, Com-vida, Agenda 21, Conselhos, Comitês etc.) | () | () | () |

18. A **disciplina especial** de Educação Ambiental (EA) envolve:

- | | Sim | Não | Eventualmente |
|---|------------|------------|----------------------|
| 18.1 Enfoque dirigido a projetos e solução de problemas | () | () | () |
| 18.2 Articulação entre elementos teóricos e práticos da discussão ambiental | () | () | () |
| 18.3 Atividades de campo, estudos do meio | () | () | () |
| 18.4 Vínculo das questões ambientais com os conteúdos formais | () | () | () |
| 18.5 Conteúdos mais aproximados de disciplinas como a Ciência e a Geografia | () | () | () |
| 18.6 Reflexão sobre a participação dos diversos segmentos envolvidos na problemática socioambiental (ex: poder público, movimentos sociais, ONG, empresas etc.) | () | () | () |
| 18.7 Outros. Quais: _____ | | | |

19. Indique a carga horária da **disciplina especial** na grade curricular:

- | | |
|--------------------------------|---|
| 19.1 () 1 hora/aula semanal | 19.3 () 4 horas/aula semanais |
| 19.2 () 2 horas/aula semanais | 19.4 () Mais de 4 horas/ aula semanais |

20. Quais atores participam da gestão da Educação Ambiental (EA) na escola:

- | | Planejamento | Tomada de decisão | Execução | Avaliação |
|----------------------------------|---------------------|--------------------------|-----------------|------------------|
| 20.1 Professores | () | () | () | () |
| 20.2 Funcionários | () | () | () | () |
| 20.3 Equipe da direção | () | () | () | () |
| 20.4 Alunos | () | () | () | () |
| 20.5 ONG | () | () | () | () |
| 20.6 Comunidade | () | () | () | () |
| 20.7 Universidade | () | () | () | () |
| 20.8 Empresa | () | () | () | () |
| 20.9 Órgãos Públicos | () | () | () | () |
| 20.10 Outros: Especifique: _____ | | | | |

21. Algum professor(a) de sua unidade escolar já recebeu formação em Educação Ambiental?

- () Sim () Não

Em caso afirmativo, preencha o(s) quadro(s) abaixo:

21.1.1 Nome do professor(a) participante:
21.1.2 Título do Programa, Projeto e/ou Curso:
21.1.3 Entidade que o promoveu:
21.1.4 Principais temas trabalhados:

21.2.1 Nome do professor(a) participante:
21.2.2 Título do Programa, Projeto e/ou Curso:
21.2.3 Entidade que o promoveu:
21.2.4 Principais temas trabalhados:

21.3.1 Nome do professor(a) participante:
21.3.2 Título do Programa, Projeto e/ou Curso:
21.3.3 Entidade que o promoveu:
21.3.4 Principais temas trabalhados:

22. A Rede Municipal e/ou a escola atuam na formação continuada do professor em Educação Ambiental (EA) com:

	Sim	Às vezes	Não
22.1 Liberação de carga horária	()	()	()
22.2 Distribuição de material didático-pedagógico sobre EA	()	()	()
22.3 Acesso a informações sobre EA	()	()	()
22.4 Promoção de grupos de estudos na unidade escolar	()	()	()
22.5 Apoio à participação em congressos, seminários, oficinas, fóruns etc. sobre EA	()	()	()
22.6 Educação a distância sobre EA	()	()	()
22.7 Liberação para cursos de extensão	()	()	()
22.8 Liberação para pós-graduação	()	()	()
22.9 Incentivo à qualificação dos professores	()	()	()
22.10 Outros: Especifique: _____			

23. Quais fatores estão contribuindo para a inserção da Educação Ambiental na escola?

	Contribui muito	Contribui um pouco	Não contribui
23.1 A presença de professores qualificados com formação superior e especializados			
23.2 Professores idealistas que atuam como lideranças			
23.3 Participação ativa da comunidade nos projetos de intervenção			
23.4 Utilização de materiais pedagógicos inovadores e com maior fundamentação teórica			
23.5 Formação continuada de professores			
23.6 Biblioteca bem equipada			
23.7 Livros, jornais e revistas específicas			
23.8 Uso da internet			
23.9 Conhecimento de políticas públicas nacionais e internacionais sobre Meio Ambiente, como: Política Nacional de EA, Protocolos, Tratados e Convenções			

24. É possível perceber mudanças na escola em decorrência da inserção da Educação Ambiental?

	Sim	Não	Ainda não foi possível avaliar
24.1 Houve melhoria no ambiente físico da escola			
24.2 Os alunos ficaram mais sensíveis à conservação do patrimônio da escola			
24.3 Há menos lixo na escola			
24.4 Há menos desperdício (de água, luz, papel)			
24.5 Professores de diferentes disciplinas dialogam mais			
24.6 Maior participação da comunidade no cotidiano escolar			
24.7 Melhoria nas relações aluno/aluno, alunos/professores e alunos/funcionários			
24.8 Melhoria nas relações direção/professor e orientação pedagógica/professor			
24.9 Participação em conselhos e comitês comunitários			
24.10 Participação crescente em campanhas de Educação Ambiental			
24.11 Maior número de trabalhos de Educação Ambiental apresentados em feiras culturais ou de ciências			
24.12 Atitudes mais solidárias nas ações cotidianas			
24.13 Incorporação de novas práticas pedagógicas			
24.14 Outras.Quais:			

25. É possível perceber mudanças no cotidiano da comunidade em decorrência da inserção da Educação Ambiental na escola?

	Sim	Não	Ainda não foi possível avaliar
25.1 Melhorias no entorno da escola			
25.2 Maior sensibilização dos moradores para a conservação do patrimônio da comunidade			
25.3 Redução do volume de resíduos sólidos na comunidade			
25.4 Maior articulação entre os projetos da escola e as necessidades da comunidade			
25.5 Formação de grupos de educadores ambientais na comunidade			
25.6 Formação de associações e ONGs ambientalistas			
25.7 Diálogo entre a comunidade e o poder público para a melhoria das condições ambientais da comunidade			

26. Indicar as principais dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) na escola:

26.1 Falta de integração entre os profissionais de educação	()
26.2 Falta de Diretrizes e Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação	()
26.3 Precariedade de recursos materiais (transporte, equipamentos)	()
26.4 Falta de formação inicial e continuada dos professores	()
26.5 Falta de tempo para planejamento de atividades	()
26.6 Excesso de conteúdos a serem abordados	()
26.7 Falta de materiais didáticos específicos para o tema	()
26.8 Falta de participação da comunidade	()
26.9 Falta de envolvimento e motivação dos alunos	()

27. O que é necessário saber em termos de Educação Ambiental na sua escola que não foi contemplado no questionário?

MUITO OBRIGADO !