



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA JOSÉ SOUZA PINHO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CULTURA CORPORAL E PRAXIS PEDAGÓGICA
ESCOLAR: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA COMUNIDADE RURAL DA
BAHIA-BR**

Salvador

2013

MARIA JOSÉ SOUZA PINHO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CULTURA CORPORAL E PRAXIS PEDAGÓGICA
ESCOLAR: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA COMUNIDADE RURAL DA
BAHIA-BR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de doutor (a) educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília de Paula Silva

Salvador

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Pinho, Maria José Souza.

Educação ambiental, cultura corporal e práxis pedagógica escolar : histórias e memórias de uma comunidade rural da Bahia-BR / Maria José Souza Pinho. – 2013.

179 f. : il.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Cecília de Paula Silva.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Educação ambiental – Mata de São João (BA). 2. Prática de ensino. 3. Política ambiental. 4. Corpo humano - Aspectos ambientais. 5. Mata de São João (BA) - Aspectos ambientais. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 304.2 – 22. ed.

MARIA JOSÉ SOUZA PINHO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CULTURA CORPORAL E PRAXIS PEDAGÓGICA
ESCOLAR: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA COMUNIDADE RURAL DA
BAHIA-BR**

Teses apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de doutor em educação, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, 20 de dezembro de 2013.

Profª Drª Maria Cecília de Paula e Silva
Dra em Educação- UFBA (Orientadora)

Prof. Dr. Antônio da Silva Câmara
Dr. em Ciências Sociais - UFBA

Profª. Drª. Lídia Maria Pires Soares Cardel – UFBA
Dra. em Antropologia Social

Profª. Dra. Maria Aparecida José de Oliveira- UFBA
Dra. em Ciências Biológicas

Profº. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas – UFBA
Dr. em Filosofia

A meu pai Horácio (*in memoriam*) e minha mãe Solange
pelo caminho iniciado na educação,

À meu esposo, Alfredo, pelo amor eterno e
companheirismo,

Às minhas filhas, Camila e Amanda, pelo carinho
incondicional,

dedico.

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos talvez seja a parte mais delicada de um trabalho. É olhar para trás e lembrar-se de toda a história, pessoas e acontecimentos que marcaram meu caminho e que não faria sentido sem eles. Suscita uma infinidade de sentimentos – alegria, saudade, expectativa e gratidão. Registro meus agradecimentos a todas e todos que permitiram que esse projeto se tornasse realidade.

A Deus por permitir que eu chegasse até aqui,

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília de Paula e Silva que acreditou em mim e me acolheu e com sua orientação segura, eficiente e comprometida ajudou-me a executá-la,

À Profa. Dra. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes que com sua sabedoria, incentivo e carinho colaborou para que eu pudesse percorrer essa trajetória, pelo apoio incondicional às minhas escolhas, uma amiga de todas as horas,

Ao meu marido Alfredo e minhas filhotas Camila e Amanda, pelo carinho, preocupação compartilhada, pela força, pela paciência,

A equipe da Escola Municipal que aceitou participar da pesquisa e compreender a seriedade e importância da pesquisa,

Aos integrantes do Grupo HCEL pelas acolhida e pelas tardes de discussão,

A todas as pessoas que participaram dessa caminhada, que mesmo sem mencionar os nomes, encontram presentes na minha lembrança e em meu coração.

"Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais".

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é investigar as potencialidades e os limites da Educação Ambiental na educação formal, em uma localidade da Mata Atlântica, no litoral norte da Bahia/BR, na perspectiva da difusão de valores em torno do meio ambiente, fazendo uma correspondência entre as práticas curriculares desenvolvidas e os documentos governamentais que as normatiza. Nesta perspectiva partimos das histórias e memórias do corpo e da cultura da população desta comunidade, entrelaçando corpo, cultura e meio ambiente, a fim de discutir sobre o fenômeno da alienação na educação com enfoque para o reflexo da cultura corporal e ambiental. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou o campo epistemológico materialista dialético como metodologia de trabalho, por entender que a educação ambiental que conseguimos visualizar deve apresentar uma perspectiva de uma educação para um tipo de sociedade em que se prioriza a vida. Além do fato de ser através dela que também podemos perceber e criticar a realidade e as prioridades capitalistas. Para a análise dos dados, foram utilizados elementos da análise do discurso, teoria que avalia as estratégias discursivas que legitimam as hierarquias, naturalizam a exclusão e disseminam ideologias. Na primeira etapa tivemos como campo empírico doze profissionais da área da educação de uma escola situada no Município de Mata de São João, localidade de Diogo/BA. Posteriormente analisamos os documentos referenciados como diretrizes para a aplicabilidade da Educação Ambiental. Em cada um dos capítulos ocorrem as devidas associações entre os conceitos, saberes e as relações que tecem a comunidade escolar na área de estudo, culminando no reconhecimento das potencialidades e fragilidades ainda encontradas para efetivação de fato da Educação Ambiental, nos moldes da educação integral.

Palavras chave: Educação Ambiental, Prática docente, Corpo Humano, Política Ambiental.

RESUMEN

El objetivo general de este estudio es investigar el potencial y los límites de la Educación Ambiental en la educación formal, en una localización de la flora Atlántica, en el litoral norte de Bahía/BR, en la perspectiva de la difusión de valores entorno del medio ambiente, haciendo una correspondencia entre las prácticas curriculares desarrolladas y los documentos gubernamentales que las normatiza. En esta perspectiva partimos de las historias y memorias del cuerpo y la cultura de la población de esta comunidad, entrelazando cuerpo, cultura y medio ambiente, con el fin de discutir sobre el fenómeno de la alienación en la educación con enfoque para el reflejo de la cultura corporal y ambiental. La pesquisa, de carácter cualitativo, utilizó el campo epistemológico materialista dialéctico como metodología del trabajo, por entender que la educación que conseguimos visualizar debe enseñar una perspectiva de una educación para un tipo de sociedad en que se prioriza la vida. A parte de ser a través de ella que también podemos percibir y criticar la realidad y las prioridades capitalistas. Para la análisis de los datos, fueron utilizados elementos de las análisis del discurso, teoría que evalúa las estrategias discursivas que legitiman las jerarquías, naturalizan la exclusión y diseminan ideologías. En la primera etapa tuvimos como campo empírico doce profesionales de la área de la educación de una escuela localizada en un pueblo de Mata de São João, localizado en Diogo/BA. Después analizamos los documentos referentes como directrices para la aplicabilidad de la educación ambiental. En cada uno de los capítulos ocurren las debidas asociaciones entre los conceptos, saberes y las relaciones que conlleva la comunidad escolar en la área de estudio, culminando en el reconocimiento de las potencialidades y fragilidades aún encontradas para efectucción concreta de la Educación Ambiental, en el modelo de la educación integral.

Palabras chave: Educación Ambiental, Prácticas Docente, Cuerpo Humano, Política ambiental.

RESUMÈ

L'objectif général de cette étude est de rechercher les possibilités et limites de l'éducation à l'environnement dans l'éducation formelle en la région de la Mata Atlântica à la ronde de la côte nord de Bahia/BR, par la perspective de la diffusion des valeurs sur l'environnement afin de faire une correspondance entre les pratiques pédagogiques effectuées et les documents officiels qui lui régissent. A cet égard nous partons des histoires et mémoires du corps et de la culture des personnes de cette communauté en entrelaçant le corps, la culture et l'environnement afin de discuter sur le phénomène de l'aliénation dans l'éducation avec l'approche pour la réflexion de la culture du corps et de l'environnement. La recherche, de manière qualitatif, a utilisé le champ épistémologique du matérialisme dialectique comme méthode de recherche par comprendre qui l'éducation à l'environnement que nous pouvons visualiser doit contenir la perspective de l'éducation pour un type de société qui privilégie la vie. Au-delà du fait que c'est par l'éducation que c'est possible de percevoir et de critiquer la réalité et les priorités du capitalisme. Afin d'analyser les données, nous avons utilisé les éléments de l'analyse de contenu du discours, une théorie qui évalue les stratégies discursives qui légitiment les hiérarchies, neutralisent l'exclusion et disséminent des idéologies. Dans la première étape nous avons eu comme champ empirique douze professionnels de l'éducation d'une école située à Mata de São João, dans la localité de Diogo/BA. Ensuite, nous avons analysé les documents considérés comme lignes directrices pour la efficacité de l'éducation à l'environnement. Dans chaque chapitre, il y a l'association correcte entre des concepts, connaissances et relations effectués par la communauté dans cette zone d'étude, que conduira à la reconnaissance de les potentialités et fragilités encore présents pour la vraie réalisation de l'éducation à l'environnement dans la voie de l'éducation intégrale.

Mots-clés: L'éducation à l'environnement, Pratiques d'enseignement, Politique l'environnement, Corps Humain.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Municípios que compõem o Território da identidade Agreste de Alagoinhas /Litoral Norte.
- Figura 2: Regiões econômicas
- Figura 3: Localização do Município Mata de São João
- Figura 4: Grau de instrução de pessoal ocupado no mercado de trabalho no município de Mata de São João - 2007-2010.
- Figura 5: Valor Adicionado, PIB e PIB per capita a preços correntes no município de Mata de São João 2006-2009.
- Figura 6: Área de Proteção Ambiental Litoral Norte-APA/LN
- Figura 7: Zoneamento ecológico-econômico
- Figura 8: Localização das Vilas Diogo e Santo Antônio
- Figura 9: Reserva Particular de Patrimônio Natural Dunas de Santo Antônio
- Figura 10: Acesso a localidade de Santo Antônio e a praia de Santo Antônio
- Figura 11: Piaçaveira
- Figura 12: Artesanato bolsas
- Figura 13: Gráfico 1: Sexo dos pesquisados
- Figura 14: Gráfico 2: Nível de escolaridade
- Figura 15: Gráfico 3: Cargos ocupados na escola Municipal
- Figura 16: Gráfico 4: Formação profissional
- Figura 17: Gráfico 5: Séries em que atuam os professores na escola e em outras instituições
- Figura 18: Gráfico 6: Tempo de serviço no magistério
- Figura 19: Gráfico 7: Carga horária semanal na escola Municipal
- Figura 20: Vista frontal da escola Municipal
- Figura 21: Hall de entrada da escola
- Figura 22: Refeitório
- Figura 23: Quadra poliesportiva
- Figura 24: Salas de aula da educação infantil
- Figura 25: Visita às Dunas de Santo Antônio
- Figura 26: Visita à Praia de Santo Antônio
- Figura 27: Visita às Dunas de Santo Antônio
- Figura 28: Desenho elaborado pelos alunos
- Figura 29: Desenho elaborado pelos alunos

Figura 30: Desenho elaborado pelos alunos

Figura 31: Desenho elaborado pelos alunos

Figura 32: Oficina de desenho

Figura 33:Exposição dos cartazes produzidos na oficina.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA/ LN -Área de Proteção Ambiental do Litoral Norte da Bahia.

CEPLAB - Centro de Planejamento da Bahia.

CIA- Centro Industrial de Aratu.

COPEC - Pólo Petroquímico de Camaçari.

CUMAD/ECO92- Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

EA - Educação Ambiental

HCEL - História da cultura corporal, educação, esporte, lazer e sociedade

LDB - Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96

MA – Meio Ambiente

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEA- Programa Internacional de Educação Ambiental.

PIB- Produtos Internos Brutos

PNEA - Plano Nacional de Educação Ambiental

PNMA - Política Nacional do Meio Ambiente

PNUMA- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

PRONEA Programa Nacional de Educação Ambiental.

PRODETUR

RLAM - Refinaria Landulfo Alves.

RMS -Região Metropolitana de Salvador.

RPPN - Reserva Particular de Patrimônio Natural Dunas de Santo Antônio.

SEPLANTEC - Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia.

UFBA - Universidade Federal da Bahia.

UNIFACS - Universidade Salvador.

UNESCO - Organização para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - DO LUGAR: UM POUCO DE HISTÓRIA	24
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LITORAL NORTE	24
1.1.1 Histórico da ocupação	24
1.1.2 Particularidades/Caracterização	27
1.2 MUNICÍPIO DE MATA DE SÃO JOÃO	29
1.3 VILAS E POVOADOS	37
1.3.1 Santo Antônio	37
1.3.2 Diogo	44
1.4 ESPAÇO/TERRITÓRIO: SABER AMBIENTAL	46
CAPÍTULO II - E SOBRE A EDUCAÇÃO E O AMBIENTE	54
2.1 RELAÇÃO SOCIEDADE X NATUREZA	57
2.2 CONTANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	60
2.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL FACE A FORMAÇÃO DOCENTE	65
2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O FUTURO EM “ETERNA” CONSTRUÇÃO.....	75
2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PAPEL DA ESCOLA NA ORGANIZAÇÃO DA CULTURA	85
CAPÍTULO III - E DO CORPO, DA CULTURA, DO AMBIENTE	90
3.1 A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE E DA CULTURA NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM VYGOTSKY.....	90
3.2 CORPO COMO CONDIÇÃO HUMANA.....	94
3.3 CULTURA CORPORAL: INTERFACES ENTRE CORPO E CULTURA	103
3.3.1 Conceito de cultura	104
3.3.2 Cultura corporal	109
3.4 TUDO JUNTO E MISTURADO: CORPO + CULTURA + AMBIENTE = EDUCAÇÃO	113
CAPÍTULO IV - O QUE AS HISTÓRIAS/MEMÓRIAS NOS CONTAM SOBRE O CORPO, A CULTURA, O AMBIENTE ESCOLAR... SOBRE A EDUCAÇÃO.	117
4.1 ESCOLA MUNICIPAL: CENÁRIO DA PESQUISA.....	123
4.1.1 Caracterização do cenário	123
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	126

4.2.1 Onde está a cultura corporal? Culto ao corpo?.....	127
4.2.2 Preservação ambiental sinônimo de educação ambiental?.....	133
4.2.3 Potencialidades e Fragilidades da EA.....	138
4.2.4 Entrelaçamentos possíveis: saberes ambiental, corporal, cultural.	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	168
ANEXOS	175

INTRODUÇÃO

Vários de nossos problemas se potencializam quando se materializam no nosso cotidiano e as angústias advindas da nossa rotina geram insatisfações, que em geral, criam uma vontade de compreendê-las e transformá-las. Enquanto professora de Biologia da rede estadual da Bahia e de uma Universidade particular, minhas inquietudes, inúmeras vezes, se transformaram em material de pesquisa e desta forma buscamos abarcá-las em investigações. Assim ocorreu no Mestrado ao discutir questões de gênero nos livros didáticos de Biologia, ferramenta amplamente utilizada em nossa prática docente. E continuando nesta perspectiva, buscamos investigar e discutir nesta nova etapa a relevância da educação ambiental na educação formal, compreendendo a educação como mediadora de um contexto socialmente determinado que relaciona e reflete seu tempo e/ou contextos e que pode se tornar um dos instrumentos de transformação social.

A presente proposta tem como objeto de estudo a reflexão sobre práticas curriculares desenvolvidas nas escolas públicas das comunidades de Diogo e Santo Antônio situadas no litoral norte da Bahia e sua conformidade às recomendações legais sobre as questões do Meio Ambiente, evidenciadas em documentos referentes a políticas públicas contemporâneas para a Educação Ambiental, a partir das histórias e memórias do corpo e da cultura da população destas comunidades. Para tanto, investigaremos os fundamentos legais, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que apontam para a necessidade da interface entre as ações políticas ambientais, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento sustentável de qualquer região.

Esta pesquisa também se inter-relaciona com um projeto maior intitulado Interações bioculturais e desenvolvimento rural sustentável em região de Mata Atlântica: saberes e práticas naturais, mobilidades e dinâmicas territoriais, desenvolvido em parceria entre a Universidade Marc Bloch, Strasbourg/FR e a Universidade Federal da Bahia, com os programas de Pós-graduação em Ciências Sociais /Núcleo de Estudos Rurais e Ambientais e a Faculdade de Educação/Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL).

Neste projeto interdisciplinar há uma interface entre ciências da natureza e ciências humanas e sociais, e pretende caracterizar os saberes e as técnicas naturais praticadas na gestão do meio ambiente em Diogo e Santo Antônio, localidades do Município de Mata de São João no litoral

norte da Bahia. A investigação pretende estudar os processos de adaptação e de recomposição desenvolvidos por um grupo rural submetido a uma exclusão espacial, articuladas em torno de alguns tipos de questionamentos: Quais são os saberes e práticas naturais? Como valorizá-los? Qual é a incidência de mobilidades sobre sua transmissão e sobre a gestão do meio? Quais são as formas de permanências ou recomposições das relações sociais no seio de grupos domésticos e da vizinhança no contexto da mobilidade? Como se constrói a coesão territorial quando as bases são múltiplas e instáveis? Quais são as articulações entre lógicas domésticas e ação coletiva dentro de uma perspectiva de desenvolvimento sustentável?

Fazendo a conexão do projeto com nossa investigação, introduzimos o estudo da temática da Educação Ambiental (EA) na escolas pública dessa comunidade por entender que o corpo e a cultura são os constituintes humanos do ambiente e, nesta relação que se considera a questão ambiental.

A Educação Ambiental é entendida numa perspectiva que contempla a complexidade do processo educativo que inclui as dimensões naturais, históricas, culturais, sociais e políticas e consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do Meio Ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais.

A Educação Ambiental se constitui no principal instrumento para a conscientização do ser humano, para maior aquisição de conhecimento e para o desenvolvimento de atitudes e habilidades que lhes permitam atuar como cidadão e cidadã e participar, ativamente na tomada de decisão sobre o futuro da mãe Terra. Ou seja, um processo de aprendizagem permanente, que visa a concretização de uma nova racionalidade ambiental e civilizatória.

A Educação Ambiental pressupõe uma alfabetização ecológica (BOFF, 2010), uma educação baseada na complexidade, onde os sujeitos revisem os padrões de consumo e desperte neles uma educação do SER-INTEGRAL, fazendo-o perceber a sua integração com o Todo. Essa complexidade permite compreender que tudo está interligado, em rede.

Por isso, a nossa proposta se insere no desafio de perquirir os espaços formais estruturantes do campo educativo a respeito da formação de uma sensibilidade e de uma leitura crítica das questões corporais, culturais, ambientais, históricas, sociais; como estas são tratadas no currículo escolar e se elas apontam para uma lógica de compreensão da educação ambiental

que aponte para a transformação das relações do homem com seu ambiente, consigo mesmo, com os outros e de como estes se relacionam com o ambiente.

Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, como documentos legais, da legislação em vigor; documentos do Município de Mata de São João e da escola investigada; periódicos e documentos produzidos pela comunidade local no tempo presente; documentos imagéticos, bem como a história oral/ memória para discutir as questões da educação ambiental, do corpo e da cultura relacionadas aos impactos sócio históricos e culturais da localidade investigada, Diogo e Santo Antônio, situadas na região da Mata Atlântica e circunscrita numa região de alteração ambiental recente, com impactos importantes para a vida do lugar.

O presente estudo justifica-se em função do debate atual acerca dos efeitos da ação humana nos ecossistemas. Este debate não é recente; as denúncias de cientistas e ambientalistas sobre os efeitos da intervenção humana datam da década de 1960 e vem aumentando consideravelmente o interesse de muitos setores públicos e privados com relação à questão ambiental. É nesse contexto de potencialidades que desponta a urgência da Educação Ambiental (EA) e sua aplicabilidade na formação de professores, pois há a necessidade urgente deste debate ganhar a pauta do dia no espaço educacional e no ambiente escolar. Mas não um debate alheio e sim situado, que faça parte e seja compreendido como parte da vida, do corpo, da cultura humana e social. A questão deve ser compreendida como educação e, nesse sentido ser tratada no espaço escolar, mas também ir além deste espaço, passando a constituir forma de vida. Neste sentido, ir para além da sala de aula, para além dos muros da escola, evoluindo para a gestão integrada do conhecimento do meio ambiente numa perspectiva interdisciplinar.

Para enfrentar os desafios das situações de ensino, especificamente neste caso, das questões ambientais relacionadas à vida, ao corpo, à cultura, o profissional em educação precisa da compreensão do conhecimento, da sensibilidade, da ética, e de consciência política. Sim, pois o ato de educar também é uma questão política, de comprometimento com os ideais, conforme apontado por Ubiratan D'Ambrósio (1998) quando este ressalta como qualidades de um professor a afetividade, a política e o conhecimento.

Como se sabe, o debate ambiental ainda não foi internalizado plenamente pelos professores de ensino fundamental e médio, nem como projeto, nem como tema transversal, apesar de estar indicada a relevância nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1997. Na esfera educativa há um consenso sobre a necessidade de problematização dessa questão em todos os níveis de

ensino, questão regulamentada pela Política Nacional de Educação Ambiental de 1999 e regulamentada em 2002. Consideramos que é fundamental e urgente que este debate esteja presente e seja valorizado na educação formal, como ação educativa interdisciplinar, articulado ao conjunto de saberes para a formação humana comprometida com a transformação da sociedade apontando para outra lógica sócio-econômica, ou conforme sugere Milton Santos, por uma outra globalização.

Objetivamos, portanto, investigar as potencialidades e os limites da educação ambiental na educação formal em uma localidade da Mata Atlântica, litoral norte da Bahia/BR, na perspectiva da difusão de valores em torno do meio ambiente, fazendo uma correspondência entre as práticas curriculares desenvolvidas, os documentos governamentais que a normatiza e a nossa proposição de educação, e, a partir deste, objetivamos, especificamente: analisar as políticas públicas para a educação ambiental no estado da Bahia e sua relação com o que preconiza as políticas mundiais e brasileiras no tocante ao meio ambiente; caracterizar os saberes praticados pelos docentes da comunidade na gestão do meio ambiente e dos recursos naturais; identificar metodologias, técnicas e procedimentos que contribuem para fortalecer a dimensão da EA na escola municipal; relacionar a história e memória corporal dos docentes/alunos com a cultura ambiental da região.

Neste contexto, algumas reflexões podem ser levantadas a partir do seguinte problema: as práticas curriculares desenvolvidas na escola municipal pública do litoral norte da Bahia, das comunidades de Diogo e Santo Antônio atendem, sob o enfoque teórico – metodológico e político, as demandas atuais da Educação Ambiental? A partir deste problema, algumas questões nortearão a presente investigação: como está organizada a práxis pedagógica em relação à gestão do meio ambiente nas escolas da localidade de Diogo e Santo Antonio?; Qual a relação entre a cultura corporal e cultura ambiental nestas localidades? De que forma as experiências existenciais e profissionais dos sujeitos se (re) configuram?

Na consecução deste trabalho, optamos pela perspectiva conjunta de teoria e metodologia, por entendê-las como dimensões inseparáveis da pesquisa científica. O conjunto de técnicas deve dispor de instrumentos claros, coerentes e elaborados marchando lado a lado da teoria para o desafio da prática. Como nos diz Minayo (1994, p. 16), a metodologia se faz com articulação entre “pensamentos, conteúdos e existência”, portanto é de suma importância colocar em discussão os paradigmas das teorias e métodos promovendo uma verdadeira revolução (KUHN, 2000). Considerando o campo epistemológico em que se situa este estudo e de acordo com o problema formulado, pressupõe-se uma pesquisa qualitativa, uma vez que parte

do fundamento de que há uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito uma interdependência viva entre sujeito e objeto “[...] o objeto não é um dado inerte e neutro: está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”(CHIZETTI, 1991, p. 79).

A abordagem qualitativa opera com um universo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, num espaço onde as relações, procedimentos e fenômenos não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis e estatísticas. (MINAYO, 1994, p. 22). Tal metodologia se apresenta como alternativa frente ao positivismo e pressupõe um enfoque dialético da realidade social partindo da necessidade de conhecer por meio das percepções e reflexões a realidade no intuito de transformá-la (TRIVIÑOS, 2007).

Optamos realizar um estudo de caso de forma com que pudéssemos obter uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada a uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis (ANDRÉ, 2008). O estudo de caso traz algumas vantagens por se configurar um conhecimento mais concreto e contextualizado, com a capacidade de retratar situações da vida real e sua complexidade, além da sua capacidade heurística. Esperamos que o estudo de caso ajude na compreensão da situação investigada e que possibilite novas relações e novas variáveis e possivelmente revele pistas para aprofundamento de futuras pesquisas.

Como técnica na captação das atividades dos professores, utilizei a observação direta sistemática não participante (LAKATOS E MARCONI, 1991). É uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para obtenção dos aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas examinar os fatos in loco. Entre as vantagens da referida técnica, pode-se citar as evidências de dados não constantes em roteiro de entrevistas ou questionários e a concessão de coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas. Para Selltiz (1975, p. 233), a observação torna-se científica à medida que: “a) convém a um formulado plano de pesquisa; b) é planejada sistematicamente; c) é registrada metodicamente; d) está sujeita a verificações e controles sobre a validade e segurança”. A observação direta é inerente de pesquisas de caráter qualitativo na intenção de chegar mais perto possível da perspectiva do sujeito, buscando apreender sua visão de mundo, dos significados que atribuem a realidade e às suas ações (MACEDO, 2000).

Adotamos como um dos instrumento de coleta de dados, no campo empírico, entrevistas semi dirigidas (Apêndice 3), tendo como público alvo um componente da direção da escola e dois componentes da equipe docente, desta forma a amostra desse estudo foi definida de forma intencional. A escolha desse público levou em consideração o fato de residirem na comunidade há mais de 30 anos, e, desta forma relatar historicamente as modificações

ambientais e educacionais no povoado. A ideia foi captar, tangencialmente, através da história oral e da memória dos entrevistados, as representações entre o acontecido e o vivido, como os sujeitos são influenciados pelo tempo e espaço no qual estão inseridos. A utilização da abordagem histórica e memorística se configura através do olhar da educação e como esses aspectos podem nos ajudar na análise e interpretação dos dados. A história oral é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia os depoimentos de pessoas que participaram dos processos históricos e testemunharam acontecimentos no âmbito da vida social (DELGADO, 2006). Uma das potencialidades apontadas pelas entrevistas dessa história de Diogo é recuperar as memórias comunitárias e obter as informações sobre alguns acontecimentos que não se encontram registrados em nenhum documento escrito da região até a presente data. A história oral não é a fonte principal desse projeto de pesquisa, mas visa complementar as informações recolhidas em outras fontes e enriquecer a pesquisa vinculada.

A entrevista adotada é classificada como temática (PINSKY, 2005), por se tratar prioritariamente da implicação dos entrevistados com o tema, neste caso a questão da implementação da educação ambiental dentro dos espaços formais. A adequação pelo tipo de entrevista se deu por conta da temática estar entrelaçada na vida dos depoentes por um período relativamente denso, pelo fato de se relacionar com a função desempenhada por eles na comunidade, bem como seu envolvimento em processos específicos da comunidade, como a formação de organizações e associações em busca de melhorias da comunidade local e escolar. As entrevistas foram gravadas em vídeo digital e em paralelo mantivemos um caderno de campo. Com a gravação da entrevista no formato de vídeo pudemos captar as expressões faciais, a postura/gestos e a entonação da voz dos depoentes para aumentar a interpretação dos dados.

Ainda como instrumento de coleta, foram aplicados questionários semi estruturados (Apêndice 1) com a equipe da direção, com o corpo docente e funcionários da escola, perfazendo um total de 12(doze) pesquisados. O questionário faz parte da ecologia de recursos deste estudo que se retroalimentam em busca de uma maior riqueza de dados. O registro das informações obtidas nas observações e entrevistas, foram permitidos mediante consentimento (Apêndice 2) dos mesmos.

Em paralelo, realizamos observações da prática docente dos componentes curriculares Ciências, Língua Portuguesa e Artes do Ensino Fundamental. Fizemos a solicitação para observação de todos os componentes curriculares por entender que Educação Ambiental não se restringe a uma única disciplina – Ciências e/ou Geografia, entretanto a permissão foi

concedida apenas por esses professores. As observações em sala de aula e atividades extra classe foram feitas por uma filmadora garantindo todas as matizes das falas dos indivíduos pesquisados, a expressão corporal e facial, bem como a preservação da linguagem utilizada e para complementar utilizamos um também um caderno de campo que nos permitiu anotar aspectos relevantes que não fossem captados pelo meio eletrônico. O caderno permite captar os meandros da pesquisa que muitas vezes encontram-se implícitos. As transcrições dos dados foram feitas, conferidas e revisadas pela pesquisadora. Vale destacar que os participantes foram identificados por letras seguido da identificação do sexo. Eles são identificados pela letra P(pesquisado) seguido da letra F para identificar o sexo feminino e M para identificar o sexo masculino. O processo de coleta de dados na escola iniciou em 2011 com o recolhimento dos documentos e aprofundou-se sistematicamente com as observações da prática pedagógica durante quatro meses consecutivos, um encontro semanal no turno matutino.

Na análise das informações foi estabelecida uma relação entre os dados obtidos e o aporte teórico apresentado. Optamos por utilizar alguns elementos da Análise de Discurso(AD), por compreender que uma investigação em educação pressupõe um caráter subjetivo e a exigência do positivismo de que “a independência com respeito aos momentos subjetivos da investigação” (ADORNO, 2001, p.101) não se faz presente. Dentre eles, a relação entre poder, historicidade, linguagem e campos ideológicos, imprimindo sentido ao conteúdo apreendido nas entrevistas. As falas tem muitos sentidos, os discursos possuem sempre um sentido a mais do que se expressa nas palavras, silêncios, reticências. Há sempre algo que escapa para além do que foi dito, expressando possíveis subjetividades dos sujeitos.

Na pesquisa de matiz qualitativa, a AD é mais do que simplesmente uma metodologia de investigação. A escolha desse referencial teórico-metodológico é motivada pela assunção da natureza ideológica do processo de prática pedagógica e pelas características discursivas dos pesquisados, que constituem o público alvo da nossa pesquisa. Há de se levar em consideração a atualidade e importância da AD no campo educacional ao longo dessa década.

A análise do discurso evoca o confronto com um sujeito ativo produzido no contexto social e histórico com as entrelinhas das falas e a interpretação. Nesta pesquisa, alguns elementos da AD acentuam aspectos sócio históricos nas falas dos docentes e demais pesquisados para compreender que os discursos expressam as relações de poder e que também apontam que não contém em si toda verdade do que se quer dizer. Para Orlandi (1993) o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual, essa apropriação é social e reflete uma produção, uma reprodução de sentidos preexistentes. Para a referida autora, tomar a palavra consiste

num ato social e suas implicações: conflitos, relações de poder, construção de identidades, entre outros. Todo discurso nasce de outro discurso e dirige-se para outro. É neste sentido que a AD compreende que as palavras mudam de sentido ao sucederem de uma formação discursiva para outra em razão da historicidade e ideologia. É dessa forma que se constituirão os procedimentos metodológicos para a investigação da temática em foco.

Fundamentamos este estudo no método materialista histórico dialético como o mais adequado e capaz de atender aos nossos objetivos, pois como afirma Tozoni-Reis (2004), o mundo é dialético e é preciso um método que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e esse instrumento é o método dialético, como pensou Marx.

Para discutir o espaço formal de educação e a práxis pedagógica essa pesquisa buscou referências, do ponto de vista epistemológico, nos conceitos de hegemonia, contra hegemonia de formação de intelectuais. O desenvolvimento deste conceito por Antônio Gramsci tem como ponto de partida certos problemas que eram identificados por ele na difusão cultural na Itália de seu tempo, entendidos como problemas não apenas estéticos, mas também sociológicos. Gramsci não acredita na autonomia do educador e do processo educativo, pois esses são educacionalmente articulados com o Estado. Para Gramsci, não existe imobilismo pedagógico, a orientação educacional toma os contornos ora da oposição e da resistência, ora do apoio crítico.

Compreendemos que as escolas são formadoras de intelectuais e que os grandes intelectuais agem correlatamente como os pequenos intelectuais, ou seja, a escola é o instrumento de elaboração dos mesmos. Usaremos também a ideia de que a escola deve fornecer conhecimentos gerais e humanísticos, a fim de evitar o reforço das desigualdades sociais e culturais.

Assim, compreender a perspectiva gramsciana a respeito da relação entre hegemonia e escola significa entrar em um debate que envolve um grande número de questões de ordem sociológica, como a determinação das identidades culturais e o problema das ideologias. (GRAMSCI, 2001). Em Gramsci refletimos sobre a dimensão da cultura como bem simbólico não dissociado das repercussões políticas, ideológicas, sociais e o entendimento sobre as hegemonias as quais está a escola subordinada ou resistente. A leitura em Gramsci tornou-se preponderante na medida em que buscamos entender a escola também como *locus* repercussivo do movimento da sociedade e assimetricamente as culturas se encontram numa relação de poder.

Utilizamos também a perspectiva Vigotskyniana tomando como base a mediação dos processos educativos, percebendo a importância dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. De maneira peculiar, seu aporte teórico nos fez perceber que a interação através de signos, a linguagem por exemplo, é um importante elemento na mediação pedagógica. Ele postulava que a internalização do sistema de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo com as formas de desenvolvimento das pessoas.

A leitura em Vigotsky tornou-se fundamental ao ver que se estreitavam os laços com o materialismo dialético em sua abordagem. Nesse seu esforço elaborou de forma criativa noções de como o trabalho humano e o uso de instrumentos atuam como meios pelos os quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

Utilizamos para discutir as questões ambientais, na perspectiva crítica, o aporte teórico de Leff (2000; 2001), Löwy (2005) Dias (2001; 2004) Loureiro(2004), Reigota (2006), Tozoni-Reis(2004), entre outros. Para embasar nossas discussões sobre espaços e territórios utilizamos principalmente, o aporte de Santos (2004; 2005; 2006; 2008) e Leroy (2010).

ESTRUTURA DA TESE

Para desenvolvermos esta investigação estruturamos este trabalho em quatro capítulos, assim estruturados: Capítulo 1 intitulado Do lugar: um pouco de história que contextualiza a formação e a dinâmica da comunidade de Diogo e Santos Antônio/Bahia/BR.

O Capítulo 2 – E sobre a educação e o ambiente discute a legislação proposta para educação ambiental nos espaços formais, o debate atual sobre a crise ambiental, a partir do referencial legal, estrutural, nacional, estadual, da cidade bem como as políticas públicas do Município de Mata de São João e o Projeto Político Pedagógico(PPP) do município e da escola.

Dando prosseguimento ao trabalho, o Capítulo 3: E do corpo, da cultura e do ambiente centra a discussão na construção das relações do ser humano com a natureza, nos conta sobre a valorização da história corporal incorporada a história ambiental local.

E finalizando temos o Capítulo 4, chamado O que as histórias/memórias nos contam sobre o corpo, a cultura, o ambiente escolar... sobre a educação, baseia-se no objeto principal da pesquisa sobre como a educação ambiental é compreendida de forma mais ampla na

perspectiva do ser humano com ele mesmo, da relação com seus semelhantes e com o ambiente que o cerca.

Constitui, ainda, a estrutura desta tese a Introdução, na qual se faz um panorama geral sobre a pesquisa bem como sua concepção teórico-metodológica, e as Considerações Finais, em que são destacados os resultados que foram encontrados na comunidade escolar e respondem aos objetivos e hipóteses levantadas ao iniciar a pesquisa.

Acreditamos que a nossa proposta venha somar esforços aos estudos ambientais e estudos em educação na atualidade, especialmente às pesquisas desenvolvidas no Grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL) desta Universidade, no qual nos integramos há cerca de três anos, além de oportunizar um espaço salutar de reflexão e ressignificação da nossa própria identidade como educadores e pesquisadores.

CAPÍTULO I - DO LUGAR: UM POUCO DE HISTÓRIA

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas ... Que já têm a forma do nosso corpo ... E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares ... É o tempo da travessia ... E se não ousarmos fazê-la ... Teremos ficado ... para sempre ... À margem de nós mesmos...

Há um tempo
Fernando Pessoa

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LITORAL NORTE

Apesar de não ser objetivo deste trabalho aprofundar a discussão sobre a organização regional do Brasil, destacamos a necessidade inicial de contextualização através de uma enfoque histórico da região onde a pesquisa foi desenvolvida e como as noções de espaço e território estão intimamente entrelaçados com os traços educacionais e culturais em torno dos quais se configura o processo de identidade social criado entre os membros daquela comunidade, com seus símbolos e significações. A análise toma algumas concepções acerca da relação sociedade-espaço de empréstimo da teoria marxista.

1.1.1 Histórico da ocupação

Historicamente, os países de formação por ocupação colonial, a exemplo do Brasil, revelaram uma tendência a uma maior aglomeração de pessoas e atividades produtivas em áreas litorâneas. Esse padrão de colonização seguindo a rota litoral-interior permitiu que a costa brasileira formasse as primeiras povoações acompanhadas de variadas transformações no meio ambiente advinda dessa introdução e como não podia deixar de ser, aliada a interesses políticos externos.

Inicialmente o litoral servia de base para os fluxos de mercadorias e pessoas, sendo que ainda hoje em algumas cidades se destacam pela função portuária. No século XVI havia o interesse da Coroa Portuguesa em permanecer na faixa litorânea como forma de se proteger de ataques de outros europeus como os franceses e holandeses. De acordo com Moraes (1999, p.32), “Basta recordar que, de todos os dezoito núcleos pioneiros fundados pelos portugueses no século XVI, apenas São Paulo não se encontrava à beira-mar”. Ou seja, a “conquista” deste

território se deu pelas “bordas”, um modelo de ocupação caracterizado pela ocupação de áreas estratégicas do ponto de vista do escoamento da produção.

A instituição do sistema de Capitânicas Hereditárias, em 1534, é considerada um marco inicial da colonização brasileira com núcleos provisórios de ocupação com capelas, centros de administração, postos de armazenamento de mercadorias e fortificações (ARAÚJO, 2009). Essa ocupação privilegiou de um lado, a instalação do suporte físico para a concretização do comércio e, do outro, o estabelecimento da casa grande e senzala no meio rural, onde se estabeleceu a sociedade patriarcal. A configuração destas cidades coloniais relaciona-se com a economia tipo exportação e, só muito recentemente, é que outros fatores influenciaram a (re)configuração do litoral brasileiro, a exemplo da industrialização, urbanização e nas duas últimas décadas, o turismo. O espaço litorâneo brasileiro, impulsionado pelo avanço da industrialização, a partir da década de 1950, ampliou o nível de emprego e renda das camadas da média sociedade, impulsionando a construção da segunda residência, que serviam como local de descanso e prazer e, o litoral norte baiano, não fugiu a regra na construção de casas de veraneio. Assim, foram muitos os processos e atores sociais que atuaram sobre o espaço litorâneo imprimindo características e particularidades de uma dada estrutura social.

Portanto, o desenvolvimento da sociedade brasileira nasce a partir da ocupação do litoral e vem continuamente se acelerando formando regiões muito desenvolvidas. Ainda assim, algumas partes da faixa litorânea brasileira contam com uma deficiente infraestrutura cidadina sendo que em alguns estados ainda encontram-se pouco povoada (BATISTA, 2010).

Nas palavras de Araújo (2009) o processo de ocupação e urbanização na região costeira da Bahia se deu de forma semelhante às outras regiões do mundo caracterizadas pela formação colonial e caracterizada pela atividade missionária, que nas regiões mais interioranas, tratava de fundar igrejas/capelas como marco de conquista desses territórios. Destarte, o litoral da Bahia não escapou das profundas modificações e transformações tanto a nível natural quanto a nível social e essas intervenções redefiniram as atividades econômicas, alheias muitas vezes, as comunidades tradicionalmente existentes.

As atividades econômicas fundamentais para a ocupação do estado no século XVIII foram à pecuária e atividades ligadas à cultura açucareira. Essa última se constituiu a principal atividade relacionada à ocupação do litoral norte baiano fazendo assim que houvesse a consolidação dos principais núcleos urbanos nos vales de seus rios. Na região do Litoral

Norte¹ a ocupação e expansão da população se deram de forma diferenciada do restante do estado. Tradicionalmente havia uma maior concentração da população no litoral e um esvaziamento rumo ao interior, entretanto nesta região, por conta da atividade açucareira e pecuarista, que demandavam uma grande concentração de terra, a ocupação do interior se deu de forma adensada e na região costeira havia maior concentração de pescadores formando as vilas, das quais uma delas, o Diogo, integra o objeto de nossa pesquisa.

De acordo com a Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia/Centro de Planejamento da Bahia (SEPLANTEC/CEPLAB, 1982), o processo histórico de adensamento da região Litoral Norte não se deu de forma ininterrupta e contava com três subdivisões definidas pela antiguidade e formas de ocupação e povoamento (ARAÚJO, 2009). Atualmente essa região é identificada como *Território de Identidade Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte*, fruto do estudo de regionalização definido pelo Governo do Estado a partir da década de 1980². Essas unidades conhecidas como Territórios de Identidade, não são pautadas somente nos limites espaciais, mas nas peculiaridades locais e identidades em comum, representados pelos diferentes biomas. São regiões socioambientalmente diferenciadas, formadas por culturas, modo de ser e de estar, de se relacionar com o meio ambiente distintas.

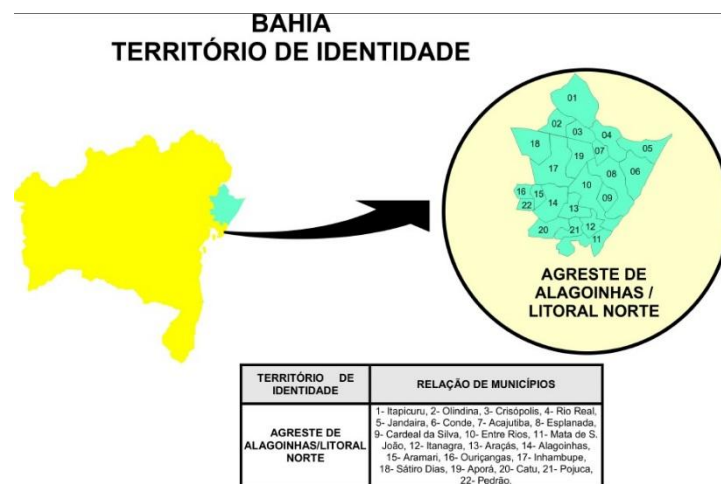


Figura 1: Municípios que compõem o Território da identidade Agreste de Alagoinhas /Litoral Norte

FONTE: SEI, 2012

¹ Unidades espaciais conhecidas como Regiões Econômicas estabelecidas pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, 1980

² Denominação de regiões / territórios classificados a partir de atividades econômicas predominantes no Estado, mas de grande heterogeneidade em termos econômicos, sociais e demográficos. Podem ser considerados arranjos espaciais ou unidades de planejamento, no âmbito das quais, são discutidas políticas públicas que atendam as demandas de cada uma delas. Na Bahia existem 26 Territórios de Identidade.

Até a década de 1950 e 1960, o Litoral Norte permaneceu mais povoado no interior por conta das inúmeras fazendas voltadas à pecuária e o plantio de cana de açúcar, enquanto que permanecia rarefeita a parte litorânea formada praticamente por pescadores nas vilas. Com o processo de desaceleração da economia na região, a produção canavieira vai perdendo posição e essa região deixa de ocupar um território importante dos setores produtivos da economia do Estado. Passa então, a indústria petroquímica a dirigir os investimentos, expansão e geração de empregos. É nesse contexto que inicia a exploração de poços de petróleo nos Municípios do Litoral Norte impulsionados pela presença da Refinaria Landolfo Alves (RLAM), do Polo Petroquímico de Camaçari(COPEC) e do Centro Industrial de Aratu(CIA).

Nos anos 1970 a região passa a ser explorada para o cultivo de florestas homogêneas de espécies exóticas³(eucaliptos e *pinus*) como alternativa energética fruto da demanda do parque industrial recém criado.

Em meados da década de 1970, a introdução de atividades de plantio e exploração de florestas homogêneas visando a produção de celulose e carvão vegetal vem atender a uma requisição de um mercado industrial, parte de uma economia nacional que impõe novos contornos à agricultura, exigindo que ela se modernize e se adeque a um novo momento do capitalismo. Assim, municípios do Litoral Norte são escolhidos para a intensa atividade reflorestadora que, em apenas cinco anos (1975/1980), modificou a estrutura fundiária da região, acelerando o processo de concentração de terras nos estabelecimentos com mais de 1.000 ha, e uma pequena redução dos estabelecimentos de tamanhos entre 100 e 1.000 ha (CENTRO DE ESTATÍSTICA E INFORMAÇÕES, 1983 apud BAHIA, 2007, p. 11-12).

Ainda na década de 1970 uma nova janela de oportunidades desponta na região, o turismo, uma nova perspectiva econômica para o desenvolvimento do litoral. Há quem apelide essa região de futura “Cancun” ou “Côte d’ Azur”.

1.1.2 Particularidades/Caracterização

O Litoral Norte localiza-se na costa norte da Bahia, tendo, a leste, o Oceano Atlântico como limite; e mantendo fronteiras, ao norte, com o estado de Sergipe e a Região Econômica Nordeste; ao sul com a Região Metropolitana de Salvador (RMS); e a oeste com a Região Econômica Paraguaçu e parte da Região Econômica Nordeste (ARAÚJO, 2009). Situada entre a capital Salvador e o estado de Sergipe, no vetor de expansão dos empreendimentos

³ São consideradas espécies exóticas aquelas que não são endêmicas da região e quando apresentam potencial para causar problemas sociais, econômicos ou ambientais.

imobiliários e turísticos da Bahia, conta com muitas vias de acesso (especialmente a BA-099 ou “Linha Verde”), um espaço pouco adensado e de uso predominantemente rural, e conta com processos acelerados de redefinição de usos e alterações de funções.

É composta por 22 municípios: Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu, Crisópolis, Conde, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Mata de São João, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Pojuca, Rio Real, São e Sátiro Dias⁴. A paisagem é variada, um cenário composto de rios, lagos, brejos, dunas e restingas e manguezais, com alguns sistemas ainda preservados, elementos naturais e culturais combinados quase que totalmente integrado ao sistema natural da Zona da Mata Atlântica (áreas remanescentes), contando com um pequeno trecho a noroeste da Zona de Transição Ambiental com o agreste baiano (SEI, 2012)

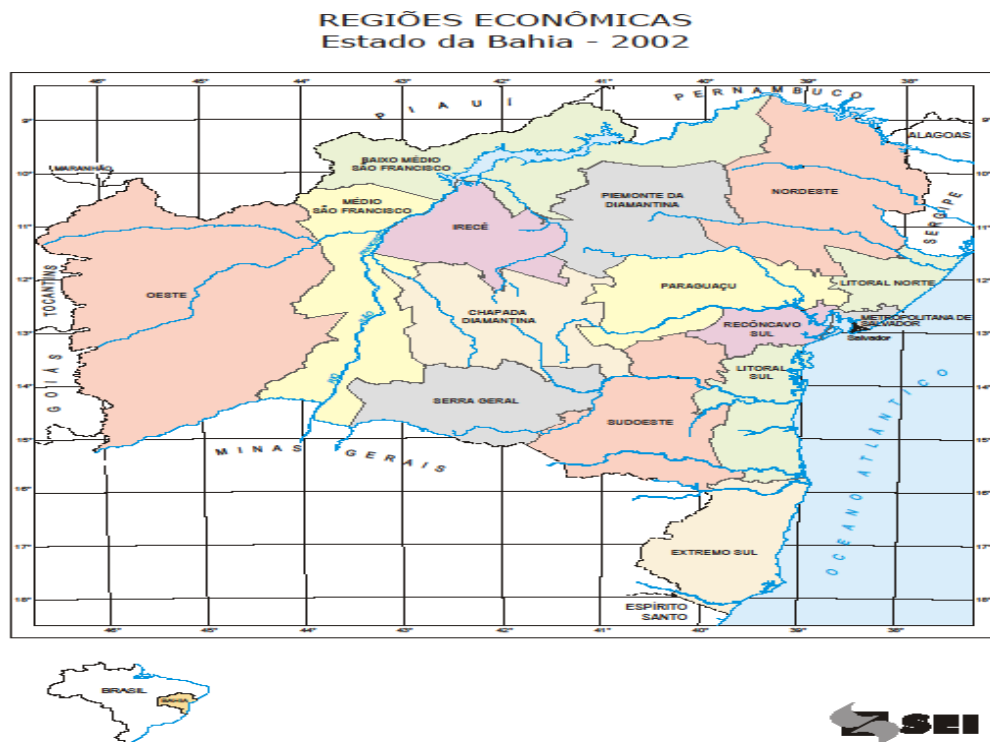


Figura 2: Regiões econômicas

FONTE: SEI, 2002

⁴ Conforme Figura 1

1.2 MUNICÍPIO DE MATA DE SÃO JOÃO

Localizado no Litoral Norte da Bahia, a 59 km de distância de Salvador, com as coordenadas geográficas 12°31'46" de latitude sul e 38°17'59" de latitude oeste, com um clima quente e úmido, possui uma área urbana de 24.969 km² e uma área rural de 7.599 km², e área total 633.20 Km²(IBGE, 2010) uma população de 40.183 habitantes, habitando o bioma característico de Mata Atlântica. Esse município se tornou um dos principais destinos turísticos do país por suas belezas naturais. A sua formação histórica está ligada ao município de Camaçari, de cujo território fazia parte, como freguesia⁵ do Senhor do Bonfim da Mata de São João, criada em 1761.

Conta-se que Mata de São João, durante muitos anos, teve o nome de São João da Mata, sendo depois denominada de Mata de São João graças a João Lopo de Mesquita, que devastou matas e abriu estradas entre 1649 e 1659. Os nortistas pregavam: “vamos trabalhar nas matas de seu João”. E então o nome Mata de São João foi registrado oficialmente em 1846, por efeito da Lei provincial nº 241, de 15 de abril, quando o povoado foi elevado à categoria de Vila.

Sua composição administrativa em vigor é 03 distritos: Mata de São João (sede), Açú da Torre e Amado Bahia e muitos povoados, dentre os quais Diogo, nosso localidade de objeto da análise (MURICY, 2009). Estão situadas no Município algumas Unidades de Conservação: Área de Proteção Ambiental da Plataforma Continental do Litoral Norte, Área de Proteção Ambiental do Litoral Norte, Parque Florestal e Reserva Ecológica Garcia D'Ávila, Reserva Particular do Patrimônio Natural Dunas de Santo Antônio, Reserva de Sapiranga e Reserva Camurujipe (COSTA, 2009).

⁵ Era o nome dado no antigo império português a uma divisão administrativa em outro país.

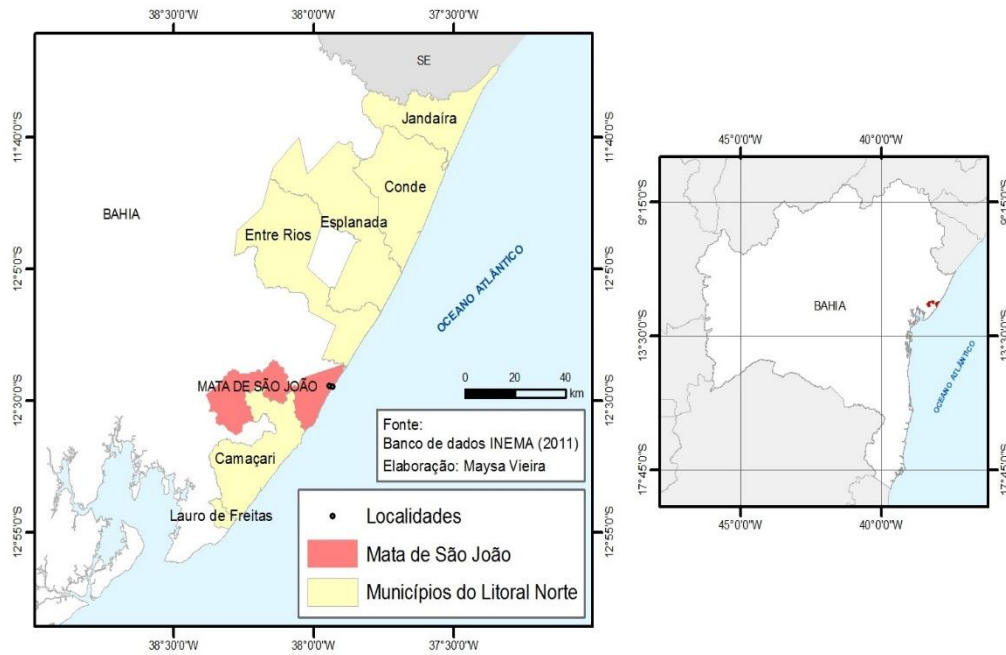


Figura 3: Localização do Município Mata de São João

FONTE: elaborado por Maysa Vieira, 2012

O povoamento e colonização do município de Mata de São João deveram-se aos colonos que acompanharam Garcia de Souza d'Ávila chegados ao Brasil com a caravana de Tomé de Souza, em 1549. O local⁶ pertencia a Garcia D'Ávila, a quem particularmente a Bahia é devedora de boa parcela de seu progresso, progresso esse oriundo da conquista do espaço à custa de muita luta e submissão de povos autóctones. Foi ele quem, em 1551, no ponto mais alto do litoral baiano, enseada de Tatuapara, hoje conhecido como Praia do Forte, construiu a fortaleza estratégica da Casa da Torre, ou Castelo Garcia D'Ávila, de grande importância para a colônia que vinha se formando a partir de Salvador, funcionava como um “observatório avançado” do governo português (SOBRINHO, 1998). Da Casa da Torre, fiscalizava-se o movimento de embarcações que se aproximavam do Porto da Bahia. A localização estratégica tornou o castelo fundamental nas lutas pela independência e na defesa territorial do Estado. Acredita-se que foi do posto de observação da Casa da Torre que surgiu o primeiro sistema de comunicação da América, já que eles tiveram que desenvolver uma maneira de comunicar a Salvador, que ficava a 80 km, a presença de uma nau inimiga.

⁶ Compreendia uma área entre os campos do rio Pojuca até à foz do Rio Real. (SOBRINHO, 1998)

O Castelo foi a sede da maior sesmaria das Américas, com 800.000 Km², da Bahia ao Maranhão, com fazendas de plantio de coco e criação de gado. As obras de construção do Castelo só foram concluídas em 1624, 73 anos depois (MANTOVANI, s/d).

Stilfeman(1997) indica que por volta de 1879, a propriedade foi adquirida dos descendentes de Garcia d'Ávila por um prussiano naturalizado norte americano, Sigisfred Sigismundo Schindler. Produtos como coco, piaçava, borracha de mangabeira, mamona, tingui, frutas secas, farinha de banana, entre outros, eram exportados pelo Porto que levava seu nome, hoje a localidade é conhecida como Porto Sauipe, no município de Entre Rios. De acordo com os relatos, apenas o coco e a piaçava ainda são os produtos comercializados pelos moradores do Diogo. As informações disponíveis permitem supor que as atividades extrativas e a transação de produtos naturais foi bastante significativa naquela época, contudo hoje foi substituída pela oferta de empregos na áreas de serviços na rede hoteleira.

[...] antes na verdade vivia basicamente da pesca, do coco, da agricultura, hoje em dia praticamente não existe agricultura, muito pouco, você acredita? Só mesmo o coco e a piaçava que as mulheres catam. A pesca tem, mas é pouco, diminuiu muito porque na verdade às vezes as pessoas mesmo recebendo pouco preferem tá com dinheiro fixo recebendo mínimo, do que está trabalhando na sua terra, no caso em outra atividade que não ganhe o fixo. Hoje em dia tem mais emprego por conta de hotéis e pousada. (PF2)

[...] Turismo aqui hoje serve como fonte de renda [...]. Aqui não existia emprego, a não ser a pescaria e a tiragem de coco e a roça, plantar mandioca, como a gente fomos crescendo se desenvolvendo e vendo que as coisas dava tão renda pra gente construir um futuro melhor, partiu pro lado do turismo que foi investir na comunidade pra turismo, a gente não temos instrução, nível superior pra ser recepcionista, gerente de hotel, mas chegamos aaa... auxiliar de cozinha, garçom[...]. (PF 3)

A gente acha ruim agora porque nem mais peixe, a gente tem... tem que comprar, não tem mais pescador, não tem mais pescador, os mais novo não quer ir mais, não quer mais pescar, querem trabalhar, não querem ir mais pra pescaria[...] (PF1)

A partir das falas é interessante notar que a pesca e agricultura são atividades que vem sendo desvalorizadas na própria comunidade. O acesso à carteira assinada e todas as “vantagens” que o “emprego” traz, modificou o perfil social e cultural dos habitantes daquela localidade. E a educação formal? Está ajudando na manutenção desse perfil cultural, ou está ajudando os alunos e alunas a esquecerem suas histórias e memórias?

Mesmo com transformações nas paisagens desde os tempo coloniais, a ação antrópica nessa região proveniente da movimentação da economia local, não se constituíram um perigo à região até o início do século XX.

Entretanto, a partir de 1909 a região passou a ser controlada por diferentes proprietários (MATTEI, 2001), cada um explorando de acordo com seus interesses econômicos. Esses negócios movimentados por atividades comerciais ligadas a extração de recursos naturais, manteve-se em evidência até a década de 1939, quando a região experimentou conflitos acirrados entre herdeiros e posseiros. A partir da década de 1950, outra atividade começa a ser expandida na região, ainda em relação aos fartos recursos naturais, a exploração do petróleo. O município de Mata de São João engloba a Unidade 4⁷ juntamente com outros municípios na exploração de petróleo.

A partir de 1970, a visão de empresários paulistas, agora novos proprietários da região conhecida como Praia do Forte, entende aquela região com enorme potencial turístico e transfigura o espaço e a sociedade do litoral norte. Até então o município possuía a atividade agrícola, apesar de pouco significativa, como principal fonte da economia e o ponto de partida foi o desenvolvimento da atividade turística nesta localidade, na época uma vila de pescadores tranquila, de difícil acesso e beleza incomparável, preservando, ainda com ressalvas, um pouco da história com as ruínas do Castelo Garcia d'Ávila e os resquícios da remanescente Mata Atlântica.

As mudanças verificadas nos últimos quarenta anos vão além dos impactos ambientais, das transformações de paisagens, pois afetam também as relações entre as comunidades ali existentes. Os grandes investimentos provocaram uma alteração no mercado de trabalho essencialmente baseado na pesca, na agricultura e no extrativismo, em muitos casos para subsistência formando uma nova realidade. Novas atividades demandam da população local qualificação para executar as tarefas, cumprimento de horários, respeito a prazos e regras que antes não faziam parte do hábito dessas comunidades provocando uma série de conflitos.

Na década de 1990 foram criados indicadores estatísticos para acompanhar o desempenho econômico e social comparando e avaliando as condições de vida dessas populações, fruto de

⁷As unidades são numeradas de 1 a 5, àquelas com numeração próxima a 5 são as que os componentes originais foram substancialmente de alterados não havendo, de forma espontânea, a possibilidade de ocorrer a recuperação do equilíbrio original dos ecossistemas afetados.

uma preocupação mundial com o aumento da pobreza no mundo. Em relação à educação podemos observar, no período de 2005-2008, que houve um aumento na escolaridade.

Grau de Instrução:	2007	2008	2009	2010
Analfabeto	110	73	50	59
Até o 5º ano Incompleto do ensino fundamental	544	291	188	233
5º ano completo do ensino fundamental	982	793	789	811
Do 6º ao 9º ano Incompleto do ensino fundamental	1.461	655	630	585
Ensino fundamental completo	1.140	1.371	1.306	1.158
Ensino médio Incompleto	734	653	683	827
Ensino médio completo	3.756	4.266	4.915	5.552
Educação superior Incompleta	254	242	305	272
Educação superior completa	650	727	744	803
Mestrado completo	4	1	2	-
Doutorado completo	6	7	7	4

Fonte: Ministério do Trabalho-RAIS.

Figura 4 - Grau de instrução de pessoal ocupado no mercado de trabalho no município de Mata de São João 2007-2010.

Ano	Valor Adicionado (R\$ milhões)			Valor Adicionado APU ⁽²⁾ (R\$ milhões)	Impostos Sobre Produtos (R\$ milhões)	PIB (R\$ milhões)	PIB Per Capita (R\$ 1,00)
	Agronegócio	Indústria	Serviços ⁽¹⁾				
2006	15,89	114,49	105,45	44,97	36,28	272,12	7.988,18
2007	20,11	103,82	130,07	57,41	41,23	295,23	7.949,18
2008	20,42	94,14	143,44	62,68	37,19	295,18	7.576,21
2009 ⁽³⁾	20,37	67,37	171,27	74,48	44,14	303,16	7.658,37

Fontes: SEI, IBGE.

(1) Inclui APU.

(2) Administração Pública (atividades governamentais).

(3) Dados sujeitos a retificações.

Figura 5: Valor Adicionado, PIB e PIB per capita a preços correntes no município de mata de São João 2006-2009

FONTE: Estatísticas dos Municípios Baianos / Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. v. 1 (2000 -). – Salvador: SEI, 2012.

É inegável que durante o último século o conhecimento e a qualidade de vida da população como um todo, deu um salto quantitativo, mas se formos aferir na balança os pontos positivos

e negativos, para qual lado a balança vai pender? Para onde está indo a maior parte dos Produtos Internos Brutos(PIBs)? Para erradicação da fome? Para cura da ADIS? Para a fabricação de armas? Para financiamento de guerras? Para garantir a população métodos que protejam seus solos e águas? São investidos na educação? De que adianta apresentar dados estatísticos ou indicadores “melhorados”? Esperamos que esses dados sejam revertidos em ações concretas, alternativas que diminuam a exclusão social, a miséria, a contaminação das águas, do ar, preservação das culturas. Leroy (2010, p. 47) indaga até que ponto a Revolução industrial cumpriu o que prometera? “[...] chegamos a globalização do *apartheid*, em que grandes conglomerados multinacionais e elites econômicas derrubam fronteiras e imperam sobre o mundo, superando em lucro os orçamentos da maioria das nações”. Nesta perspectiva, o capital está sempre à frente das questões sociais, os seres humanos são peças de uma engrenagem a serviço da produção de riqueza.

Várias intervenções do governo baiano foram decisivas para a consolidação dessa área com destinação turística na década de 1990: o PRODETUR, viabilizando recursos para o desenvolvimento da região chamada atualmente de Costa dos Coqueiros, a abertura da Linha Verde e a criação da Área de Proteção Ambiental do Litoral Norte da Bahia/APA- LN. Muitos pesquisadores baianos perceberam os impactos dessas interferências sobre o espaço e sobre as populações locais a exemplo dos trabalhos de Sobrinho(1998), Stifelman (1997), Queiroz e Almeida (1997) e Mattedi(2002), entretanto não encontramos nenhum trabalho que se debruçasse sobre as atividades educacionais com ênfase nas fragilidades e potencialidades socioambientais.

A APA-LN (Figura 6) engloba cinco municípios: Mata de São João, Esplanada, Entre Rios, Conde e Jandaíra, com uma extensão de 140 km por 10 km de largura, desde a preamar em direção a Oeste, perfazendo um total de 142 mil hectares (ARAÚJO, 2009, p. 102). A criação desta UC foi autorizada pela resolução do CEPRAM nº 544, de 12/03/1992, mas por si só vemos que não garante a preservação desejada. O grande desafio das UC assenta-se na ideia de que não podemos pensar o meio ambiente dissociado das pessoas, dissociado do desenvolvimento, às vezes dito “sustentável” e reside na aliança simultânea do crescimento econômico, da conservação dos ecossistemas, da preservação cultural e da equidade social.

Essas áreas legalmente protegidas possuem relevância ecológica, paisagísticas e culturais (Figura 7) e aqui na Bahia a grande maioria dessas áreas encontra-se em locais de interesse turístico. Quando pensamos na conciliação dessas dimensões temos que levar em consideração a justiça e respeito às culturas autóctones, a equidade na distribuição dos

benefícios e riquezas geradas, a participação política da população local nas decisões de planejamento das ações e destinos da área.

Pensando nos objetivos das UC aliados ao pensamento de Leff (2001), entendemos que a Educação Ambiental é um processo de produção de significações e uma apropriação de saberes capazes de guiar um futuro sustentável⁸ e democrático e que ao criar uma UC, o poder público não pode esquecer de fornecer subsídios para que a educação ambiental se concretize de fatos nestas áreas demarcadas.

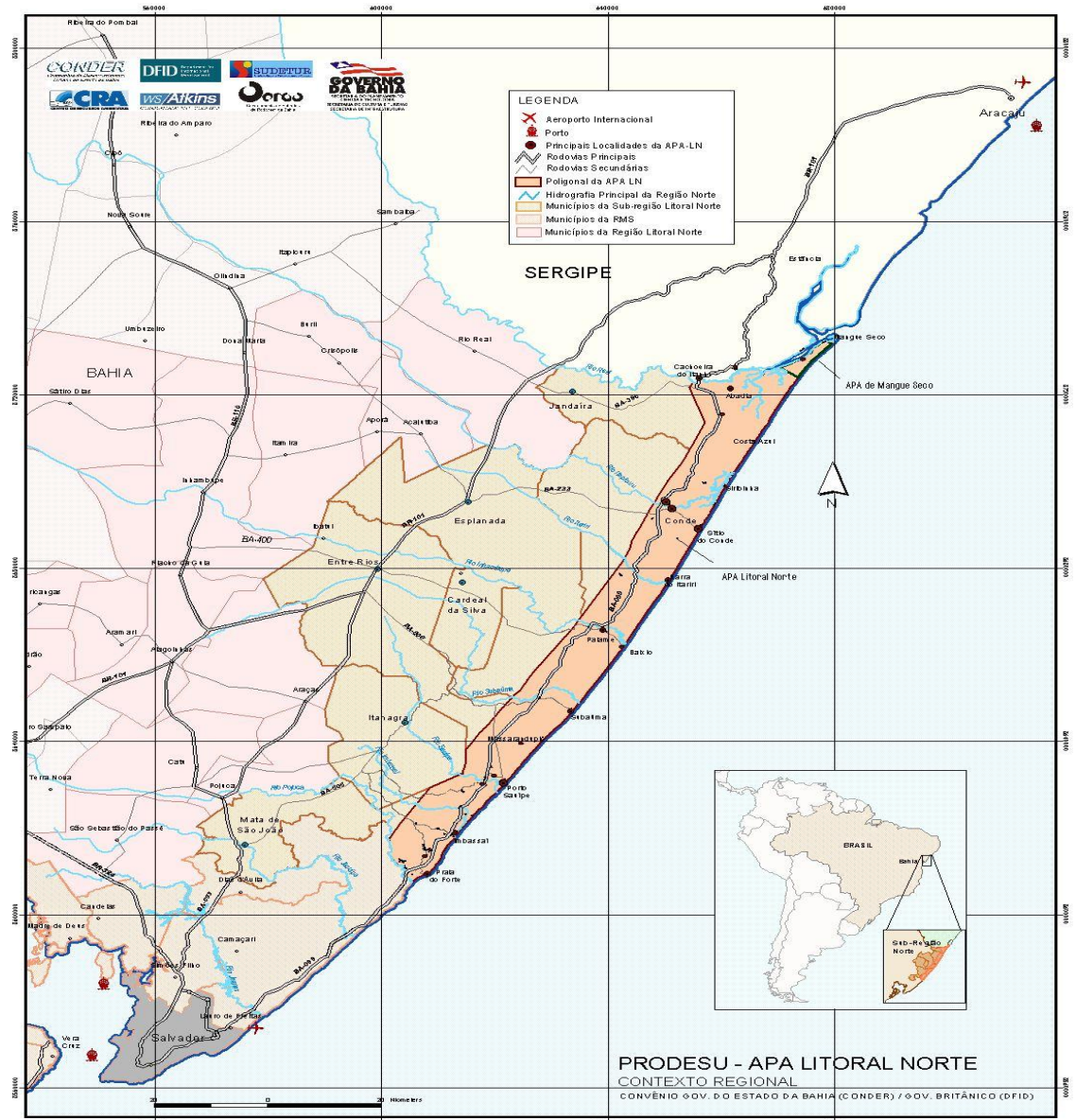


Figura 6: Área de Proteção Ambiental Litoral Norte- APA/LN

Fonte : PRODESU, 2001

⁸ O conceito de Sustentabilidade, sempre controverso, deve ser pensado como uma categoria que o capital utiliza como ideologia.

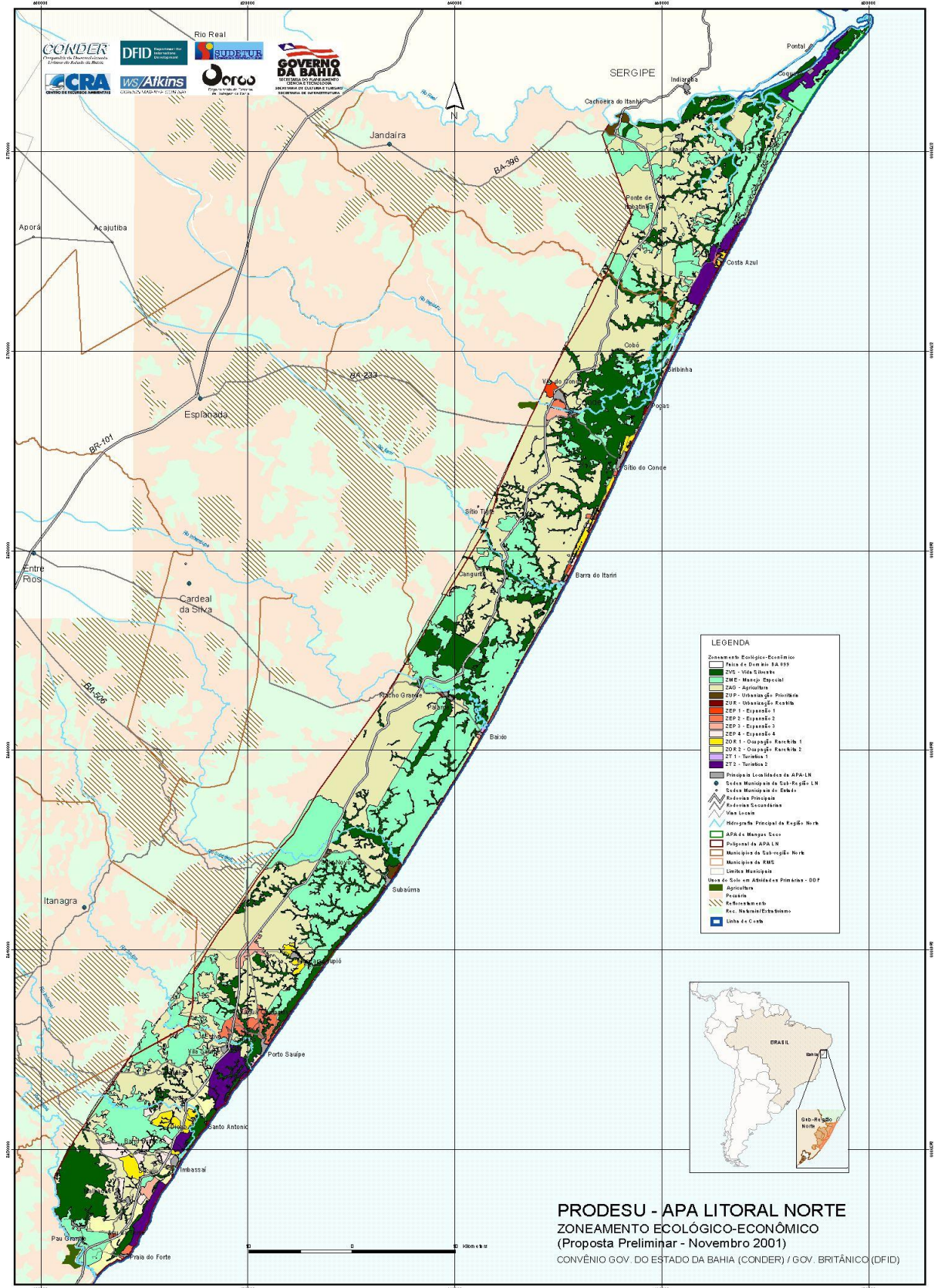


Figura 7: Zoneamento Ecológico-Econômico-ZEE

FONTE : PRODESU, 2001

1.3 VILAS E POVOADOS

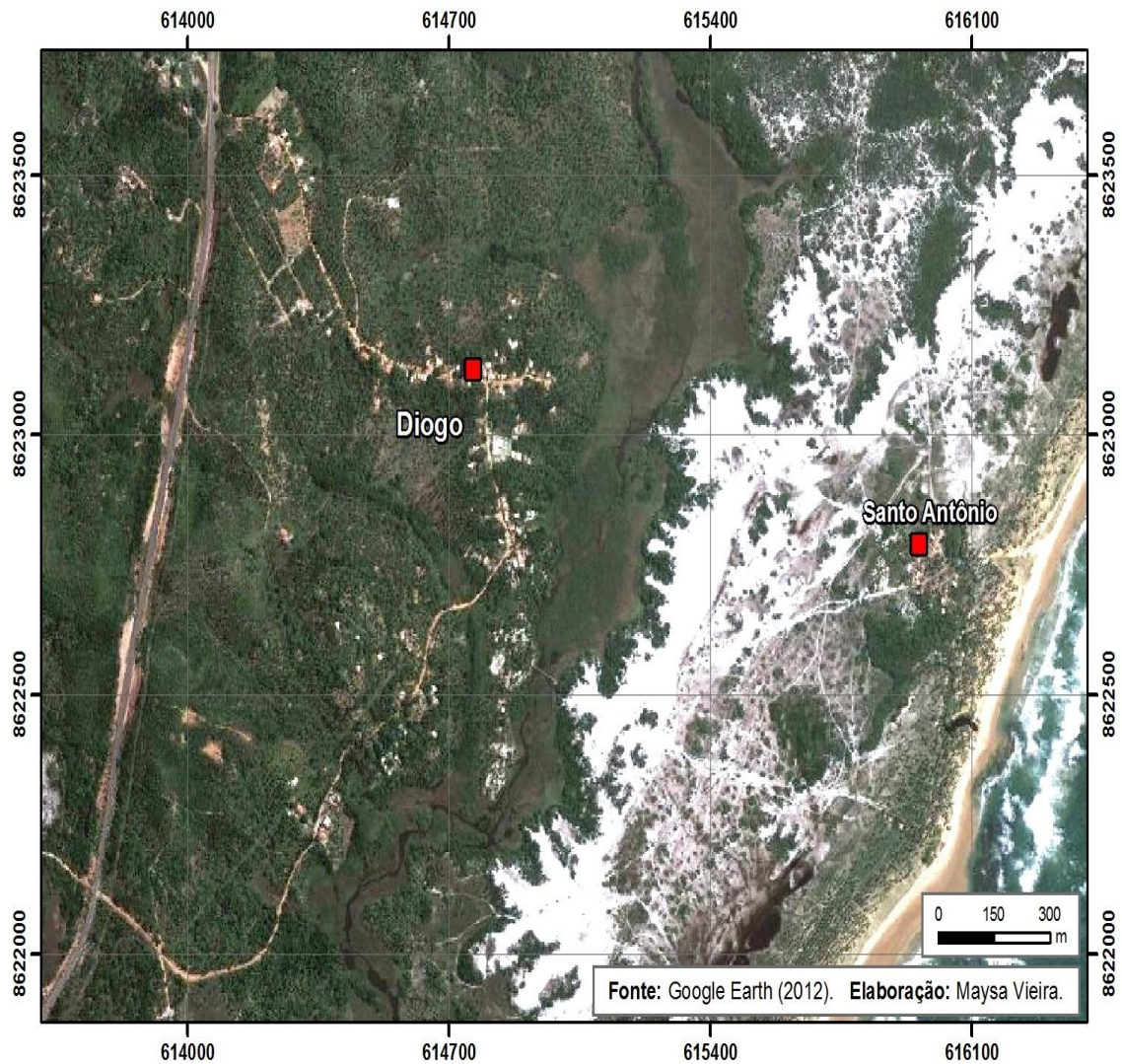


Figura 8: Localização das Vilas Diogo e Santo Antônio
 Fonte: Elaborado por Maysa Vieira ,2012

1.3.1 Santo Antônio

[...] O melhor lugar do mundo é aqui e agora
 Aqui perto passa um rio
 Agora eu vi um lagarto
 Morrer deve ser tão frio
 Quanto na hora do parto
 Aqui fora de perigo
 Agora dentro de instantes
 Depois de tudo que eu digo
 Muito embora muito antes
 O melhor lugar do mundo é aqui e agora
Aqui e agora
Gilberto Gil

É aqui neste local de areia branca e fofa, praia deserta e que de vez em quando, alguém aparece caminhando curtindo a paisagem. O silêncio só é quebrado pelo barulho das ondas do mar, de água azul, cristalina, aqui alunos e professores passeiam para apenas “curtir” ou para falar da questão ambiental.

A vila de Santo Antônio corresponde a um núcleo urbanizado tradicional preservado (BAHIA, 2005). É um aglomerado residencial, pouco modificado através da urbanização. Nesta localidade litorânea o desenho e arquitetura originais se mantiveram preservados ou minimamente modificados. Apresenta aproximadamente um aglomerado de 30 casas, com aproximadamente 200 habitantes, distribuídas na fazenda, em meio a um conjunto de dunas a 300 metros de distância da praia (Figura 10).



Figura 9: Reserva Particular de Patrimônio Natural Dunas de Santo Antonio

Fonte: Pesquisa de campo, 2013

Com aproximadamente 2,2 km de distância da estrada BA099, o seu acesso é feito por estrada calçada neste ano de 2013 (obra ainda em andamento) até o povoado de Diogo, e daí por trilhas de areia (Figura 9) para pedestre em meio a leques aluviais e dunas. As precárias condições de acesso, e o fato deste povoado estar incluso nos limites de uma fazenda privada, Riacho das Flores, dificulta o processo de crescimento urbano deste povoado, evitando assim,

o crescimento urbano sobre uma área extremamente frágil⁹. De acordo com os moradores há motivos para risos e para lamentos no que se refere à preservação e conservação desta belíssima área de dunas. Parte do acesso à Vila, de uma área de 300 hectares, passa por dentro da Reserva Particular de Patrimônio Natural Dunas de Santo Antônio (RPPN) e não permite que haja melhoramentos no calçamento da via de acesso. As Reservas do Patrimônio Particular Natural são unidades de uso indireto e estão isentas de subsídios fiscais, como o Imposto Territorial Rural, são destinadas a preservação ambiental e restrições no uso dos recursos naturais. Isso gera um conflito de interesses, pois, de um lado a região está protegida pela criação da Reserva amparada pela legislação, mas, por outro impede a livre locomoção das pessoas no território. Sobre essa problemática Leroy(2010) elucida que:

Todas essas figuras jurídicas impõem limitações ao uso da terra, visando a conservação do sistema florestal ou aquático; mantêm a noção de território coletivo; implicam a necessidade de existência de organizações comunitárias legítimas e ativas; preveem a participação das comunidades em sua gestão, o que faz com que as regras consuetudinárias estejam conservadas, mesmo necessitando de adaptações. (p. 230)

Esta limitação mencionada por Leroy dá uma pequena ideia de quão complexa é a realidade histórica cultural, o suficiente para perceber que a noção de propriedade privada individual e da noção de território segundo seus limites jurídico administrativos, insistem em apresentar o espaço e seus habitantes como homogêneos. Nessa perspectiva, Leroy assinala que os territórios de comunidades sustenta-se com a condição de que seus habitantes sejam capazes de exercer o controle e o poder sobre eles.

O acesso pelas dunas desertas é perigoso, expondo a comunidade a todo tipo de violência, inclusive estupros. Como podemos ver a institucionalização de áreas para fins de proteção ambiental afeta tanto a organização do modo de vida das comunidades locais bem como seu acesso e forma de uso dos recursos bióticos e abióticos. É neste sentido que Leroy (2010) reconhece que a concretização dos direitos humanos, amplamente guerreados desde a Revolução Francesa (mesmo que pela burguesia), estão sendo ameaçados. O lema francês ganha sentido universal quando se busca também os direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Para Leroy (2010, p. 61),

As alternativas que o capitalismo nos impõe atualmente subordinam nossas culturas e nosso meio ambiente [...]. A natureza é enclausurada em parques privados; as artes são reduzidas a mercadorias; tradições e valores

⁹ Entenda-se frágil no sentido de que os solos são sensíveis, forte insolação e maior biodiversidade, típico de países tropicais.

construídos ao longo de gerações são encarados como manifestações de um folclore interessante, mas ultrapassado; a educação se torna tema para barganhas e negociação.



Figura 10 - Acesso a localidade de Santo Antônio e a praia de Santo Antônio

Fonte: pesquisa de campo, 2013

Pelo fato do povoado estar próximo ao mar, os impactos advindos do turismo são potencializados, e por isso sofrem um nível de transformação maior que do que aquelas mais afastadas do mar. A comunidade que reside nesta localidade era tradicionalmente pesqueira, e como sugere o Plano de Desenvolvimento do governo da Bahia poderia ser integrada ao modelo de complexos turísticos, desde que fossem conservadas as suas características socioculturais. Aqui também encontramos o trabalho artesanal, majoritariamente desenvolvido pelas mulheres, que aprenderam no âmbito familiar a trabalhar com a fibra da piaçaveira e comercializam os produtos tradicionais como cestos, chapéus, luminárias, tapetes, esteiras e bolsas nas portas de suas casas (Figura 12). O envolvimento com o trabalho artesanal é marcadamente uma questão de gênero, as meninas iniciam por volta dos oito anos a sua participação no processo produtivo. As mães e avós são as primeiras responsáveis pela transmissão do conhecimento.

Aprendi a trançar com minha mãe, faço a trança 17 pares, a trança 13 pares, o ponto fechado. Os jovens hoje em dia não quer mais fazer, se tem uma mãe que faz ele até ajuda, a mãe faz todo o processo e eles trançam, vai ficar

difícil, vai chegar o momento que isso possa acabar, a tendência é que as pessoas mais antigas deixem de fazer. Se os jovens não abraçar... e quem mais faz são as meninas. Minha filha de 10 anos faz quando vai na casa da vó, faz de brincadeira, faz o ponto do lacinho de 4 pares. (PF 2)



Figura 11: Piaçaveira
Fonte: pesquisa de campo, 2013



Figura 12: Artesanato: bolsas
Fonte: pesquisa de campo, 2013

Darlene Clover (2000) *apud* Sauv (2005) afirma que as mulheres são as primeiras a intervir em educa o ambiental¹⁰. Nas suas comunidades, elas possuem uma compreensão particular dos processos naturais do meio. Desde os tempo imemoriais, as mulheres sempre estiveram envolvidas no ensino da medicina tradicional e nos cuidados de saúde, em colher as sementes e por que não dizer manter a biodiversidade, em cultivar e preparar alimentos, em trabalhar as florestas e administrar o suprimento de  gua. Essas destrezas são cada vez mais eficazes frente a degrada o de meio ambiente, traduzem outra compreensão das problemáticas atuais, “num nível de saber superior” (pag. 34) afirma Clover.

Acreditamos que as a es educacionais ambientais a serem implementadas nesta localidade devem estar voltadas também para a preserva o do trabalho das trançadeiras, trabalho que complementa também a renda familiar. Acreditamos que a escola   *locus de* discussão, de forma o de identidades - culturais, étnicas, de g nero..., assim como se constitui numa rede integrada de sentidos, de emo es, de coopera o, de respeito  tico, de valoriza o de saberes populares. Neste sentido, entendemos que a EA crítica deve valorizar a cultura local e não deixe cair no esquecimento, ou que permaneça ignoradas as práticas populares, os saberes locais. Parafraseando Manoel Barros, que ela seja o chão para que árvores cresçam nelas.

A piaçava (*Attalea funifera*) – também chamada piaçaba ou piassava –   uma espécie da família *Arecaceae*, que também em tempos passados foi utilizada pelos índios como alimento ou cobertura de resid ncias¹¹.   uma espécie nativa e end mica presente na região litorânea da Bahia com fibras de alto valor no mercado internacional. O trabalho com a fibra da piaçava envolve etapas distintas, desde a coleta da m teria prima até a comercializa o dos produtos(Figura 11).

Já na primeira fase, a coleta das fibras, encontramos dificuldades relatadas pelas entrevistadas, descrita a seguir:

A planta fica em p  (tira o olho) tem dois olho um novo que não tira e outro, os artesão já conhece. Depois de seis meses você pode voltar a colheita nessa planta. Já falou na possibilidade de plantarem no fundo das casas...mas   difícil,   nativa. [...] a gente antes tirava palhas aqui dessas áreas, a palha de piaçava para fazer a artesanato e hoje a gente não tem mais muito isso. A gente não pode mais por conta dos hotéis, eles cercaram. A gente não pode entrar para tirar a palha por conta dos hotéis, agora   tudo propriedade

¹⁰ O modelo de interven o em educa o ambiental, proposto por Darlene Clover, integra um componente feminista adotando uma análise de denúncia das rela es de poder dentro dos grupos sociais.

¹¹SILVA, Luiz Alberto Mattos. Piaçava – 500 anos de extrativismo. In: SIMÕES , L.L. e LINO, C. F.(Org). **Sustentável Mata Atlântica**: a explora o de seus recursos florestais. São Paulo:Senac, 2002, p. 71-83.

particular, antes entrava porque era propriedade particular mas não tinha nada, não tinha cerca, hoje tá muito valorizada por isso a gente não pode [...]. (PF 2)

O pior de tudo, porém é que o problema persiste. Uma das poucas fontes de renda do local é o artesanato, trançado feito com palha de piaçava e usado na confecção de bolsas e chapéus, herança cultural dos tupinambás, que já colhiam e beneficiava essas palhas. As palhas colhidas não afeta o desenvolvimento da palmeira. Agora, as trancheiras não podem mais colher as palhas e ganhar o pão que sustentam seus filhos. Agora obriga as artesãs a saírem da reserva de mão vazia e obriga comprar as palhas em outras comunidades. (PF 4)

Ou seja, um trabalho que era feito na comunidade e em suas redondezas pelo “mato” como se referem ao ambiente natural de coleta, tornou-se uma propriedade privada dinamizada pela abertura da Linha Verde e implantação dos complexos turísticos na região, tornando cada vez mais distante e escasso a fonte primária (e primeira) de renda dessas mulheres. Há um descontentamento visível, por parte dessas mulheres, que precisam fazer a coleta da fibra a pé e a cada dia precisam se deslocar para locais mais distantes e até dispor de outros meios de locomoção, como moto-táxis ou vans.

A importância social do cercamento, não é o fato de terem introduzido um elemento inteiramente novo na estrutura social e ambiental daquela localidade, e sim o fato de abolirem o território aberto e o direito comuns de acesso para as populações pobres complementarem sua renda familiar. Os quilômetros e quilômetros de cercas, os direitos dos novos proprietários representa a declaração formal do novo poder instituído, o poder da rede do turismo e da hotelaria.

As gerações estão sendo afetadas por uma política de exclusão exercida em nome da preservação ao meio ambiente. Os fio de eletricidade não podiam passar pela única estrada de acesso através da Reserva Particular das Dunas de Santo Antônio. Sem energia, nada de bens de consumo, nada de informação, sem estrada, nada de educação, nada de trabalho. A maioria não estudou, sequer tem noção de como a falta de instrução afetou suas vidas e de seus filhos. (PF 1)

Há que haver um entendimento por parte dos órgãos de fiscalização de um Plano de Manejo da Reserva Dunas de Santo Antônio e deve ser público e divulgado para que a comunidade da Vila da Santo Antônio possa tomar conhecimento de onde ela entre nesse processo ou se na verdade, ela nunca foi considerada nesse processo (PF 4)

O desafio está em “humanizar os territórios”, assim pensa Leroy(2010). Quando ele fala em humanizar territórios, não está defendendo a supremacia antropocêntrica nos territórios, mas

acabar com a dicotomia do olhar e comportamento. Grupos que defendem a preservação dos espaços e delimitam essas áreas em parques, reservas, estações ecológicas, entre outros, possibilitaram que esses espaços fossem reconhecidos, nomeados e protegidos, ganhando uma identidade cultural. Ao conceder essa identidade cultural a essas áreas na perspectiva da condição humana, comungamos a noção de natureza enquanto projeto, pois “[...] é a partir da nossa cultura que “construímos” a natureza” (p. 53).

Vivemos numa sociedade em que os objetos econômicos e sociais são objetos de uma distribuição desigual. Os grupos com maior força econômica e política terminam sobrepondo seus interesses aos interesses coletivos na distribuição dos bens ambientais.

Ainda encontramos aqui neste povoado um anexo da Escola Municipal sediada em Diogo, e atende crianças da educação infantil de 3 a 6 anos. É uma escola com poucos alunos e foi fruto da solicitação dos moradores de Santo Antônio à Prefeitura de Mata de São João, pois a vila fica distante da escola de Diogo, e o acesso para a escola Municipal não pode ser melhorado por conta de preservação ambiental das dunas, se constituindo um entrave para o deslocamento de mães com seus filhos pequenos.

1.3.2 Diogo

Há um vilarejo ali
 Onde areja um vento bom
 Na varanda, quem descansa
 Vê o horizonte deitar no chão
 Pra acalmar o coração
 Lá o mundo tem razão
 Terra de heróis, lares de mãe
 Paraíso se mudou para lá
 Por cima das casas, cal
 Frutas em qualquer quintal
 Peitos fartos, filhos fortes
 Sonho semeando o mundo real
 Toda gente cabe lá
 Palestina, Shangri-lá
 Vem andar e voa
 Vem andar e voa
 Vem andar e voa

Vilarejo
Marisa Monte

Esse é o ponto de partida de nossa pesquisa, uma vila de casas, atravessada por uma estrada de chão de terra batida (boa parte continua assim), de casas simples de bloco sem reboco, delimitadas por cercas de arames ou toras de madeiras, algumas delimitadas por um pequeno muro, portas abertas, moradores nas varandas vendo a vida passar, o que se traduz em tranquilidade e harmonia.

Diogo é pequeno, vocês viram né, são duas entradas e duas saídas, mas uma comunidade pequena que todo mundo é parente igual a minissérie da globo, a grande família, aqui é uma grande família mesmo, aqui é tio, aqui é todo mundo irmão, até lá na frente, eu sou filho né, aqui é a casa de todos os irmãos,... uma comunidade basicamente formada por quatro irmãos, mas a comunidade foi crescendo devido a chegada do turismo aqui do lado através da costa do Sauipe, na década de 1990, 2000.(PF 1)

Em relação à origem da denominação da Vila consideramos que o nome do personagem célebre da história do Brasil “Diogo Caramuru” pode ter algum significado visto que o mesmo andou “por essas bandas”. Não encontramos nenhum material escrito que alicerçasse nossa hipótese, mas o livro *O Feudo – A Casa da Torre de Garcia d’Ávila* de Luiz Alberto Moniz, pudemos conhecer melhor a história de Garcia d’Ávila e de sua relação com Caramuru. Nesta época a aldeia indígena era habitada por Tupinambás. Em *A primeira evangelização das aldeias ao redor de São Salvador – Bahia 1549-1569* do padre Carlos Bresciani encontramos a data de fundação de diversas aldeias no Litoral Norte, como e por quem elas foram fundadas, além de descobrir a localização desses aldeamentos. Então chegamos à Aldeia de Santo Antônio fundada pelos padres Luís da Grã e Antônio Rodrigues que corresponde à atual Vila de Santo Antônio ao lado de Diogo. Bresciani fala em seu livro sobre a fundação de outra aldeia, próxima de Santo Antônio à qual o padre Antônio Rodrigues deu o nome de Bom Jesus de Tatuapara, pela localização dada no livro de Bresciani, então imaginamos que esta aldeia se trata de Diogo.

O artigo de Maria Hilda Baqueiro Paraíso (2000) também reforça essa ideia e afirma que Bom Jesus de Tatuapara serviu também de morada para os índios que fugiram dos ataques de Garcia d’Ávila. Trata-se de uma vila na parte interna da APA-LN com uma distância acima de 1000m da linha da praia. Dados mais atuais do Plano de Desenvolvimento do governo da Bahia, essa região encontra-se estagnada economicamente e corre o risco de formar favelas compostas de novos moradores de baixo poder aquisitivo, por conta da migração em busca de trabalho na rede dos complexos hoteleiros. Assim como o povoado de Santo Antônio, é um núcleo urbanizado tradicional preservado (BAHIA, 2005). A vila do Diogo serve de apoio às atividades turísticas, demanda excursionista ou veranista, mas não possuem atrativos capazes

de atrair novas e grandes demandas. Neste ano de 2013, a prefeitura está fazendo o arreamento pavimentado sem sistema de drenagem. A rede de água encanada chegou à Vila, há pouco tempo, no ano de 2011, como relatado por uma moradora.

[...] Esgoto a gente não tem – rede de esgoto não tem – faz fossa nas casas. Tem coleta de lixo a cada três dias [...]. Agora é água encanada, antes era água de poço que distribuía para comunidade, mas quando a embasa chegou tem gente que usa os dois. Chegou no final de 2011, eu pago uns \$30,00 reais de água. Está fazendo calçamento das ruas com pavimentação. Luz tem mais de 20 anos. (P 2)

Apresenta sua configuração espacial conservada e a dinâmica do crescimento urbano depende exclusivamente da economia agrícola da região, que é tradicional e com baixo dinamismo econômico. A vila do Diogo pode vir a sofrer em médio prazo, algum tipo de efeito de crescimento urbano mais intenso, em decorrências dos novos complexos turísticos que estão se implantado na orla do município de Mata de São João (BAHIA, 2005). As mudanças que aconteceram ao longo desses anos foram evidentes, mas não transformaram a vila a ponto de torná-la um lugar difícil de viver.

A primeira escola da vila foi construída há aproximadamente 35 anos pelo então prefeito Ladislau Reis de Souza, e só oferecia o ensino primário (CHAVES E CRUZ, 2007).

Quatro salas pequenas e abafadas, mesas e cadeiras já usadas por várias gerações fizeram parte do cenário da escolinha, instalada em uma antiga casa, de fachada simples, portas e janelas azuis e muro baixo. Por muitos anos, esse foi o lugar onde grande parte dos habitantes de Diogo se alfabetizou. (pag. 116)

Em 2007 uma nova escola foi construída, com uma estrutura maior e com o ensino até o 9º ano do ensino fundamental. Nos capítulos seguintes iremos aprofundar nossa pesquisa discutindo sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas municipais do litoral norte da Bahia, das comunidades de Diogo e Santo Antônio sob a perspectiva metodológica e política da Educação Ambiental e a relação entre a cultura corporal e cultura ambiental.

1.4 ESPAÇO/TERRITÓRIO: SABER AMBIENTAL

A intenção em abordar o espaço na qualidade conceitual e sua conexão com a temática desta pesquisa se revela na própria relação que hoje é compreendida como constituinte do espaço. Embora breve, por não representar o centro desse estudo, tecemos a seguir uma espécie de panorama sobre a concepção do espaço objetivando entender como os lugares Santo Antônio e Diogo ressignificam-se em espaços de cultura, lazer, educação e poder. O lugar é a

referência, faz parte ao mesmo tempo da expressão e da prática da cultura, entra na definição do humano como algo natural, como natureza transformada. Nossas percepções de espaço são múltiplas e complexas, tem a ver com nossas atividades, nossa sensibilidade, o modo como nos situamos no mundo e na história. Se relaciona com o modo como inserimos a preocupação com a natureza.

Para Milton Santos, (2006) os lugares são vistos como intermediário entre o Indivíduo e o Mundo, pois de certa forma é pela chegada de informações de fora que os indivíduos interpretam o Mundo. É a dimensão do cotidiano e da existência, palco de cooperação e conflito, de relações compartilhadas entre os atores sociais através de vínculos e da sociabilidade¹² já que dividem o mesmo tempo e espaço.

A questão do espaço nem sempre esteve em pauta com a devida atenção que merecia. A forma pela qual o enfoque espacial era apresentado não apontava para as especificidades culturais, mesmo que elas participassem do contexto. A história da ciência, sempre marcada pela busca de comprovações que estivessem pautadas no mesmo método das ciências da natureza, onde, por assim dizer, reinava a postura positivista e, portanto, um modo evolucionista de entendimento dos dados que constituem a realidade, não oferecia a devida importância as noções dos espaços.

Segundo Camargo (2005) e Corrêa (2006), o espaço estava associado ao desenvolvimento tecnológico, ao total da população e dos recursos naturais, numa relação de dominação por parte das forças hegemônicas sobre as nações que, embora com recursos naturais, apresentam baixo poder tecnológico. Destarte, caberia a cada Nação a garantia e conquista do seu espaço, mediante seu poder tecnológico, sendo constituída a disputa por espaços vitais.

Na concepção ratzeliana, como o espaço da Terra nunca cresce, ou seja, é finito, ocorre um grande paradoxo, que se origina a luta por espaços vitais, pois as nações se desenvolvem economicamente e, logo, tecnologicamente, tendem a querer ampliar seu território. [...] O espaço vital passa a ser, então, uma área geográfica onde os povos são representados por Estados que estão acima das classes sociais e que devem defender sua população contra os inimigos comuns. (CAMARGO, 2005, p. 96-97).

Portanto o território vai assumir a definição de espaço ocupado por um determinado grupo e, quase sempre um grupo que domina as forças produtivas. Pierre Leroy(2010) lembra que a qualificação de espaço como território transforma-o em espaço esvaziável e suscetível de ser preenchido conforme as necessidades de quem detém o poder sobre esse novo território.

¹²Compreendida como padrões e formas de relacionamento social.

Com o aparecimento da geografia teórico-quantitativa, Corrêa (2006, p. 20), comenta que “o espaço aparece, pela primeira vez na história do pensamento geográfico, como conceito-chave da disciplina”. Adotando esse ponto de vista, a região e paisagem se tornam conceitos sobre os quais não se dedicaria a mesma modalidade de atenção. O espaço passa a ser compreendido, de acordo com Camargo (2005) como passível de representação como matriz e sua expressão topológica. O entendimento do espaço geográfico na corrente teórico-quantitativa enquadra à noção não mais de espaço absoluto, mas desta vez, de espaço relativo, abarcando os conceitos de orientação, distância e conexão.

[...] Trata-se de três conceitos eminentemente espaciais. A orientação refere-se à direção que une pelo menos dois pontos, enquanto distância diz respeito à separação entre pontos e a conexão à posição relativa entre pontos, sendo independentes da orientação e da distância, pois é uma propriedade topológica do espaço (CORRÊA, 2006, p.22).

Dessa forma, compreender o espaço ao longo do desenvolvimento do pensamento geográfico possibilita identificar que as relações constituintes da sociedade e todo o seu arcabouço cultural identitário estiveram dissociadas do modo de compreensão do espaço. E nessa compreensão não podemos deixar de mencionar o pensamento do geógrafo Milton Santos que nos convida a entrelaçar o pensamento geográfico a outras áreas do saber permitindo novas formas de ver e caminhar. Para Santos (2006, p. 63) o espaço é “[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Pensar o espaço, de acordo com as obras de Milton Santos, corresponde, por assim dizer, ao ato de pensar a própria vida que é tecida no âmbito das relações. No que diz respeito a Vila de Diogo e Santo Antônio, localizadas no município de Mata de São João há uma infinidade de elementos e fatores que provocam estudos, pesquisas e reflexões; são situações que tangenciam temáticas também diversas, por exemplo, da urbanização, dos processos educativos, do turismo, o modo de relação com a natureza, na qualidade de área remanescente de Mata Atlântica e das dunas, dos conflitos por espaço e recursos naturais.

A partir das pesquisas e propostas de Milton Santos é possível a compreensão do termo espaço de modo dinâmico, com atenção às relações sociais que o constituem. De acordo com Camargo (2005, p.108) “Milton Santos apresentou ao mundo as categorias que compõem o espaço: forma, processo, estrutura e função”.

A compreensão dessas categorias requer o entendimento de suas inter-relações, conforme elucidada Camargo (2005, p.108) “[...] cada uma delas apresenta uma dinâmica própria em uma inerente interdependência, devido à sua interconectividade”.

Essas categorias apresentadas pelo geógrafo indicam as especificidades inerentes a elas mesmas, bem como a inter-relação das mesmas com vistas à totalidade, de forma que analisar as relações sociais e compreender essa realidade social é quase que indissociável da noção de espaço designada por ele.

A expressão *forma* corresponde aquilo que se apresenta, o que está visível, pode ser notado, está manifesto e precisa ser compreendida em relação as demais categorias que a fez aparecer e daquelas que ainda estão por vir.

Nessa perspectiva podemos destacar, por exemplo, a questão temporal, contextualizando o visível para além do conjuntura imediata e presente ocasionando a superação de interpretações equivocadas do termo “forma” enquanto categoria de análise do espaço reduzida de modo simples à outra categoria conhecida por função.

A forma pode ser imperfeitamente conceituada como uma estrutura técnica ou objeto responsável pela execução de determinada função. As formas são governadas pelo presente, e conquanto se costume ignorar o seu passado, este continua a ser parte integrante das formas. (SANTOS, 2008, p. 69).

Quanto a estrutura, corresponde à relação entre as partes que constituem a totalidade espacial; corresponde, portanto à modalidade de organização que ocorre em dada realidade social, conforme a ação humana ao longo do tempo, culminando na concepção da estrutura em seu teor espaciotemporal.

[...] Torna-se relevante insistir no conceito de estrutura espaciotemporal em uma análise do espaço geográfico ou espaço concreto. A sociedade só pode ser definida através do espaço, já que o espaço é o resultado da produção, uma decorrência de sua história – mais precisamente, da história dos processos produtivos impostos ao espaço pela sociedade. [...] A compreensão da organização social, bem como de sua evolução, só se torna possível mediante a acurada interpretação do processo dialético entre formas, estrutura e funções através do tempo. (SANTOS, 2008, p.68).

A partir da perspectiva de Milton Santos para a questão espacial, nota-se que ela pode favorecer ao entendimento dos processos sócio espaciais, educacionais e identitários das comunidades de Diogo e Santo Antônio nesta pesquisa, no que diz respeito a percepção da cultura ambiental e cultura corporal, pois são as pessoas que constituem o tecido social que, ao longo dos processos identitários foram (e continuam) atribuindo os sentidos às relações que constroem o ser e o próprio entorno.

A compreensão do espaço e do território está enraizada na perspectiva de atenção ao humano, ao cultural, ao social; buscando o (re)encontro entre o agir humano e o natural, pois, “quando se admite que o espaço é um fato social, é o mesmo que recusar sua interpretação fora das relações sociais que o definem. Muitos fenômenos, apresentados como se fossem naturais, são, de fato, sociais” (SANTOS, 2004, p.163).

Destarte, o espaço se configura como *locus* socialmente construído e não estático. No entorno de Diogo e Santo Antônio, no movimento próprio das relações sociais, cada professor, aluno, funcionário percebe seu ambiente e (re)significa-o conforme suas experiências. Além dos sentidos individuais, há o significado de comunidade que emerge das percepções ao longo do tempo, dos processos de identificação com o espaço uma vez que nele constam aspectos da própria comunidade que a constitui.

Quanto ao conceito de território, Milton Santos (2005, p. 138) assevera que “[...] são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado”. De acordo com Haesbaert (2006, p.135) “território [...] envolve as múltiplas formas de apropriação do espaço, nas diversas escalas espaço-temporais”. A partir do diálogo entre Milton Santos e Haesbaert, as duas concepções a respeito do território, se apresentam em consonância às relações que compõem o espaço sem que sejam desconsideradas as conjunturas sociais, políticas, simbólicas e culturais.

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva ‘apropriação’. (HAESBAERT, 2005, p. 6774).

Haesbaert (2005, p. 6774-6775) explica que a relação entre território e poder não está circunscrita a significação concreta deste, mas na apreensão simbólica do poder. Utilizando-se do pensamento de Lefebvre, o autor estabelece a diferença entre apropriação e dominação. A apropriação se constitui num “[...] processo muito mais simbólico, carregado das marcas do ‘vivido’, do valor de uso[...]”, e a dominação é um processo “[...] mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca”.

Em linhas gerais (ficando claro que a proposta nesta pesquisa não é a de tratar cada uma das perspectivas mencionadas), a concepção de território está imersa nas relações de poder e dominação bem como na apropriação dos espaços. Esses conflitos aparecem nas comunidades

destacadas por conta da ação dos grupos hegemônicos de turismo e lazer que se valem de uma dominação política e econômica sobre os espaços e acabam por produzir também uma dominação da cultura. É possível então compreender que o sentido de apropriação se aproxima da coisa vivida e experienciada, constituindo o próprio espaço habitado e significando-o, portanto, de modo múltiplo com seus também diversos elementos.

A gente viu que a comunidade pode viver além de... de, pode pegar alguma coisa... grande centro, não tem se adequar ao grande centro senão vira uma cidade fantasma, só funciona quando o pessoal tá de folga e durante o dia quem tá na rua, quem tá nas casas não tem...então algumas dessas coisas é que a gente viu, as pessoas que eram nossos exemplos tava todo mundo indo trabalhar no hotel.(PF1)

Para Leroy(2010), o capital procede a desconstrução e reconstrução permanente dos territórios, esvaziando-o de significações conforme seus interesses, para ele:

O território é *território* quando lhe é útil para marcar sua dominação, seus limites e suas posses, mas é *espaço indefinido* quando ele o utiliza como mero suporte a suas atividades: fonte de extração de riqueza, local de rejeito do que não lhe dar lucro e de sobrevivência do “refúgio humano” (BAUMAN, 2005) que não lhe serve.

Haesbaert (2006) elucida que as referidas concepções de território mesclam aspectos simbólicos, culturais, políticos, econômicos e sociais; e conclui afirmando a necessidade de compreensão do território para além das condições de atenção às fronteiras ou de dominação do espaço físico, bem como para além da sobrevivência biológica.

Associar ao controle físico ou a dominação “objetiva” do espaço uma apropriação simbólica, mais subjetivamente, implica discutir o território enquanto espaço simultaneamente dominado e apropriado, ou seja, sobre o qual se constrói não apenas um controle físico, mas também laços de identidade social. (HAESBAERT, 2006, p. 121).

Assim sendo, temos um conjunto de valores que se opõem a racionalização do território: valor de uso, satisfação das necessidades, salva guarda da natureza/equilíbrio ecológico, harmonia social, solidariedade, respeito pela natureza e seus ciclos de vida. Outro ponto importante nesta concepção é a 'não separação' das esferas da vida, ou seja, dos espaços ocupados, a adoção de uma visão sistêmica.

A Vila de Santo Antônio e Diogo são espaços que estão sujeitos ao processo de apropriação de territórios(deslocalização) e um certo desenraizamento das pessoas em relação aos seus espaços imediatos de vida (perda da cultura), mas alguns moradores estão cientes dessa

desterritorialização. E nem tudo está perdido, eles começam a gritar e buscar uma incorporação da identidade individual e coletiva de pertencimento territorial.

Infelizmente a comunidade não foi convidada a participação e criação da Reserva das Dunas, nunca ouviram falar de seu plano de manejo. As consequências de se criar a reserva foi um desastre para a população, enclausurou a comunidade que vivia aqui há mais de 100 anos. Fomos atrás. Agradeço a esse juiz que julgou o direito à saúde, a educação para 200 pessoas. Não tem porque ter medo da degradação, é só educar as novas gerações. (P2)

Será que é isso que a gente quer? Será que a gente quer... concluir o ensino médio e trabalhar no hotel de garçom? e.. e.... a gente viu que né isso, primeiro a gente tinha que cortar o cabelo, nego ia ter que cortar o cabelo(risos), tem que ter aquele padrão estético que... que... eles querem, né isso, a gente quer viver ir lá, se quer trabalhar pode trabalhar, mas não viver em função do hotel. (P1)

Haesbaert (2005) afirma que é possível perceber quatro intenções da territorialização. São elas: a territorialização enquanto abrigo físico, por fornecer recursos materiais/meio de produção; neste caso a palha de piaçava para o processo produtivo de bolsas, chapéus, esteiras entre outros objetos de artesanato, a territorialização enquanto identificação de grupos simbolização por referências espaciais, grupos como as trançadeiras e os pescadores, a territorialização controle, também mediante o espaço e pôr fim a territorialização enquanto construção/controle de conexões e redes devido a fluxos de pessoas, de informações, de mercadorias, aqui a entrada de muitos pesquisadores é um diferencial, essa região é alvo de muitos estudos e pesquisas, as informações chegam muito rapidamente. Mas até que ponto a comunidade é beneficiada com essas informações e pesquisas?

Leroy(2010) põe em cheque a importância de pesquisas nestes locais e não duvida que alguém do meio acadêmico faça a pesquisa apenas por interesses teóricos ou curriculares, mas também aposta que algumas empresas estão dispostas a pagar para aqueles que levarem o conhecimento adquirido na gestão de conflitos. “Hoje esses grupos têm importante aliados nos pesquisadores ancorados na universidade ou em outras instituições de pesquisa (p. 216). Alguns dos entrevistados de nossa pesquisa percebem que os grandes grupos hegemônicos hoteleiros não estão sendo justos com a comunidade e temem que as produções obtidas no campo não os ajude, e apenas “[...] vá fazer a mesma coisa que todos os outros fazem, largar no papel, pegar minha foto, pegar a sua, levar nossa imagem, fazer uma filmagem, e levar lá pra fora e deixar nós no esquecimento” (P1). As frentes de luta são muitas, e, uma delas é a Educação Ambiental utilizando-se de um contra discurso para desestabilizar as supostas verdades científicas e as instâncias governamentais. Suas ideias ajudam às comunidades

locais a não se deixar levar pelas maravilhas do crescimento e encontrar a argumentação para se defender e defender seus espaços. Conforme Leroy (2010, p. 67):

Teremos que forjar espaços de intersecção entre ela (EA) e outras lutas. Teremos, finalmente, de ir além das especificidades e assumir o papel de co-protagonistas no estabelecimento de bases que viabilizem, pouco a pouco, a transformação das diversas lutas específicas, corporativas, localizadas numa grande construção coletiva.

Por meio da construção social de seu território, homens e mulheres, cada um a seu modo criam ou reforçam suas identidades coletivas de pescadores, de trançadeiras, de agricultores, de catadores de coco, condição *sine qua non* para conquistar o direito a um território e mantê-lo. As comunidades envolvidas não estão voltadas para o passado, tentando manter formas arcaicas de viver, estão em processo de adaptação, buscam maneiras adequadas de projetar-se no futuro sem abrir mão de seus valores, suas convicções e sua cultura. O totalitarismo do capital e a naturalização das populações tradicionais, aos quais nos referimos, não são reconhecidos como sujeitos econômicos, mesmo participando da cadeia produtiva no mercado vigente.

Os referidos valores e identidades, não encontram alicerce no seio da ciência moderna, carregada da perspectiva instrumental, utilitarista e de marcante postura cientificista negadora da diversidade de saberes e repleta das relações de autoritarismo, posse, poder, domínio. Podem sim encontrar fundamento em perspectivas contemporâneas do conhecimento, bem como, utilizando por fundamento a expressão de Boaventura Sousa Santos (2010, p. 66), em uma perspectiva de ciência pós-moderna.

A concepção instrumentalista e unidimensional da natureza reduz esta a uma matéria-prima sobre a qual o homem soberano inscreve o sentido histórico do processo de desenvolvimento. Desse modo, a ciência moderna provoca uma ruptura ontológica entre o homem e a natureza [...]

A partir do entendimento da natureza como integradora, esperamos que seja efetivado o exercício da “relação com o saber”, tendo por fundamento o olhar da complexidade e da concepção sistêmica, a compreensão de que a realidade humana é também a realidade natural e que esta participa também da construção humana; pois, a nossa esperança é que, como afirma Leff, “toda a formação social desenvolvesse numa estreita relação com o seu entorno natural”. (LEFF, 2000, p.95)

CAPÍTULO II - E SOBRE A EDUCAÇÃO E O AMBIENTE

Anda!
 Quero te dizer nenhum segredo
 Falo nesse chão, da nossa casa
 Bem que tá na hora de arrumar...
 Tempo!
 Quero viver mais duzentos anos
 Quero não ferir meu semelhante
 Nem por isso quero me ferir
 Vamos precisar de todo mundo
 Prá banir do mundo a opressão
 Para construir a vida nova
 Vamos precisar de muito amor
 A felicidade mora ao lado
 E quem não é tolo pode ver...

O sal da Terra
Betto Guedes

A educação ambiental não é uma questão inédita, é hodierníssima. Ela efetivou-se como uma preocupação no âmbito da educação há mais ou menos cinco décadas. A educação é vista como uma poderosa arma para conquistar o saber social e despertar o desenvolvimento de potencialidades. Na questão ambiental esta demanda vem sendo colocada como fator importante de ação política. Se Rachel Carson já nos chamava a atenção para a questão do ser humano ter adquirido significativo poder para alterar a natureza deste mundo, diversos estudiosos nos alertam para a necessidade da intervenção na formação humana, por meio da educação para que se altere a lógica destrutiva planetária humana. Segundo Grün (1996), a emergência da crise ambiental como uma preocupação especial da educação, foi precedida por uma “ecologização” das sociedades. Esse processo de “ecologização das sociedades” teve início da década de 1940, mas se intensificou entre as décadas de 1960 e 1970 quando os grandes impactos ambientais chamaram a atenção da humanidade em torno da destruição do planeta. Ou seja, a preocupação deixou de ser exclusiva dos ambientalistas e se tornou um objeto de discussão da sociedade civil. São as primeiras sementes do ambientalismo contemporâneo.

Diversos e diferenciados campos de estudos dentro da Ciência entregam-se a um diálogo profícuo caminhando do interdisciplinar a uma perspectiva trans, pluri ou multidisciplinar, buscando a superação das barreiras que os separam. Nesta ação, determinados conhecimentos e conceitos, anteriormente desconsiderados no campo acadêmico e da educação são considerados, como as crendices, a espiritualidade, religiosa ou não, a vida cotidiana, as

relações de convívio, de lazer e de vida, começam a criar laços de diálogos e serem considerados pela Ciência. Não tanto quanto gostaríamos, mas há um avanço.

Esta ação em que não se exclui o singular pelo plural, nem o plural pelo singular, no contexto da atual crise planetária em movimento constante, em devir, em que a história se faz presente, como presente histórico, a educação deve ser retomada como ação permanente, pois o aprendizado é fundamental para o ser humano. A temática ambiental e as problemáticas que a envolvem, têm sido alvo de discussão e polêmicas entre diferentes segmentos da sociedade, tanto a nível local como a nível global.

Ressaltamos que não podemos compreender a Educação como a “salvadora da pátria”, até porque a escola, que é a principal representação do modelo educacional na sociedade, costuma reproduzir o modelo societário e os valores burgueses hegemônicos que justamente estão diretamente atrelados aos problemas gerais da sociedade e inclusive o ambiental. O modelo educativo tradicional, contrário às formações freireanas, acarreta dominação e possui uma concepção linear e unidirecional de consciência estabelecendo dicotomias inaceitáveis em Educação. Para Loureiro (2004, p. 28), “ninguém modifica a consciência separado do mundo, pois se assim fosse, seríamos seres biológicos com psiquismo definido em si mesmo. Seríamos mônadas, cuja ação comunicativa perderia sentido - teríamos monólogos e não diálogos”.

O olhar de Paulo Freire (1996) ilustra como é impossível superar as contradições das relações sociais na educação a partir de uma sociedade capitalista, cujo foco continua a ser a “educação bancária”. Uma educação idealizada pela classe dominante, com referenciais universais que reforçam a exclusão e a desigualdade no acesso aos bens naturais. Esse grande educador brasileiro reconhecido internacionalmente, se dedicou especialmente à educação popular. Mesmo não sendo conhecido como ambientalista e sim como educador, ele foi chamado a proferir a palestra de abertura da Jornada Internacional de Educação Ambiental em 01 de junho de 1992 devido as suas ideias libertárias e libertadoras sobre o significado do educar. Todas essas ideias de Paulo Freire estão contempladas nas correntes mais importantes da Educação Ambiental contemporâneas, destarte recorremos ao seu pensamento para embasar nossa discussão.

Segundo Loureiro(2004), Paulo Freire foi escolhido por três motivos: primeiro pelo seu entendimento sobre educação baseada na emancipação e sua capacidade de superar a opressão e alienação inerentes a nossa sociedade; segundo porque essa conferência representava um

marco na discussão sobre educação e por fim por entender a educação como um processo dialógico entre educador e educando mediado pelo mundo e suas contradições.

Portanto, a Escola e a Educação como um todo é um espaço importante de atuação e disputa de conflitos e interesses, pois assim como ela sofre a influência, também influencia no modo cultural e social de organização da vida, sendo apenas uma das possíveis vias de transformação social e emancipação humana. Porém, para isso, ela deve vir articulada com outras possíveis vias que são impactantes e até decisivas, muitas vezes, na relação homem-natureza e/ou sociedade-natureza, com os movimentos sociais, com as políticas públicas e o com o próprio Estado.

Cabe destacar que precisamos desvelar o discurso idealista no campo educacional e a sobrecarga da responsabilidade individual. Afirmar que através da educação se consegue uma igualdade de oportunidades é, no mínimo, descolar essa educação da própria sociedade, pois o modelo capitalista promove a desigualdade e sobrevive justamente dela, oportunizando assim a exploração dos próprios seres humanos e consequentemente da natureza. As soluções geralmente apontadas acabam recaindo sobre os indivíduos, parafraseando a história do beija flor, se cada um fizer a sua parte os problemas do mundo serão resolvidos. Porém, apesar de entender que cada indivíduo realmente pode e deve contribuir, os grandes problemas sócio-ambientais são decorrentes das explorações provocadas pelas grandes indústrias, corporações e empreendimentos, de políticas que não priorizam a vida e sim o lucro e o desenvolvimento econômico, pelo consumismo exacerbado¹³ que acontece de forma desigual e alienante atendendo a economia de mercado; sendo essa socialização forçada de responsabilidades provocada e potencializada pela lógica social dominante dos atuais esquemas de produção.

A educação ambiental carrega a marca de tentar estabelecer uma relação de diálogo entre as mais variadas áreas do conhecimento e uma relação de pertencimento entre os seres humanos com os demais seres vivos e por que não dizer com todas as coisas do Universo. O sistema educativo, cada vez mais, está sendo questionado justamente pela falta de diálogo e de pertencimento solidário e planetário (MORIN, 1999). O processo mecanicista e cartesiano, que homogeneizou a educação na modernidade, acabou alijando do mesmo estas dimensões que hoje estão sendo reclamadas. Talvez seja coerente dizer que seria interessante trazer para o interior do processo educativo essas dimensões do pensar e do agir, do diálogo e do

¹³ O consumismo não é o fim em si mesmo, pois como toda contradição do capitalismo, se há produção haverá consumo. O problema maior não é o consumo, mas o exagero na produção o que leva ao maior consumo.

pertencimento a fim de efetivar um fazer pedagógico baseado na construção dos conhecimentos.

Lembramos também que no campo educacional a escolarização de todos emergiu com um dos fundamentos da filosofia liberal, que postulava (formalmente e não realmente) a igualdade dos seres humanos, a liberdade, a fraternidade e a necessidade de reforma da sociedade. Nesse modo de produção capitalista observou-se na educação a separação entre teoria e práxis, resultando no especialismo e na perda da visão da totalidade. O processo educativo apresentava (e ainda apresenta) um caráter reprodutivista das condições vigentes, garantindo a permanência do *status quo*. Converteu-se, dessa forma, em instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, ao invés de possibilitar a todos os sujeitos o domínio e a transformação do mundo.

A educação, em geral, e a educação ambiental, em particular, pode ocupar-se de questões locais, mas que muitas vezes provoquem repercussões planetárias. A intervenção via processo educativo, das questões ecológicas, tem uma importante e fértil possibilidade pedagógica por meio das discussões, reflexões, intervenções, proposições políticas.... Como dizia Paulo Freire, ” se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”

A educação deveria ser capaz de (re)orientar as premissas do agir humano em sua relação com o meio ambiente. É consenso no meio acadêmico e científico que precisamos de uma educação *ambiental*. Esse predicado não precisaria estar vinculado ao termo educação já que estamos desde que nascemos, inseridos no meio ambiente e em processos educativos. Tudo se passa como se estivéssemos fora do ambiente, a margem dos processos e fenômenos ambientais, ausentes. Tais motivos estão vinculados e enraizados em nossa cultura ocidental, no nosso modo de ser e estar no mundo. Então, a adição do predicado *ambiental* ao termo *educação* é uma necessidade inquestionável para resgatar valores já existentes, mas que foram reprimidos pela tradição do racionalismo cartesiano e acabaram se cristalizando nas estruturas conceituais dos currículos escolares da modernidade.

2.1 RELAÇÃO SOCIEDADE X NATUREZA

Todos os seres vivos estabelecem relações com o meio ambiente, transformando-o de acordo com sua capacidade biológica e as necessidades de sobrevivência. Natureza e ser humano

fazem parte de um mesmo conjunto. Cabe aqui destacar que não podemos desconsiderar a especificidade dessa espécie, a única que além de ser um ente biológico com todas as funções inerentes aos seres vivos, é um ser social, capaz de criar história, de inventar cultura, de brotar a arte, de produzir e transmitir conhecimento, de transformar a natureza de acordo com as suas necessidades e “interesses”. Entender a questão ambiental implica em considerar o modo com o ser humano se relaciona com o meio natural (interação ser humano- natureza) e como se relaciona com seus congêneres (interação ser humano - ser humano).

Explorando o território em busca da sobrevivência e, sempre que necessário, ampliando essa busca para além dos limites naturais, o ser humano evidenciou ao longo do tempo uma necessidade, aparentemente ilimitada, de ocupação territorial que provocou profundas mudanças nos meios que ocupa. A sua aptidão tanto para transformar o ambiente em que vive como para buscar novos espaços para viver, diferentemente das espécies cujas vidas regulam-se pelos ecossistemas naturais, está na origem da própria sociedade e permite entender os deslocamentos humanos em torno da biosfera. Nesse sentido, a espécie humana modela como nenhum outro ser vivo, o meio em que habita.

As relações entre sociedade e natureza nasceram a partir do momento em que os primeiros grupos humanos surgiram e, daí em diante a história humana se confunde com a natureza e vice-versa. A separação entre sociedade e natureza, em certo sentido, fomos nós que inventamos. Nos *Manuscritos de 1844* de Marx, a visão de que o ser humano é inseparável do ambiente configura uma relação simbiótica entre homem e natureza, ou seja, nós estamos indissolivelmente ligados à natureza e ela a nós (MARX, 1962 *apud* LOWY, 2005).

Os primeiros hominídeos enfrentaram inúmeros desafios e dificuldades, tendo que se “impor” diante das adversidades naturais e aprenderem de forma experimental o que lhes despontava no cotidiano para garantir sua sobrevivência, como que fruto comer, como encontrar água, que animais caçar, o que poderia edificar um abrigo ou ainda que planta utilizar para curar suas enfermidades. Esse conhecimento ambiental o protegia e rendia um melhor aproveitamento dos recursos naturais, sendo repassado para as gerações futuras num processo de interação entre os seres, acrescido de descobertas.

O tempo ia passando e a percepção de natureza se modificou. Agora a natureza é administrada como se fosse um grande e infinito “supermercado” com reposição de estoque sem fim. Essa visão modificou e afetou os mecanismos de sustentação da vida na Terra evidenciando o modelo “insustentável”. Apontar caminhos é sem dúvida um dos objetivos da Educação Ambiental.

Michel Löwy (2005) alerta que Marx não se preocupou em seus escritos com a necessidade de preservar o meio ambiente (exceto em passagens isoladas de sua obra), mas ele insistia na prioridade do “ser” dos indivíduos, nas potencialidades humanas em relação ao “ter”, a detenção de bens. Enfim, o que Marx pregava era uma sociedade sem classes, na predominância do “ser” sobre o “ter”, o combate da dominação econômica do capital que aniquila ecossistemas naturais e sociais, da expansão ao infinito do modelo produtivista capitalista.

Nesse caminho apontado por Löwy (2005) há uma aproximação da corrente socialista com a ecologia – o ecossocialismo, cuja visão está baseada no estreitamento de relações entre a crise ecológica e o colapso social, manifestações diferentes, mas vítimas das mesmas forças estruturais. Essa corrente de pensamento e de ação, que tem suas bases epistemológicas no marxismo, entende que a lógica do mercado e do lucro são incompatíveis com a lógica de preservação ambiental. Longe de ser uma corrente homogênea, ela representa uma tentativa de articular as ideias do socialismo marxista com as críticas ecológicas. Poderíamos também considerá-lo uma reflexão crítica.

O entendimento ecossocialista repousa em dois argumentos fundamentais, a saber (LOWY, 2005, p. 49):

I- O modo de produção e de consumo atual dos países capitalistas avançados fundado numa lógica de acumulação ilimitada (do capital, dos lucros, das mercadorias), do esgotamento dos recursos, do consumo ostentório, e da destruição a acelerada do meio ambiente, não pode, de modo algum, ser expandido para o conjunto do planeta, sob pena de uma crise ecológica maior [...].

II- Seja como for, a continuação do “progresso” capitalista e a expansão da civilização fundada na economia de mercado – mesmo sob essa forma brutalmente desigualitária – ameaça diretamente, a médio prazo (qualquer previsão seria arriscada), a própria sobrevivência da espécie humana. A preservação do meio ambiente natural e, portanto, um imperativo humanista.

De acordo com os argumentos destacados podemos inferir que a crise ecológica é mais grave do que a econômica, pois coloca em perigo a sobrevivência da vida humana neste planeta. Além delas estão aí outras crises que são múltiplas, interdependentes e interpenetrantes: crise de valores, crises sociais, políticas, religiosas, morais, éticas, afetivas, étnicas.

2.2 CONTANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A trajetória da educação ambiental e de sua institucionalização está diretamente ligada à intensificação dos impactos ambientais e a crise global anunciada aos quatro ventos, causados pelas sociedades sobre o meio ambiente natural. Os crescentes impactos negativos, sobretudo, dos processos de industrialização e urbanização aceleraram, nas últimas décadas, as iniciativas oficiais e privadas para o equacionamento dos problemas e como forma de enfrentamento ocorreu um consenso sobre a necessidade de se estabelecer um programa de Educação Ambiental. Nesse sentido, pensamos em reconstituir alguns aspectos históricos a fim de explicitar o *status quo* da epistemologia moderna e sua relação com o surgimento da Educação Ambiental e por entender que o passado fornece a base operacional de compreensão do presente.

Nos anos 60, conforme Saito (2002), os debates acerca dos problemas ambientais empunhavam a bandeira da ecologia associadas a outras temáticas como o movimento feminista, da contracultura, da paz e da espiritualidade. O enfoque seguido era naturalista com inserção dos temas no ensino de Ciências e em muitas vezes associado ao ensino da Geografia e de Artes utilizando a Psicologia apenas na sensibilização dos indivíduos. No Brasil, por conta do Regime Militar, as discussões coletivas, políticas e de cunho social eram reprimidas, portanto no debate educacional a inserção dessa temática não era contemplada. O ambientalismo se constituía num obstáculo a ideologia do desenvolvimento econômico dando desta forma um caráter naturalista à Educação Ambiental, desprovida da querela política e desarticulada das questões sociais e econômicas.

Reigota(2006) nos alerta que a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido em que reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

Em termos cronológicos a expressão Educação Ambiental foi cunhada pela primeira vez em março de 1965, durante a *Conferência de Educação* na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, mas somente em 1972 na *Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano*, em Estocolmo na Suécia, que se passou a considerar o surgimento do que se convencionou a chamar de Educação Ambiental. Essa reunião é um marco de um debate mundial sobre as relações entre direitos humanos e o meio ambiente, especialmente o princípio 19, cuja ênfase está atrelada a importância de vinculação entre ambiente e educação (LOUREIRO, 2004).

Ou seja, Educação Ambiental seria a solução dos problemas do meio ambiente na medida em que se educa o cidadão e a cidadã para as questões ambientais. E hoje ainda nos perguntamos como que a EA seria a solução, se o próprio processo/política pública de Educação continua sem ser prioridade? Naquele momento, a Educação Ambiental era definida pela ecologia aplicada/clássica ou conservação dos ecossistemas e seria abordada pela disciplina Biologia.

Nessa perspectiva, abordar a temática meio ambiente implica fazer referências a fatores relacionados à degradação ambiental dos ecossistemas em geral, por exemplo, desmatamento, poluição, manejo inadequado dos recursos naturais assim como a superexploração dos mesmos. O fato é que o discurso da conservação tem sido abordado num viés puramente biológico, sem considerar a relações dos homens e mulheres e suas distintas formas de organização que estabelecem com seu entorno. Refiro-me às relações que estabelecem os seres humanos entre si e com os outros entes da natureza através de criações mais simples, ou elaboradas, ou ainda contraditórias, como no contexto da sociedade mais aberta. Nota-se uma subestimação da importância de análises sociais ligadas às questões ambientais, no dizer de Castro e Abramovay (2005, p. 37):

Quando nos referimos ao meio ambiente, estamos tratando de compreender e de relacionar processos naturais ligados à ação humana. Em última instância, não se trata de conhecer processos sociais e naturais de forma isolada, mas antes de saber de que maneira o uso que a humanidade atualmente faz dos recursos existentes interfere em processos naturais que afetam a qualidade de vida dos homens; e de saber quais formas alternativas de utilização são possíveis para que os impactos negativos de desenvolvimento sejam evitados ou minimizados.

O grande tema em discussão na Conferência de Estocolmo foram os impactos negativos causados pela poluição ocasionada principalmente pelas indústrias. O Brasil e a Índia viviam na época o “milagre econômico” levantando a bandeira de que a poluição é o preço que se paga para obter o progresso e conseqüentemente se tornar um país desenvolvido. Progresso econômico e Desenvolvimento não são sinônimos. O PIB pode até aumentar e isso é sinal de progresso econômico, mas as pessoas continuam sem acesso a saúde, ao saneamento básico em suas residências, a água potável, continuam esperando o transporte público por duas horas para se deslocar ao seu local de trabalho.

O que se leva em consideração até hoje, é a relação custo-benefício, da espoliação dos recursos em nome do “progresso”. Naquela ocasião, Brasil e Índia abriram as portas para as multinacionais instalarem suas representantes poluidoras, fato que gerava preocupação e tentava ser resolvido a partir da existência da educação ambiental.

Seguindo o ritmo de grandes discussões, essa Conferência foi uma consequência da produção do relatório *The Limits of growth* (Os limites do crescimento) produzido à época por intelectuais e empresários do Clube de Roma que alertava a humanidade sobre a possibilidade de esgotamento dos recursos naturais frente ao uso predatório e incessante desses recursos pelos países mais ricos pautados no sistema capitalista. O padrão de desenvolvimento social e econômico das sociedades modernas, produtoras de mercadorias e orientadas pelo consumo foi questionada pelos intelectuais induzindo a sociedade a refletir sobre a possibilidade de enfrentar um colapso frente ao crescimento ilimitado. Neste momento, a EA passa a ser assunto oficial e é considerada uma forma estratégica na busca pela qualidade de vida, conforme preconizado pela recomendação 96 da Declaração de Estocolmo.

Em 1974, foi realizado o *Seminário sobre Educação Ambiental*, em Jammi pela Comissão Nacional Finlandesa, onde foram estabelecidos os Princípios da Educação Ambiental reconhecendo seu caráter integral, permanente, multidisciplinar, histórico e comum a todos os cidadãos e instituições.

Dessas constatações, a Organização para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) se encarregaram de elaborar o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) com a finalidade de promover a reflexão, a ação e cooperação internacional na superação da crise ambiental e na promoção da Educação Ambiental.

A partir deste momento a Educação Ambiental tornou-se um campo reconhecido internacionalmente, ratificado pelo I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado-Iugoslávia no ano de 1975. Um dos méritos dessa proposição conhecida como “Carta de Belgrado” foi reconhecer o entrelaçamento das questões ambientais com as questões sociais como fome, analfabetismo, exploração humana, já relegados anteriormente.

Foi o reconhecimento de que há relação entre os problemas ambientais e a realidade social, econômica política e cultural que conduziu a um novo enfoque, distinta da visão anterior, visto que relaciona princípios ecológicos e humanitários, estabelecendo o ser humano como eixo principal de conservação.

Sguarezzi (1997) assevera que surge uma nova ética global preconizada pela carta que sugere a premência de formas de desenvolvimento que beneficiem toda a humanidade e não a supremacia de uma nação à custa do detrimento de outra. Um trecho da Carta de Belgrado (Dias, 2004, p. 65) revela a ênfase na construção de um novo processo de desenvolvimento:

É absolutamente vital que os cidadãos de todo mundo insistam a favor de medidas que darão suporte ao tipo de crescimento econômico que não traga repercussões prejudiciais às pessoas; que não diminua de nenhuma maneira as condições de vida e de qualidade do meio ambiente. É necessário encontrar meios de assegurar que nenhuma nação cresça ou se desenvolva às custas de outra nação[...].

A Educação Ambiental, com seu caminho evolutivo e lento frente aos novos desafios, encontrou um sinal que a situação poderia se modificar. Em 1977, ocorre a *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi*, na Geórgia(ex-URSS) que é considerada até os dias atuais um marco para a Educação Ambiental, em função do momento histórico e pela ampla participação de representantes de Estado, inclusive do Brasil. Nessa Conferência a Educação Ambiental é apontada como “[...] meio educativo pelo qual se podem compreender de modo articulado as dimensões ambiental e social, problematizar a realidade e buscar as raízes da crise civilizatória” (LOUREIRO, 2004). Sugere-se aqui também a implementação de políticas públicas específicas e revisadas periodicamente a fim de consolidar e universalizar o novo campo.

A abordagem emancipatória consolidada em Tbilisi prevê os princípios, a saber, (UNESCO, 1978, p. 30):

- I- considerar o ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo ser humano em uma dinâmica relacional de mútua constituição;
- II- definir-se como um processo contínuo e permanente, a ser iniciado pela educação infantil e se estendendo através de todas as fases do ensino formal e não formal;
- III- aplicar uma abordagem interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada;
- IV- examinar as questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educandos, ao exercerem sua cidadania, se identifiquem também com as condições ambientais de outras regiões geográficas;
- V- concentrar-se nas situações ambientais atuais tendo em conta a perspectiva histórica, fazendo com que as ações educativas sejam contextualizadas e considerem os problemas concretos e o cotidiano;
- VI- insistir no valor e na necessidade de cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver os problemas ambientais;
- VII- ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais;
- VIII- destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;
- IX- utilizar diversos ambientes educativos(espços pedagógicos) e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimento no ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais que resultem em transformações nas esferas individuais e coletivas.

Essa Conferência também é considerada uma das etapas mais importantes do PIEA, porque estabeleceu princípios, finalidades e objetivos da EA. Em seu informe final afirma que a Educação Ambiental é uma tarefa que se aplica a novos conceitos, novos métodos, novas técnicas, um esforço global com ênfase no papel social das instituições educativas e de novas teias de relações entre os participantes. Nesta época, muitos especialistas consideravam inútil falar em educação ambiental e formação de cidadãos, pois em muitos países (inclusive o anfitrião da conferência) continuavam a produzir armas nucleares, impedindo a participação dos cidadãos nas decisões políticas (REIGOTA, 2006).

Dez anos depois da Conferência de Tbilisi, o *Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambientais* reúne-se em Moscou, para avaliar os avanços e retrocessos das diretrizes assumidas na Geórgia. De acordo com Genebaldo Dias (2001, p. 71) esse congresso desvendou a incipiência dos esforços a nível internacional, pois “[...] com o agravamento das alterações ambientais no início da década de 1990, esperava-se que as recomendações expressas na Agenda-21 geradas na Rio-92 finalmente fossem consideradas como uma estratégia de mudanças em relação à Educação Ambiental.”

Nesse evento extraiu-se um documento *Estratégia Internacional de Ação em Matéria da Educação e Formação Ambiental para o Decênio de 90* que preconizava a importância do papel das universidades na formação de recursos humanos para a prática da Educação Ambiental. A introdução da Educação Ambiental nas Universidades na América Latina ocorreu depois da realização do *1º Seminário sobre Universidade e Meio Ambiente na América Latina e no Caribe*, realizado em Bogotá-Colômbia, em 1985 (SALVADOR, 2006). O que se aconselhava nesse seminário era o aprofundamento da dimensão epistemológica no ensino superior a fim de romper os paradigmas da fragmentação das realidades.

No Brasil, quatro seminários *Universidade e Meio Ambiente* realizados em Brasília, Belém, Cuiabá e Florianópolis respectivamente em 1986, 1987, 1988 e 1990, visavam discutir a formalização de estratégias para adequação dos currículos universitários para atuar na gestão ambiental, aprimorar as bases epistemológicas das questões ambientais, analisar a perspectiva interdisciplinar e destacar a importância da participação popular e caráter político.

2.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL FACE A FORMAÇÃO DOCENTE

É importante destacar que a Educação Ambiental é tema de debate no cenário educacional e que deve ser matéria importante nos cursos de formação de professores de todo o país. Um exemplo a ser citado em Salvador-Ba é a presença da disciplina obrigatória ‘Educação Ambiental’ no curso de Pedagogia da Universidade Salvador/UNIFACS, desde o ano de 2007. Esta disciplina disponibilizada no 6º semestre e carga horária de 64h e tem como objetivo contribuir de forma significativa para o educador em formação nos aspectos relacionados à compreensão global das questões ambientais, a partir da reflexão sobre a concepção e a prática da Educação Ambiental e da interação dos atores no processo pedagógico, propiciando a inclusão dessa prática no cotidiano escolar. Com a reforma da grade curricular do curso de Pedagogia em 2009, houve a substituição da disciplina ‘Educação Ambiental’ por ‘Meio Ambiente e Sustentabilidade’ aumentando o raio de entendimento dos aspectos ligados ao Meio Ambiente e suas implicações na Educação. Essa disciplina também faz parte da grade curricular do curso de Licenciatura em Letras da mesma Instituição e de todos os cursos de bacharelado e graduação tecnológica.

A partir desse entendimento fizemos uma pesquisa nas grades curriculares das principais Instituições de Ensino Superior-IES de Salvador que ofertam cursos de licenciatura, a fim de encontrarmos como caminha a inserção da temática orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Na Universidade Federal da Bahia/UFBA no curso de Pedagogia a disciplina Educação Ambiental faz parte dos componentes curriculares optativo/eletivo com carga horária de 102h, cuja ementa¹⁴ destacamos a seguir:

Desenvolvimento de atividades teóricas-práticas para a identificação de problemas ambientais através de contato direto com os mesmos. Análise de questões ambientais no âmbito da escola e outras instituições. O papel do professor na sensibilização da comunidade na discussão do ambiente em seus aspectos sócio-político-culturais.

Tradicionalmente (e discordando desta prática) a responsabilidade de trabalhar as questões ambientais fica por conta de professores de Ciências e Biologia, mas a responsabilidade é de todos os docentes. Uma explicação pode ser o fato de que parte seu conteúdo tem ligação com a Ecologia e destarte acaba se confundindo com os conteúdos dessa área do conhecimento. A ecologia é apenas um dos vários aspectos da EA. Para o curso de

¹⁴ Informação disponível em : <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/SUPAC/GradeCurricular>

Licenciatura em Ciências Biológicas oferecido pela UFBA, a disciplina ‘Ambiente e Educação’ está disponibilizada em Barreiras como componente curricular obrigatório, com carga horária de 34h com o objetivo de discutir: “Indicadores de mudanças ambientais. Educação ambiental. Política Nacional de Meio Ambiente, Terceiro Setor e Desenvolvimento Sustentável” e em Salvador (também disciplina obrigatória) com carga horária de 68h com a seguinte ementa¹⁵:

Análise e discussão da concepção de ambiente e de Educação Ambiental em suas dimensões: histórica, filosófica, político-social e ética. Processo histórico-evolutivo da relação ser humano/natureza. Ética conservacionista, processo produtivo e sustentabilidade global. Prática da Educação Ambiental em diferentes contextos sociais. Fundamentos teóricos para elaboração, análise e discussão de projetos de Educação Ambiental. (DP).

A Universidade Católica do Salvador /UCSAL que possui oito cursos de licenciatura com a oferta da disciplina EFG-Educação Ambiental para todos eles, com carga horária de 30h. No Centro Universitário Jorge Amado/UNIJORGE, é oferecido sete cursos de licenciatura e apenas no curso de Ciências Biológicas existe a disciplina Educação Ambiental no sexto semestre com carga horária de 40h. A Faculdade de Tecnologia e Ciências/FTC possui seis cursos da área das licenciaturas, e mais uma vez apenas o curso de Ciências Biológicas possui a disciplina Educação Ambiental no sexto semestre com carga horária de 72h. Quanto a tendência de confinar a educação ambiental quase que exclusivamente ao ensino de biologia, entendemos que há uma redução de abordagem, necessariamente complexa, multifacetada, ética e política das questões ambientais aos seus aspectos biológicos; estes, por sua vez, reduzidos à sua dimensão física e esta é, então, finalmente reduzida a uma questão técnica. A União Metropolitana de Educação e Cultura/ UNIME oferece quatro cursos na área das licenciaturas, mas não apresenta a disciplina em nenhuma de suas grades curriculares. A Universidade do Estado da Bahia/UNEB oferece oito cursos nas áreas de Licenciatura e o curso de Ciências Biológicas nos campi de Alagoinhas, Barreiras, Caetité, Paulo Afonso, Senhor do Bonfim e Teixeira de Freitas, mas não oferece esse componente curricular obrigatório. Uma exceção encontrada foi a licenciatura em Geografia dessa mesma Universidade que possui o componente curricular obrigatório ‘Educação Ambiental’ com carga horária de 45h. No Campus VII/ Senhor do Bonfim, esse componente é uma disciplina optativa para os licenciandos em Ciências Biológicas¹⁶, com 45 horas e a seguinte ementa:

¹⁵ Informação disponível em:

<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=BIOA59&nuPerInicial=20081>

¹⁶ Todos os dados foram coletados nos sites oficiais das instituições mencionadas.

Educação e Cidadania. Percepção da realidade ambiental. A relação Educação Ambiental- Qualidade de Vida. Projetos, roteiros, reflexões e práticas de Educação Ambiental. Integração Escola-Meio Ambiente-Comunidade. Há uma proposta em andamento de reforma curricular que traz a ideia de inserir a disciplina como componente obrigatório já no primeiro semestre.

Essa análise da formação docente servirá de base para entender a prática pedagógica dos docentes pesquisados porque entendemos que se faz necessária a intervenção de professores, seja de qualquer área, qualificados e sensibilizados, para que em suas práticas pedagógicas, busquem e vivenciem ações educativas que perpassem pelo conhecimento científico do conceito de meio ambiente para além dos muros da escola. As orientações dadas à educação ambiental estabelecidas desde a *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi* em 1977, deixa absolutamente claro a necessidade de se considerar os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, éticos (DIAS, 2001) e não ser pensada em termos de disciplina específica, tampouco confinada a determinadas áreas do conhecimento.

A orientação cartesiana do currículo de que os ecossistemas são independentes dos indivíduos promoveu o rompimento e a fragmentação do pensamento e de uma certa forma estabeleceu a alienação dos seres humanos em relação ao meio ambiente. Além do que está posto no currículo, há uma declaração tácita, o que não é dito, que também se manifesta. Quando uma mensagem é emitida, além *do que é dito* ter um significado, aquilo que *não é dito*, o *modo como é dito* e o *que poderia ser dito* também são carregados de significação (BAKHTIN,1995). São as áreas do silêncio do currículo que norteiam a educação contemporânea.

Estudos (THOMAZ; CAMARGO, 2007) comprovam que há pouco interesse da Universidade no sentido de incorporar as questões ambientais em suas estruturas curriculares e institucionais, os quais apreciam a especificidade da área de conhecimento desconsiderando, muitas vezes, as propostas de interdisciplinaridade entre as áreas. Tal interpretação encontra respaldo no fato de que uma parte dos projetos ou atividades de Educação Ambiental desenvolvidos por agências públicas, estatais e organizações não governamentais brasileiras privilegia uma leitura reducionista da questão ambiental, baseada exclusivamente na perspectiva biológica do meio ambiente, desconsiderando o homem, a mulher e suas relações sociais (BRASIL, 2000). No tocante a inserção da EA em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999), a nossa percepção é que o entendimento é parcial por parte dessas universidades.

A educação ambiental deve ser o resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas, das diversas áreas e de experiências educativas que facilitem a visão integrada do meio ambiente. Essa proposta não reducionista nos parece razoável e passível de discussão nos currículos das Universidades.

Ainda de acordo com Leff (2001), as instituições educacionais e as universidades, principalmente as públicas, enfrentam políticas econômicas que orientam o apoio à educação, à produção do conhecimento e à formação profissional, em função de seu valor no mercado. Para o autor, esse fato configura-se num entrave à transformação do conhecimento na medida em que a incorporação do saber ambiental não está aliado à formação de pessoas capazes de compreender e resolver problemas socioambientais. Nesse sentido, Leff (2001, p. 222) assegura que:

[...] o processo de globalização econômica está transformando os princípios da educação ambiental, ao privilegiar os mecanismos do mercado como meio de transição para um futuro sustentável. O neoliberalismo econômico, incapaz de dar seu justo valor aos recursos ecológicos e aos serviços ambientais na natureza, leva também a desvalorizar o conhecimento. O utilitarismo, o pragmatismo e o eficientismo, que regem a racionalidade da ordem econômica mundial, estão transformando os princípios da educação ambiental que dão novas orientações ao conhecimento, às formas de desenvolvimento e à existência humana.

A universidade é o objeto e a crítica da sociedade, embora congregue jovens e pesquisadores, insiste na segregação dos saberes, na compartimentação de departamentos, promovendo o isolamento no lugar do diálogo.

Os problemas ambientais, decorrentes do modo como as sociedades se relacionam com o meio ambiente, tem suscitado o desenvolvimento de um conjunto de princípios, leis e normas que regulam a atividade humana sobre o ambiente natural e construído, visando garantir a permanência de condições adequadas à manutenção da vida bem como a discussão intelectual de princípios que normatizassem a Educação Ambiental. Nesse conjunto de normas está presente o princípio da solidariedade diacrônica (SACHS, 2001), solidariedade que estabelece um compromisso com os que ainda virão: filhos e netos, ou seja, um compromisso com as gerações futuras legando a eles um meio ambiente adequado à permanência da vida em toda a sua complexidade e dimensões.

Os institutos legais hierarquicamente conhecidos como a Constituição Federal e emendas, as Leis, os Decretos, as Medidas provisórias, os Acordos e Convenções, as Portarias e Instruções versam sobre uma determinada matéria, nesse caso, o meio ambiente considerando-o em sua

totalidade: fatores bióticos, abióticos e sociais e compõem a dimensão jurídica da problemática ambiental conhecida como Legislação Ambiental.

A partir da Constituição Federal de 1988(BRASIL, 1988), a Legislação Ambiental brasileira foi considerada como uma das mais abrangentes e completas em todo o mundo, entretanto o fato delas existirem não representa a consolidação dos direitos ambientais. Convém lembrar que aplicação da legislação ambiental depende da sociedade civil organizada que dispõe de meios legais para acioná-la. As primeiras normas datam do início do século passado, denotando uma preocupação da sociedade quanto ao uso dos recursos naturais disponíveis em território nacional.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 apresenta um capítulo inteiro sobre o Meio Ambiente, assegurando aos brasileiros e brasileiras o direito a um ambiente propício à vida em sua plenitude. Tal determinação consta no Capítulo VI, Artigo 225 e define que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem do 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.

Nesse texto fica claro que três aspectos são fundamentais, o direito a um ambiente limpo, saudável e livre de elementos tóxicos prejudiciais a boa qualidade de vida; o interesse coletivo acima dos interesses individuais e/ou privados e por fim a proteção e preservação do meio ambiente através dos representantes legais e da sociedade civil, a fim de proteger o patrimônio de nossos descendentes. Interessante perceber que essa constituição é fruto da sistematização de diferentes (dis)posições e revela a complexidade do seu conteúdo. Essa complexidade se deve ao fato da concretude dos valores ambientais de nível macro e dos microssistemas. Este Estado Ambiental de Direito para ser legítimo deve concretizar os princípios ambientais de forma que forneça ao ser humano um ambiente ecologicamente equilibrado.

Ainda consta na Constituição Federal Brasileira a obrigatoriedade de poder público na promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (artigo 225; §1, inciso VI). A aplicação da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino foi determinada pelo Ministério da Educação e Desporto, em 1991, através da portaria 678/91. Nessa portaria há também ênfase sobre a necessidade de capacitação de professores. Ainda neste ano foi criado um Grupo de Trabalho da EA em atuação com as Secretarias Estaduais com a finalidade de deliberar metas e estratégias de implantação da Educação Ambiental na esfera educacional formal e não formal. As deliberações resultantes dos encontros seriam apresentadas na Conferência mais

conhecida por sua repercussão internacional por contar com a participação de 172 países (SALVADOR, 2006).

A ECO/Rio 92 ou *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento-CUMAD*, realizada no Rio de Janeiro, considerou a Educação Ambiental uma prioridade nas diferentes instâncias governamentais, destacando as iniciativas voltadas para o treinamento, qualificação e produção de conhecimento sobre o meio ambiente capaz de contribuir com o redirecionamento do processo de desenvolvimento das sociedades no sentido de modificar o padrão social, econômico e ecológico mais justo e responsável. Esta Conferência já encontrou a grande maioria dos cidadãos brasileiros participando proativamente do movimento ambiental e não mais a reboque dos países estrangeiros ou dos Organismos Internacionais.

Foi debatido amplamente na ECO 92 um conceito que também modela a noção de Educação Ambiental: o desenvolvimento sustentável¹⁷, inicialmente denominado por Ignacy Sachs de eco desenvolvimento (SACHS, 2001). Tal conceito emerge no contexto de que o desenvolvimento possui limites e que esses limites geram problemas de ordem ecológica, econômica, social e política resultantes da forma de apropriação dos recursos naturais pelas sociedades. Marina Silva traz a noção de que estamos vivendo uma nova era, a “era dos limites”.

A sustentabilidade é um conceito de amplo espectro, por vezes controverso, podendo conter diversas compreensões. Porém, é ao mesmo tempo valioso por explicitar uma proposta de sociedade sustentável baseada na dimensão política e ética. É importante ter em mente que a sustentabilidade se refere à vida humana e as condições das quais ela depende, consequentemente se estreitam os laços entre a forma como os seres humanos se relacionam com o sistema natural atendendo as necessidades econômicas, sociais, políticas, ambientais e culturais. O elemento cultural entra aqui como um componente importante no reconhecimento das diferentes culturas que apresentam distintos valores, condutas e histórias próprias, conferindo a comunidade ou região uma identidade singular e plural ao mesmo tempo, ou seja, idiossincráticos.

Assim também o é o campo da Educação Ambiental, que deve levar em consideração a diversidade cultural e ambiental de cada região. Isso significa dizer que não é possível definir

¹⁷Muitos consideram o termo ambíguo permitindo interpretações contraditórias. Desenvolvimento é uma noção associada à modernização das sociedades no interior do modelo industrial, remete a expansão constante e, de certa forma, ilimitada. Desta forma, garantir o desenvolvimento sustentável, consenso dos pactos internacionais, constitui-se uma meta inatingível numa sociedade organizada dentro do modelo de produção capitalista.

um modelo de EA que atenda a todas as regiões e populações de forma uníssona, o conjunto de atores sociais envolvidos no processo não tem a mesma entonação.

Com o objetivo de honrar o compromisso assumido na ECO 92, os poderes públicos federal, estadual e municipal selaram um acordo sobre a necessidade da implementação da EA nas práticas educativas através da elaboração da *Carta Brasileira para a Educação Ambiental*, respeitando e fazendo cumprir a legislação brasileira que preconiza a implementação da EA em todas os níveis e modalidade de ensino e ainda reconhecia a importância de viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência. É muito válida a proposição de acordos, tratados, pactos, mas existe uma grande diferença entre o que está escrito no papel, que são as reivindicações e propostas, e o que na prática está se fazendo.

É bom ressaltar que alguns ecologistas são mais críticos em relação à ECO-92 e as políticas ambientalistas, principalmente as relacionadas com a biodiversidade e a sustentabilidade brasileira. De lá pra cá houve um “retrocesso de cinquenta anos” assevera, Rener *apud* Castro; Abramovay (2005, p. 69). Promoveu-se o neoliberalismo, que é altamente destrutivo da natureza e de todos os ecossistemas. O Brasil não honrou nenhum de seus compromissos, segundo o Relatório Rio+5(CASTRO; ABRAMOVAY, 2005). O nosso País incorpora como avanço e modernização hábitos do Primeiro Mundo, pelos programas de educação ambiental junto com políticas de educação ambiental,mas ainda há a necessidade de mostrar as pessoas que é inconcebível jogar lixo na rua pela janela do seu carro, por exemplo.

Em termos da ECO/92, os acordos são recomendações e dependem da força da sociedade civil para que possam vigorar. Não é apenas responsabilidade do Estado. Muitas vezes, as questões que estão sendo discutidas não se resolvem em um ou cinco anos, pois implicam mudança de mentalidades, o que exige um trabalho a longo prazo. As conferências possuem um lado positivo, pelo impacto, pelo estímulo a sensibilização, pela mobilização de um número grande de envolvidos, embora tenham um lado negativo, pois geram documentos ou normas de direito internacional, que na maioria das vezes não são cumpridas nem cobradas.

Sachs (2007, p. 23) também reitera que os resultados pífios na aplicação prática das resoluções da Cúpula da Terra ou ECO-92, devem ser atribuídos em boa parte ao fato de que “[...] o desenvolvimento ambientalmente sustentável e socialmente incluyente por ela postulado está na contramão da contrarreforma neoliberal que dominou o último quartel do século XX”.

Como consequência desses acontecimentos, foi instituído o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em 1994, cuja finalidade estava voltada para capacitação dos profissionais em educação e de outras áreas. Seria um meio de difusão do conhecimento nos espaços pedagógicos e no dia a dia das organizações e instituições integralizando as experiências.

Em 1998, um passo relevante no âmbito da educação formal foi dado, em especial para educação ambiental. A formulação pelo Ministério da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN. Esse conjunto de documentos assinalava a necessidade de (re)construção dos currículos adequados a realidade social e cultural e por que não incluir aqui a realidade ambiental, de cada região do País. Foi um marco de referência, de orientação, e não um currículo pronto e acabado.

Nesse documento fica estabelecida a inserção de temas que perpassariam por todas as áreas do conhecimento, todos os níveis e modalidade de ensino. São os temas transversais. Tais temas são apresentados aos discentes contemplando a complexidade e dinâmica de cada questão de forma a proporcionar aprendizagem e reflexão crítica. Devem ser flexíveis e contextualizados com as variantes realidades brasileiras, envolvendo posicionamentos e concepções históricas e políticas (BRASIL, 1998).

Um dos critérios estabelecidos para a escolha dos temas transversais foi a urgência social, ou seja, pontos críticos que obstaculizam a plenitude da cidadania, afrontam a dignidade e deterioram a qualidade de vida. Destarte, a temática ambiental e seus problemas se constituem um tópico em potencial. Quando se trata de discussões ambientais os desafios a enfrentar são muitos. Como melhorar as condições de vida no mundo, promover a interação sustentável entre o patrimônio natural e vida humana? Essa consciência chegou aos parâmetros por incluir o tema Meio Ambiente nos currículos, transversalmente, permeando toda a prática educacional. De acordo com os parâmetros a abordagem deve levar em consideração os aspectos físicos, biológicos, as relações sociais, de trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia.

A partir da proposta *PCN em Ação* criada pelo Ministério da Educação, no ano de 1999, a Coordenação de Educação Ambiental promoveu o *Seminário Nacional de Educação Ambiental*, em 2000, para discutir diretrizes políticas nos estados, resultando nos Parâmetros em Ação de Meio Ambiente, um guia de atividades e estratégias a serem trabalhados nas escolas que potencializasse a institucionalização da EA.

Ainda em 1999, foi criada a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), vinculada a Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente, que de início passou a desenvolver as seguintes atividades:

- a) Implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental;
- b) Implantação de Pólos de Educação Ambiental e Difusão de Práticas Sustentáveis nos Estados;
- c) Fomento à formação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos
- d) Estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de educação ambiental;
- e) Implantação de curso de Educação Ambiental a Distância;
- f) Implantação do projeto Protetores da Vida.

Em abril do mesmo ano também é aprovada a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental que entre outras coisas legaliza a obrigatoriedade de trabalhar o tema ambiental de forma transversal conforme proposto pelo PCNs. As Diretrizes são concebidas e implementadas na interlocução com a sociedade, não é *para* a sociedade, é *com* a sociedade.

Em 2004 foi realizado o primeiro *Encontro Governamental Nacional sobre Políticas da Educação Ambiental* entre os dias 13 a 15 de abril em Goiânia, reunindo secretários e gestores públicos municipais, estaduais e federais da área educacional e ambiental. O evento visou elaborar um *check-up* dos principais desafios ao enraizamento da educação ambiental bem como a descentralização do planejamento e da gestão aproximando as secretarias de educação e de meio ambiente. Na ocasião, reconhecendo a necessidade da articulação e do fortalecimento mútuo das Comissões Interinstitucionais Estaduais e das Redes de Educação Ambiental, foi elaborado o documento o “Compromisso de Goiânia”, que estabelece uma plataforma de ação conjunta entre as áreas ambientais e educacionais nas três esferas do governo. (BRASIL, 2005)

A Educação Ambiental foi inserida pela terceira vez no Plano Plurianual, PPA-2004-2007 e passa a ser intitulada *Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis* for força de novas diretrizes. Ainda foi realizado o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, em 2004, construído de forma coletiva a partir da Rede Brasileira de Educação Ambiental/REBEA, que proporcionou espaços para diálogo e trocas entre os educadores ambientais, para apresentação de pesquisas, vivências e experiências em educação ambiental. As conexões foram reforçadas e renovadas no evento, originando a Rede Nordestina de Educação Ambiental e a Rede de Educomunicação Socioambiental.

Na Bahia, o Decreto n ° 9.083/04 instituiu a Comissão Interinstitucional da Educação Ambiental/CIEA com o objetivo de elaborar o *Programa Estadual de Educação Ambiental* e contribuir na definição de parâmetros e prioridades a serem incorporadas no PRONEA. Segundo essas recomendações, a Educação Ambiental na rede formal estadual deverá ser estruturada de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, contextualizada atendendo as realidades locais, recomendação proposta anteriormente.

Apesar dessa recomendação, Dias (2001) alerta que as secretarias estaduais de educação, nas suas infinitas metamorfoses, sempre à deriva das oscilações políticas, não têm orientações duradouras. Mudam-se os gestores, os ideários, os planejamentos e, tudo que estava para começar, fica à deriva. Para ele, a situação da educação ambiental é fractal¹⁸. Essa transitoriedade governamental é um desperdício.

O próximo grande e mega evento ocorreu em 2012, quando governos, corporações e sociedade civil se reuniram novamente no Rio de Janeiro para fazer um balanço ambiental do planeta, apurando lucros e prejuízos. Foi a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável - Rio + 20. Das recomendações e ratificações discutidas, uma se relaciona com nossa pesquisa: comprometimento de incorporar questões de sustentabilidade no ensino, pesquisa e em suas próprias gestões e atividades organizacionais assumidas por duzentos e sessenta grandes escolas econômicas e universidades de todo o mundo.

Entendemos que é fundamental entender a construção histórica da internacional Educação Ambiental, porém deve ser orientada para além da reciclagem de latinhas e das passeatas do 5 de junho e que os documentos oficiais e seus princípios possam de fato ser efetivados. É uma das mais importantes exigências educacionais contemporâneas, não só no Brasil, como no mundo. Não pode se constituir num modismo nem oportunismo. Deve ser considerada uma contribuição epistemológica, filosófica e metodológica à educação.

Diante do exposto, percebemos assim como Loureiro (2004, p. 28) que a educação ambiental está impregnada no todo social, pois ela,

[...] não atua somente no plano das ideias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. Educar é negar o senso comum de que temos “uma minoria consciente”, secundarizando o

¹⁸Estrutura que se repete identicamente em todos os lugares.

outro, sua história, cultura e consciência. É assumir uma postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, sem métodos e atividades “para” ou “em nome de” alguém que “não tem competência para se posicionar”. É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade.

Ao seguir os princípios e diretrizes da EA, pensamos no compromisso político e não na plataforma de governo vigente, pensamos na continuidade de ações para consolidar esta área, um compromisso com todos os níveis de ensino, sabendo que o alcance a todos é um desafio hercúleo, já que possuímos 195 mil escolas de ensino básico no país, 40 milhões de estudantes na rede pública estadual e municipal e 2 milhões de docentes na Educação Básica¹⁹. Quais as estratégias e recursos para alcançarmos esse número expressivo?

2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O FUTURO EM “ETERNA” CONSTRUÇÃO

Aprofundaremos agora a discussão acerca do "Estado da Arte da Educação Ambiental no cenário das políticas educacionais", articulando o que está sendo veiculado a respeito da EA pelo Governo Federal, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pelo Município de Salvador e, no município de Mata de São João, levando em consideração suas diretrizes e ações educacionais. Assim, pretendemos ter elementos que substanciem a aproximação da educação com a questão ambiental, e com as relações estabelecidas pelas políticas públicas ao olhar este tema no espaço educacional.

A lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, e traz no seu artigo 2º, inciso X, que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente, confirmando assim o caráter rizomático que se deseja imprimir à prática educativa. Reforçando essa ideia, a Constituição Federal de 1988, estabeleceu, no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Ainda como documento base, temos o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e apesar de ser um programa de âmbito nacional, sua implementação não é exclusividade do governo federal.

¹⁹ Dados extraídos do site <http://www.todospelaeducacao.org.br>, do Governo Federal. Acesso em 01/12/2013

Na estrutura administrativa da Bahia, o programa de Educação Ambiental está vinculado à Secretaria do Planejamento, à Secretaria de Meio Ambiente e à Secretaria de Educação. A cada uma compete algumas ações: à Secretaria de Planejamento cabe a responsabilidade pela elaboração do Plano Plurianual relacionado à Educação ambiental. A Secretaria do Meio Ambiente tem a missão de coordenar e implementar as políticas públicas de EA e à Secretaria de Educação compete estabelecer a qualificação e capacitação de docentes na área da EA.

Na década de 1970 a Bahia criou o primeiro Conselho de Proteção Ambiental com vistas a dar início ao processo de gestão ambiental no país. De lá pra cá muitas leis foram criadas e outras melhoradas culminando na Política Estadual de Meio Ambiente e de Proteção à Biodiversidade no ano de 2006/Lei nº 10.431 de 20 de dezembro de 2006. A EA é um instrumento importante que foi reiterado nesta política, conforme capítulo III descrito a seguir:

Art. 15 – O Poder Público implantará a Política Estadual de Educação Ambiental e o Programa Estadual de Educomunicação Ambiental para promover o conhecimento, o desenvolvimento de atitudes e de habilidades necessárias à preservação ambiental e melhoria da qualidade de vida, com base nos princípios da legislação federal pertinente.

§ 1º - O estabelecimento de programas, projetos e ações contínuas e interdisciplinares, dar-se-á em todos os níveis de ensino, no âmbito formal e não formal, garantindo a transversalidade da temática ambiental, na sociedade e nos diversos órgãos e secretarias do Estado.

§ 2º - O Poder Público estimulará e apoiará as atividades de redes temáticas da área ambiental e a criação de bancos de dados de Educação Ambiental e Educomunicação Ambiental.

§ 3º - Nos empreendimentos e atividades onde seja exigido programa de educação ambiental (PEA) como condicionante de licença, os respectivos responsáveis devem atender às orientações do termo de referência específico para Educação Ambiental no licenciamento.

Art. 16 - Fica instituída a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental – CIEA, tendo como missão propor as diretrizes da Política e do Plano Estadual de Educação Ambiental, coordenando e interligando as atividades relacionadas a essa temática.

Parágrafo único – A CIEA constitui-se em um fórum permanente de discussão da Educação Ambiental no Estado da Bahia, competindo-lhe:

I – promover a Educação Ambiental a partir das recomendações da legislação pertinente e de deliberações oriundas de conferências oficiais de meio ambiente e de Educação Ambiental;

II – propor programas de Educação Ambiental considerando a diversidade local e regional;

III – apoiar técnica, científica e institucionalmente as ações de Educação Ambiental;

IV – fomentar as ações de Educação Ambiental através de um programa contínuo e permanente de Educomunicação Ambiental;

V – acompanhar e avaliar a implementação de toda legislação pertinente à Educação Ambiental no Estado. (BAHIA, 2006)

Ainda na perspectiva de fomentar e fortalecer a EA, criou-se a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (decreto nº 9.083 de 28 de abril de 2004), composto inclusive de poderes públicos municipais da região de biomas como a Mata Atlântica (município e localidade da pesquisa) e instituições de ensino. Uma das câmaras técnicas permanentes é EA no Ensino Formal.

Em consonância com os princípios da EA, o Município de Salvador elaborou as Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental (fundamentada na lei 9.795/99) para as escolas da rede municipal de ensino. O conteúdo teórico metodológico tratado nessa diretriz entende que a EA deve ser abordada de forma inter e multidisciplinar contextualizada ao processo de ensino aprendizagem, superando a forma fragmentada e reducionista. Resta nos perguntar: quem fiscaliza e orienta seu cumprimento? E as escolas que não cumprem a legislação? Sofrem penalidades?

E chegando ao nosso lócus de pesquisa, não identificamos nenhum documento da prefeitura do Município de Mata de São João que oriente a questão ambiental nas escolas, fica a critério de cada escola do Município construir o seu Projeto Pedagógico e incluir tais questões de acordo com as especificidades locais.

O Estado, ainda que não isoladamente e para muitos educadores, é titular da obrigação de proteção e defesa dos bens ambientais de forma estrutural, diretiva, preventiva, educativa e reparatória. Ele é o sujeito das Políticas Públicas Ambientais (PPAs), e, neste papel de ator principal, conclama a sociedade a se fazer sujeito também desta história. A motivação da exigência de PPAs tem a base de sustentação, em sua essência, na degradação ambiental, oriunda do desenvolvimento quantitativo e destrutivo dos recursos naturais.

No que se refere a documentos oficiais das escolas, existe um documento que define para si mesma e para a comunidade escolar, as regras e princípios que orientam a prática pedagógica do dia a dia. Essas orientações revelam a identidade da escola e é essencial para o bom funcionamento da instituição. Estamos falando do *Projeto Político Pedagógico* (PPP). É um documento reconhecido juridicamente que guia as atividades no espaço escolar, que traz a proposta de trabalho a ser adotada pela comunidade escolar, como também uma ferramenta que define as prioridades e estratégias que serão seguidas para atingir os objetivos e ainda se constitui num instrumento de avaliação do próprio desempenho escolar. Deve ser construído de forma coletiva pensando na melhoria da qualidade do ensino e no aprendizado dos alunos.

Um projeto político pedagógico é definido por Veiga (2001, p. 110) como:

[...] instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

Pensar no projeto político pedagógico é pensar na sociedade que queremos construir, no ser humano que queremos formar e em que mundo queremos viver. São as questões filosóficas que guiam o ideal da instituição, é a realidade global desejada. Falar em projeto político pedagógico é condição *sine qua non* do entendimento de educação, de ser humano e de sociedade que se tem e ao mesmo tempo em que se busca construir. Entendemos que o projeto político pedagógico está atrelado aos objetivos e finalidades da educação ambiental já descritos anteriormente, por entender que a educação é única, é global, é política.

Esse instrumento, nunca definitivo, resulta de uma sistematização do planejamento mais amplo de uma escola que vai se aperfeiçoando e se concretizando na caminhada do cotidiano. “É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação” (VASCONCELLOS, 2005, p. 169). Portanto, tem valor de articulação de prática. Entendemos como uma proposta que contempla aspectos administrativos, pedagógicos, comunitários, políticos, culturais, econômicos e sociais.

O projeto pedagógico passou a ser objeto de estudo (e quase uma obrigação) e de muita discussão a partir da inclusão de necessidade de sua confecção pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) pela escola. O artigo 12 prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1997, p. 16-17) deixando explícita a ideia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

A LDB ainda reafirma no artigo 13 que cabe aos docentes participarem ativamente da proposta de elaboração do documento, assim como associar o plano de trabalho docente à proposta do projeto político construído no estabelecimento de ensino.

O foco nosso em relação ao Projeto Político Pedagógico, documento de referência nas escolas, é associar os objetivos propostos e metas a serem alcançadas com atuação dos atores do processo frente aos desígnios da lei, no que se refere à questão ambiental.

Ressaltamos aqui que Ilma Veiga (2003) chama atenção para as questões de inovação na educação, pois elas se revestem de uma (re) articulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho. Neste sentido, o projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, “pode servir para a perpetuação do instituído”. Prevalece uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural.

O Projeto Político Pedagógico não é apenas um ‘marco referencial’ (VASCONCELOS, 2005). Não deve e nem pode se transformar numa deformação idealista que valorize apenas as ideias, os postulados filosóficos da escola, as boas intenções, só tem sentido quando se compromete com a efetiva alteração da realidade. Corroborando com Vasconcelos, Lacerda (2004, p. 50), assegura que “é uma necessidade humana”, pois segundo a autora, participar de forma intensa é uma das formas de superar a condição de dominação. Participar no sentido de interagir, envolver-se, mover-se de forma construtiva e porque não dizer entrar em conflito, pois sabemos que a escola configura-se também como palco de conflitos e contradições sociais.

Em 2007, ano da inauguração do novo prédio da escola, uma atividade ‘pioneira’ ocorreu na escola, a construção do Projeto Político Pedagógico. “Esse projeto nasceu da necessidade da comunidade escolar possuir maior *autonomia* sobre as atividades realizadas” (MATA DE SÃO JOÃO, 2007, p. 9, grifo nosso). Para Demo (2002, p. 19), a autonomia é uma conquista árdua e nunca terminada. “Dói, sobretudo no começo, pois sua primeira fase é sentir-se perdido”. Tirada a muleta, a pessoa se sente abandonada, mas descobre depois que pode andar sem ela.

Ressaltamos que o PPP ainda não foi reconstruído, continua sem a adaptação necessária para o período de 2011-2013. Segundo a direção da escola, está em construção....mas não conseguimos documentos que comprovassem que as discussões estão acontecendo com o corpo docente e com os funcionários para a reformulação. Esse foi um entrave, em nosso entendimento, o impedimento de acesso aos documentos oficiais que comprovassem o que eles relatavam através das entrevistas. Diziam estar fazendo, mas não nos apresentavam a comprovação do movimento de reconstrução.

Em relação à autonomia, uma das palavras que caracteriza o projeto político pedagógico, Vasconcelos (2005) levanta uma questão: até que ponto as mantenedoras públicas estariam transferindo a responsabilidade para as escolas? A palavra já incorporada pelo discurso da comunidade escolar possui forte carga ideológica. Seria autonomia ou descompromisso do

Estado? O risco é entender que as escolas obtiverem sucesso ou fracasso, foi fruto da construção de seus projetos e elas mesmas são as únicas responsáveis. É neste sentido que o conceito de *accountability* se encaixa perfeitamente com a construção do PPP. Dentre os inúmeros significados (mais amplos ou restritos) podemos dizer que é a responsabilidade de prestar contas do que faz, como faz e por que faz. Se a escola constrói o documento, ela terá que dar conta da efetivação da proposta, como demonstrada na apresentação do PPP da Escola Municipal, indicada a seguir:

[...] empreendemos a realização do primeiro Projeto Político Pedagógico desta Unidade. A realização deste empreendimento só foi possível pela disponibilidade dos nossos educadores que se comprometeram e participaram ativamente da elaboração de cada etapa do mesmo. [...] sentimos a força da participação e do compromisso que cada educador e funcionário demonstrou com consciência da importância sócio pedagógica que cada profissional da educação deve possuir. (PPP, 2007, p. 4)

Um PPP que esteja compromissado com a comunidade terá que levar em consideração o tripé espaço-curriculo-gestão. Significa (re)pensar o ambiente no sentido de torná-lo integrador, educador e sustentável, o que implica sua adequação em termos arquitetônicos (respeitando a cultura local), adequação de materiais construtivos a eficiência de recursos como água e energia e gerenciamento de resíduos, sem esquecer re(pensar) o currículo através da aproximação da relação ensino aprendizagem da realidade vivenciada pelo estudantes. Pode ser que o PPP não consiga alterar a questão da gestão e do espaço escolar, mas rever o currículo é imprescindível.

A Escola Municipal tem como filosofia educacional um processo educativo voltado para formação da pessoa, de forma a torná-la mais apta a interagir e transformar o outro e o ambiente, colaborando com a construção do saber buscando um mundo mais humano, menos agressivo, mais justo e mais sábio (PPP, 2007, p.7). Consta também no documento que esse projeto também forneceria a visualização de metas a serem alcançadas e embasado nas teorias de Paulo Freire, Lev Vigotsky e Emília Ferreiro.

Os objetivos gerais da Escola Municipal que constam no Projeto Político Pedagógico para 2008-2010, são:

- a) promover e proporcionar o desenvolvimento integral dos cidadãos proporcionando-lhes meios para conseguirem melhores condições de sobrevivência e integração na sociedade;

- b) proporcionar às crianças um ambiente educativo e acolhedor para a promoção do desenvolvimento biopsicossocial e espiritual, colaborando para ter uma melhor integração com o mundo em que vive.

Entre os objetivos específicos destacados no projeto, um se apresenta relacionado à nossa temática: *conscientizar os educandos da importância do meio ambiente para a preservação da vida, com o objetivo de minimizar os impactos ambientais causados pelo lixo, produtos químicos e desmatamentos. Enfatizar a importância de ações preventivas para a preservação do meio ambiente.*

Associando ao objetivo específico descrito aparece como meta prevista para o triênio 2008-2010, a *Conscientização sobre a importância da preservação do meio ambiente para a vida humana* com as seguintes ações:(PPP, 2007, p.11-12)

- 1- Desenvolver trabalhos de reciclagem com plástico, vidro ou papel;
- 2- Plantar árvores;
- 3- Realizar a coleta seletiva;
- 4- Pesquisar a durabilidade do lixo no processo de decomposição;
- 5- Catalogar as espécies de árvores e animais nas redondezas da escola;
- 6- Identificar os locais na comunidade com depósito de lixo em locais inadequados.

Fazendo uma análise preliminar, nota-se a visão de educação ambiental voltada para as questões conservacionistas. Essa corrente de pensamento agrupa proposições centradas na conservação dos recursos. Quando se fala de “conservação da natureza”, como da biodiversidade, trata-se, sobretudo de uma natureza-recurso. Há nítida preocupação com a administração do meio ambiente. Sauv e, (2005) revela que a ‘educa o para conserva o’ sempre foi parte da educa o familiar ou comunitária onde os recursos são escassos e lembra que ela se desenvolveu em situa es lastimosas nos meados do último século quando se fundia panelas velhas para fazer muni es, “triste reciclagem!” (p. 20). Ainda que a visão conservacionista seja a mais utilizada, percebemos que o fato de estarem presentes no PPP denota uma preocupa o com a temática e que se as mesmas forem efetivadas de fato, já haveria uma melhora significativa ambientalmente falando e uma mudança de comportamento entre os participantes que poderia ser incorporada ao seu ambiente familiar, por exemplo. Todas essas metas previstas, mesmo que pareçam superficiais, são bastantes louváveis, porque mostram que pequenas a es caminham em dire o a grandes a es e se nós já temos dificuldade de realiz -las aqui nos centros urbanos, imagine como seria numa comunidade rural. A infraestrutur  para coleta seletiva   ineficiente em Salvador e diria mais, quase

inexistente, e por conta disso essa é uma meta difícil até para quem está imerso na cultura da educação ambiental, da sustentabilidade.

Como percebemos ainda é comum encontrarmos expressões com “conscientizar”, “conscientização” para os grupos sociais que não se adequam aos padrões universais idealizados pelas classes dominantes. São finalidades e objetivos que assumem a postura da educação tradicional, a qual Freire designa de “bancária”. Essa educação reafirma a diferença cultural, principalmente das populações tradicionais por entender que as mesmas são atrasadas em relação ao conhecimento científico.

A concepção de Meio Ambiente(MA) fundamenta a prática da EA, por isso é muito importante que ao construir o PPP, a equipe se aproprie do conceito de meio ambiente em todas as suas dimensões de modo a evitar uma abordagem reducionista. Sabemos que o conceito é uma representação social e que o modo como é percebido, como é evidenciado permite a compreensão de conceitos complexos, como é o caso do MA.

O que vem sendo preconizado nos documentos oficiais desde a Conferencia de Tbilisi é que a Educação Ambiental não deve se restringir a tratar de aspectos biológicos, mas também as causas econômicas, sociais, éticos, históricos e culturais a ela relacionados.

Em consonância com o pensamento de Loureiro (2004, p. 89), cremos que a educação ambiental crítica e transformadora:

[...] é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, implique mudanças individuais e conjeturais, econômicas e culturais.

Nesse sentido, nossa proposta é de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo e de desvelamento como recomendou Paulo Freire. Uma educação dialógica entre educador e educando em uma perspectiva de prática para liberdade e autonomia. Para Paulo Freire (1970) ao se fazer uma educação dialógica, dialética e problematizadora, há uma exigência da revisão do conteúdo programático, pois o mesmo não deve ser uma doação ou imposição.

É bom recordar o texto de Antonio Gramsci (2001) em que analisava a escola italiana. Ele alertava para os perigos de realizar um ensino demasiadamente centrado em transmitir habilidades específicas, voltadas para a exigência do mercado de trabalho. Certamente alunos e as alunas dessa escola serão inseridos no mercado de trabalho²⁰, via turismo, pois a região

²⁰Caberia aqui uma pesquisa e análise posterior sobre as posições e cargos ocupados pelos moradores dessas comunidades do litoral norte nos grandes empreendimentos turísticos daquela região.

se destaca com esse potencial turístico, já descrito por Lima (2006). Quando a escola não ministra os conhecimentos gerais e humanísticos, ela pode reforçar as desigualdades sociais e culturais. Uma escola desse tipo, em vez de possibilitar uma mudança de expectativas, confirma o destino social de origem.

Identificamos ainda o apego aos clássicos “3R”: Redução, Reutilização e Reciclagem fundada na concepção cognoscente (TOZONI-REIS, 2004) descritas nessas metas, cuja relação ser humano-natureza se faz de maneira automática e mecânica. O acesso aos conhecimentos técnicos e científicos vai permitir aos discentes usar de maneira eficaz os recursos naturais, mas de forma utilitarista controlando seu uso. Neste objetivo não identificamos o entrelaçamento com as questões históricas, sociais, muito menos políticas num sentido de transformação. Os clássicos três “R” estão centrados em preocupações com a gestão ambiental (Desenvolver trabalhos de reciclagem com plástico, vidro ou papel; Realizar a coleta seletiva). Não que essas medidas não sejam importantes, mas se preocupar apenas com a gestão da água, do papel, do lixo, por exemplo é desenvolver habilidades meramente técnicas. Sachs(2000) *apud* Saue, (2005) adverte que “conceber a água, o solo, os animais ou os seres humanos como recursos os marca como objetos que necessitam da gestão de planejadores e o cálculo de preços dos economistas. Este discurso ecológico leva a acelerar a famosa colonização do mundo vivo” (pag. 21).

A escola ao propor no PPP tais ações pedagógicas para atingir seu objetivo maior, apresenta uma visão de EA centrada na valorização de conhecimentos técnicos e o resultado esperado é apenas a preparação intelectual do educando.

Como já explanamos anteriormente, a questão ambiental é complexa e multifacetada. A prática de EA que pretenda contribuir de fato para a temática ambiental deverá utilizar uma abordagem que possibilite aos indivíduos a construção de uma visão integrada da realidade e que os faça interferir no contexto sócio ambiental. O fazer pedagógico em EA se caracteriza por tomar como referência básica a comunidade, suas experiências, seus saberes, propiciar a participação ativa e responsável bem como articular saberes e fazeres. A partir das orientações dos PCNs em relação a temática ambiental, a efetivação da EA se faz mais satisfatoriamente quando utilizamos a Pedagogia de Projetos. Em consonância com as orientações, a escola propõe todos os anos o desenvolvimento de projetos para estimular o ensino e aprendizagem. Um dos documentos da Escola Municipal analisados é o Projeto “Amigos da Natureza”, proposto pelo corpo docente para o ano de 2013(maio e junho) para as séries do ensino infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

Na justificativa reforçam a ideia de conhecimento e valorização das “leis da natureza” e na preservação dos recursos naturais. No seu objetivo geral enfoca a importância da ecologia e nos específicos reitera a concepção cognoscente e racional ao querer despertar no aluno a valorização e utilização de matérias recicláveis, por exemplo. Aqui aparece a primeira incoerência. No mesmo projeto há uma lista de recursos e materiais que serão utilizados para o desenvolvimento do projeto. Todos, sem exceção, são materiais novos. Nenhum se constituía de material reciclado. Com fazer o aluno despertar para a utilização de recicláveis se o exemplo não ocorre nem no projeto cuja finalidade é sensibilizar para essa questão? A impressão que temos é que “montar” o projeto é uma obrigação pedagógica, e, foi pensado sem fundamentação de fato do que é fazer EA. A aprendizagem ocorre como resultado da interação permanente entre teoria e prática.

Loureiro(2004) reforça dizendo que os modos de fazer e de pensar a EA enfatizam ou absolutizam apenas a dimensão ecológica, como se as temáticas ambientais discutidas na EA fosse independente das questões sociais ou culturais. Esse reducionismo incorpora à EA o caráter reprodutivista da sociedade capitalista, a fim de manter o *status quo* e a manutenção das forças hegemônicas. Esse tipo de educação “genérica e mecânica” foge das tendências libertárias orientadas para a transformação social e do nosso entendimento de educação ambiental, difundidas por Paulo Freire.

Ainda neste Projeto, a equipe docente justifica que a importância do mesmo se deve ao fato de proporcionar aos estudantes o aprendizado e cuidado “[...] *dos nossos recursos naturais promovendo o desenvolvimento sustentável*”. O processo educativo ambiental não se resume em ensinar as características físicas, químicas e biológicas dos sistemas ecológicos, embora estes sejam conhecimentos importantes para o entendimento ambiental e da necessidade de preservação. Essa apreciação acrítica, desvinculada das questões econômicas, políticas, culturais entre outras, mostra que a equipe docente não consegue problematizar (talvez inconscientemente ou por desconhecer os pressupostos teóricos da EA) a compreensão das complexas relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza. Esse tipo de ação pedagógica pouco contribui para o desenvolvimento de uma visão integradora e complexa de mundo.

É verdade que o conceito de Educação Ambiental sempre esteve vinculado e limitado as questões de conservação dos recursos naturais do MA, sem levar em consideração as necessidades e direitos das populações tradicionais associadas com esses ambientes, faltava atenção à análise filosófica dos conceitos centrais para a educação ambiental. Os educadores dão ênfase a utilização racional de recursos e não por acaso. A ideia de que a educação

ambiental deve promover a "formação para a gestão racional do ambiente na visão de alcançar o desenvolvimento sustentável" proposta (UNESCO, 1988, p. 6), incentiva a elaboração de projetos voltados para aquisição de competências e habilidades, e muitas vezes tem conotações instrumentais. Além disso, esse tipo de formação tende a ser associado com a aquisição de competências adquiridas pelos estudantes que são aperfeiçoados através da repetição e da prática e estão minimamente envolvidos com a compreensão dos fenômenos.

Esperamos que a pessoa educada ambientalmente possa ter a compreensão das relações entre as informações dos diversos aspectos do mundo real (econômico, corporal, cultural, histórico, ético, ecológico, social) e que permitam a ela a compreensão sobre o porquê existe uma relação entre todas as coisas. Também esperamos que a pessoa educada ambientalmente possua a capacidade de pensar criticamente, de pensar por si mesmo, a partir da aquisição de conhecimentos.

Outro elemento que nos chama atenção para o discurso vinculado nos objetivos do Projeto da Escola Municipal é termo desenvolvimento sustentável acoplado. Esse conceito amplamente debatido e rico em contradições tornou-se um *slogan* susceptível de manipulação. Orlandi (2005, p. 30) salienta: [...] os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios [...].

Tozoni-Reis (2011) ao discutir as possíveis relações entre educação ambiental e a sustentabilidade, sustenta que é preciso resgatar uma nova ordem mundial alternativa realmente *nova*. Uma ordem que se reverta em esperança e transformação social. Não podemos acreditar que os diferentes grupos sociais possuem os mesmos interesses e preocupações acerca do ambiente. Esse discurso de sustentabilidade nos parece um discurso "comprado" a fim de satisfazer os interesses hegemônicos. Para a autora "A relação educação ambiental-sustentabilidade exige, portanto, a definição de qual sustentabilidade queremos".

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PAPEL DA ESCOLA NA ORGANIZAÇÃO DA CULTURA

A atualidade sociocultural e educacional, aparentemente, nos impossibilita de efetuar mudanças. Contudo, essa ilusória imobilização forjada no cotidiano pelo projeto neoliberal, exige uma nova postura de "novos" atores sociais. É nesse sentido que pensamos que profissionais da área da educação que estejam motivados a realizar a educação ambiental que

o faça a partir da corrente de crítica social. Não que não possamos extrair nada das outras correntes: humanista, praxica ou holística, mas nosso pensamento se aproxima mais da vertente crítica por acreditar que na base da realidade e problemática ambiental encontram-se as análises sociais (SAÛVE, 2005). Esse campo tão polissêmico de sentidos, como a EA, não pode ficar restrita a uma única corrente, a uma visão estreita e fechada, compartimentada visto à infinidade de proposições e pluralidade de questões. Essa postura de pensar a práxis²¹ da educação ambiental com vistas à formação humana para emancipação, na libertação das alienações, demanda uma postura corajosa, porque ela começa primeiro por confrontar a si mesma, a pertinência de sua epistemologia, a coerência do próprio atuar e também porque ela implica o questionamento dos lugares comuns e das correntes dominantes. É pensar numa práxis que discuta as relações de poder, que modifique o *habitus*, conceito de Bourdieu (1995) que explica a internalização de valores cristalizados que orientam a prática e a consciência, uma educação que provoque rupturas com a realidade atual sem deixar de lado os valores humanísticos.

Ao falar de formação humanística recordamos os pensamentos do pensador italiano Antônio Gramsci, para quem a educação não pode ser vítima da obsolescência²², conceito muito utilizado no âmbito da ecologia e estudos ambientais. A formação do indivíduo de hoje deve perdurar a vida toda e ser baseada em valores humanos para não se tornar descartável. Essa formação possibilita uma visão abrangente do mundo e da sociedade, propiciando aquisições de competências técnicas para atuação profissional e competências humanas, éticas, socioambientais, psicológicas, legais, culturais delineando uma formação cidadã. Esse autor é sempre instigador, uma vez que nos estimula a refletir sobre a sociedade em que vivemos e nos faz (re) pensar em possibilidades no deslocamento de posições.

Estamos diante de uma instituição que vê a sua frente à possibilidade de criar condições para formar sujeitos críticos, de superar os processos ideológicos que oprimem os sujeitos e de “desorganizar”, num bom sentido, a hegemonia vigente.

Voltando ao termo “novos atores sociais”, podemos dizer que Gramsci os chamaria de intelectuais orgânicos. Segundo Pires *et al* (2012), para Gramsci o intelectual não é aquele que possui um intelecto superior, é aquele que tem uma função social, possui uma

²¹ O conceito de práxis aqui considerado é baseado no pensamento marxista como sendo uma atividade criadora, criativa e auto criativa, em que seres humanos transformam a si mesmos e o mundo.

²² Desclassificação tecnológica do material industrial, motivada pela aparição de um material mais moderno, melhor adaptado. <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>.

responsabilidade na produção do conhecimento, na inspiração, na sugestão e/ou introdução desse conhecimento dentro da sociedade. São aqueles que fazem parte de um organismo vivo, interligados ao mundo do trabalho, das organizações políticas, das organizações culturais, defendem o projeto de classe social a qual pertencem.

Pires *et al* (2012) elucida que “[...] os intelectuais tem a função principal de produzir e/ou organizar um conjunto e indicações gerais, normas, instruções consoante às quais deve-se proceder no contexto que estão inseridos” (p.352), ou seja, devem favorecer a classe à qual pertence, de preferência a classe operária.

Um ponto interessante a destacar nesta definição, é que apesar de todos os homens serem intelectuais na medida em que pensam e refletem, nem todos exercitam a função de intelectuais na sociedade. Assim é o educador ambiental, apesar de ser na maioria das vezes um professor, só poderíamos chamar de educador ambiental, se sua práxis for orientada pelos princípios do ideário ecológico. O educador ambiental é um sujeito que crê nos valores ecológicos para animar a luta por um projeto de sociedade e difusão desta. Pires *et al* (2012) ressalta que esse intelectual orgânico também poderá atender a lógica do capital e defender seus interesses. O que irá determinar essa produção intelectual orgânica será a formação ideológica do ator social envolvido na ação que ele representa.

Destarte, o intelectual orgânico é compreendido em Gramsci como integralizador do processo de produção do conhecimento, sendo capaz de agir no mundo como sujeito ativo e não apenas mero reproduzidor da sistema hegemônico vigente. Para este pensador, a função de intelectual só vale a pena ser experimentada e vivida se for para lutar a favor do proletariado, se souber articular teoria e prática, ideia e ação e em constante reflexão.

Nesta perspectiva, a façanha pedagógica da educação ambiental está em interrogar, questionar e historicizar tanto a cultura dominada quanto a cultura dominante. Não se trata da justaposição de uma sobre a outra, mas da inserção de um debate vivo e proveitoso para a tarefa do pensar complexo e para a produção do conhecimento, protagonizado pelos sujeitos na escola. Estas possibilidades oportunizam o desenvolvimento de uma linguagem mais crítica do/a professor/a que lhe permita transformar o suficiente as práticas culturais existentes no cotidiano da sala de aula e exercitar um currículo multicultural contextualizado às necessidades sociais.

Quando a perspectiva crítica do currículo não se encontra ignorada pela falta de conhecimentos de educadores/as, advindos de uma má formação docente, como revela a

pesquisa de Paraíso (2001), percebe-se um enorme esforço em compreender seus meandros. Ela conclui que os currículos investigados no magistério operam para reafirmar e estabilizar as velhas identidades fixas e unificadas, bem como traduzem a má formação docente a que os profissionais da educação estão sujeitos.

Na atuação profissional, que é insuficiente às necessidades requeridas pelo currículo multicultural, as/os docentes encontram dificuldades na busca da qualificação permanente, na disposição de materiais didáticos oficiais que correspondam plenamente a esta prerrogativa e no seu espaço/tempo, que é controlado e restrito, afirma a autora.

Mais uma vez, se estabelece um impasse: de um lado, temos uma formação docente insuficiente na perspectiva de educação ambiental; de outro, temos uma escola e um currículo fragmentado, e que necessita ser compreendido e criticizado. Outra dimensão importante desse impasse é que, para as discussões sobre educação ambiental fruírem no interior do currículo dos cursos de formação docente e também na escola, fazem-se necessárias mudanças que não podem ser pensadas sem levar em consideração uma política educativa mais ampla, na qual docentes e estudantes sejam tratados como sujeitos políticos e como sujeitos do conhecimento.

Por outro lado, não podemos negligenciar que os processos formativos que englobam os cursos de licenciatura permanecem e se limitam a uma capacitação técnica, quando deveria se aliar estrategicamente a uma formação humana e político-social, sobretudo pela imposição das transformações estruturais que tem sofrido a sociedade, em termos de desenvolvimento tecnológico, por exemplo, que põem a prova à própria existência da humanidade e por conseguinte, a necessidade de se repensar sua identidade e seus campos de atuação, pois

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25.).

Entendemos que os educadores são agentes formadores e mobilizadores de saberes que estão em processo contínuo de transformação, capazes de ressignificar as práticas sociais. Neste contexto, se insere a emergência de ações emancipatórias que suscitam dos docentes o reconhecimento de seu poder de decisão, de negociação, de intervenção e de contribuição para a formação das identidades ambientais e culturais, em especial nos saberes da experiência, que revelam as possibilidades de construção de processos formativos contextualizados e humanizantes.

Por isso, consideramos que a educação ambiental, se apoiada em um currículo e uma formação docente que atenda a diversidade de aspectos e relações entre natureza e sociedade, pode garantir a sua parcela de contribuição para um novo projeto social e educativo, no qual todos os sujeitos sejam contemplados.

Segundo Nóvoa (1991), toda formação encerra um projeto de ação e de transformação e não há projeto de ação e de transformação sem opções, sem tomada de decisão, sem reflexão e sem revisão. Portanto, o momento presente coloca a noção do professor profissional da educação que, ao formar-se, forma também a escola e produz a profissão docente.

CAPÍTULO III - E DO CORPO, DA CULTURA, DO AMBIENTE

Nenhuma sociedade que esquece
a arte de questionar pode esperar
encontrar respostas para os problemas que
as afligem.

Z. Bauman

Neste capítulo discutiremos a construção das relações entre a humanidade e a natureza e entre os homens mediados pela cultura e corporeidade. A questão ambiental vai ser trabalhada não como resultante de um relacionamento entre homens e a natureza, mas como um enfoque das relações entre os homens, isto é, como objeto da cultura, da política e da história. Neste processo de construção das relações, entendemos que a educação é um processo intencional, social e significativo. Um dos conceitos que subjaz a análise desse trabalho é o de aprendizagem, pois implica entender que a aprendizagem se forma ao longo da história de vida dos sujeitos aprendentes e suas experiências, sua cultura, é uma totalidade que envolve corpo e mente; cognitivo e afetivo. Neste processo de aprendizagem utilizamos a educação ambiental como instrumento da construção da cidadania, do reconhecimento enquanto ser *no* e *para* o mundo, de pertencimento ao espaço.

3.1 A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE E DA CULTURA NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM VYGOTSKY.

Buscamos referências na teoria Vygotskiana por entender que a educação ambiental acontece em um contexto sócio cultural e que essa aprendizagem leva ao desenvolvimento humano. Desenvolvimento humano, entendido em sentido amplo, conjugado à formação de valores e competências capazes de apreender a atuar dentro da concepção de um mundo como sistemas socioambientais complexos. Desta forma reconhecemos o caráter intervencionista da educação ambiental como elemento fundamental para o desenvolvimento e formação do indivíduo. Para esse autor da nova psicologia, o homem não deve ser visto como produto do meio, mas como ser historicamente constituído e constituinte das relações com a sociedade, pois é nessas idas e vindas que o ser humano irá internalizar o mundo material e daí interpretá-lo. Cabe salientar que para o autor citado a aprendizagem é concebida como integrante a teoria do desenvolvimento humano e não poderíamos dissociá-las. Apresentando essas premissas como base, a seguir se faz uma breve descrição analítica da categoria

aprendizagem em Vygotsky, levando em consideração sua construção teórica sobre a formação humana e aqui cabem alguns questionamentos, de que forma a educação ambiental contribui para a formação humana? E, portanto qual o papel da escola no desenvolvimento do indivíduo?

A ideia central do pensamento de Vygotsky é essencialmente genética: procura compreender a *gênese*, isto é, busca a origem e o desenvolvimento dos processos. Sua abordagem genética desdobra-se nos níveis Filogenético, incidindo sobre o desenvolvimento da espécie humana, Sociogenético, abarcando a história dos grupos sociais, Ontogenético, incluindo o desenvolvimento do indivíduo e por fim, não menos importante, o nível Microgenético consistindo no desenvolvimento de aspectos singulares dos sujeitos, os quais interagem para construção dos processos psicológicos.

Assim como o autor atribui uma importância à influência da dimensão sócio histórica e à interação social no funcionamento psicológico e na construção do ser humano, é igualmente importante para o mesmo como ocorre a aprendizagem. Desta maneira, o aprendizado é considerado pelo autor [...] um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p.103). Aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento, mas quando devidamente organizado resulta em desenvolvimento mental. O percurso de desenvolvimento dos seres humanos é definido pelo amadurecimento (do ponto de vista neurológico) do organismo individual da espécie, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar dos processos internos auxiliados pela contribuição do ambiente em que vive, do contato com sua cultura.

Tomando como base as ideias de Vygotski, pressupomos que o processo de apropriação e aprendizagem do saber ambiental necessita de uma internalização desse conhecimento externo, e, precisamos ter noções de como esses conhecimentos serão “embutidos na cabeça” dos estudantes. No momento em que um estudante assimila o significado de palavra preservação e/ou biodiversidade não significa dizer que seus processos de desenvolvimento estão completos, na verdade é nesse momento que os processos começam a expandir. A partir daqui, o estudante apresentará o alicerce para o desenvolvimento de processos mais complexos, como por exemplo, a análise, a inferência e proposição de ações concretas ligadas à preservação e/ou biodiversidade, e ainda servirá de base para desenvolver a solidariedade, por exemplo. Uma das melhores maneiras de evitar que a educação ambiental fique pairando nos conceitos gerais é enraizá-la na concretude do tempo histórico e no espaço social e

cultural dos estudantes. É bom destacar que nesse ponto de vista a aprendizagem se relaciona diretamente com o desenvolvimento psicológico, e que não existe desenvolvimento humano exclusivamente biológico²³, ele se processa em interação com aspectos culturais e sociais. É este caráter cultural e social do desenvolvimento humano e a conseqüentemente à aprendizagem do saber ambiental que foi decisivo para tomar este postulado como referência teórica norteadora da pesquisa realizada. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento psicológico vygostskiano pressupõe um processo que sempre inclui relações entre indivíduos.

Na construção dos processos humanos é necessário postular sobre as relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo mediado por outros sujeitos. Com base na teoria de Vygostky (2007) o desenvolvimento não é um processo automático e natural de amadurecimento, bem como a aprendizagem não é o resultado apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio externo, a relação entre as pessoas que se dá durante a aprendizagem é essencial para a própria definição do processo, e nunca ocorre no indivíduo isolado do meio.

A concepção interacionista traz uma nova forma de entender o ser humano, desenvolvendo e aprendendo por meio da interação entre suas características biológicas e o meio físico e sociocultural que o cerca, por influência dos fatores internos e externos que acontecem de forma dinâmica e contínua. Nessa concepção a espécie humana vivencia e conhece o mundo de forma ativa porque transforma o ambiente enquanto é, também modificado pelo meio social, de forma relacional e integrativa do desenvolvimento e da aprendizagem, com base nas teorias psicogenéticas e em fontes históricas.

A partir das concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, podemos apontar em particular uma ideia básica de Vygostky que tem relevância com nosso estudo. O postulado em que o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo. É nesse sentido que o olhar prospectivo de Vygostsky se aproxima do nosso entendimento, e especialmente relevante, sobre educação ambiental: a ideia de transformação, tão essencial ao próprio conceito de educação.

O sujeito se constitui ativamente nas interações com o meio em que vive, com o meio natural, com os objetos, com as outras pessoas, numa ação recíproca. A história das pessoas e suas interações com seus grupos sociais influenciam o modo como se desenvolvem e como podem

²³Vários casos são descritos na sociologia sobre crianças criadas com lobos na Índia na década de 1920 e que quando reintegradas a sociedade humana não utilizavam as palavras que aprendera.

transformar a realidade por meio da ação de sua ação. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo construído pelo ator social durante a vida toda, não estando pronto ao nascer e nem adquirindo-o passivamente devido às pressões do meio.

A aprendizagem em educação ambiental compartilha o desafio gerado pela complexidade das questões ambientais. Isso implica uma atitude de investigação atenta, aberta à observação das múltiplas inter-relações e dimensões da realidade e muita disponibilidade de trabalho em equipe de forma a construir um conhecimento dialógico, tanto de conhecimentos científicos quanto dos saberes locais e/ou tradicionais, assim como diagnosticar as situações presentes sem perder a dimensão da historicidade. Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, o horizonte a ser alcançado é a formação de um sujeito humano enquanto ser social e historicamente situado. A formação humana só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que vive e pelo qual é responsável.

Desta maneira, compreendemos que a aprendizagem é um processo de produção de significações e uma apropriação de saberes. É neste sentido que aliamos nosso entendimento aos objetivos da educação ambiental. Quando os indivíduos adquirem uma compreensão essencial do meio ambiente e dos problemas interligados a ele, podem entender qual o seu papel e sua responsabilidade perante o mesmo. É nesse sentido que essa aprendizagem visa contribuir na formação de valores sociais e culturais e interesse em contribuir na solução de problema porque (re)elaboram meios técnicos para desenvolver o *savoir-faire*. Ou seja, o ser humano nasce com o equipamento biológico apropriado para enxergar, mas precisa aprender a “ver”.

Ainda falando em ensino e aprendizagem, na concepção de Vygotski a presença do outro ser social que envolve o processo pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente ou ainda dos significados que impregnam o mundo cultural que circunda o indivíduo, não necessariamente um ser físico. A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais.

É nesse sentido que pensamos o desafio da educação ambiental. É desafio construir um trabalho em equipe, um conhecimento dialógico e dialético, diz respeito a coletividade. Aqui também se justifica a questão da educação ambiental através de processos coletivos com formulação de projetos, porque há relação com outros na apreensão do real, do mundo.

3.2 CORPO COMO CONDIÇÃO HUMANA

Meu corpo tem cinquenta braços
 E ninguém vê porque só usa dois olhos
 Meu corpo é um grande grito
 E ninguém ouve porque não dá ouvidos
 Meu corpo sabe que não é dele
 Tudo aquilo que não pode tocar
 Mas meu corpo quer ser igual àquele
 Que por sua vez também já está cansado de não mudar
 Meu corpo vai quebrar as formas
 Se libertar dos muros da prisão
 Meu corpo vai quebrar as normas
 E flutuar no espaço sem razão
 Meu corpo vive, e depois morre
 E tudo isso é culpa de um coração
 Mas meu corpo não pode mais ser assim
 Do jeito que ficou após sua educação.

O corpo
Paulinho Moska

Desde os primórdios de sua consciência, o ser humano pergunta-se onde terminaria seu caráter biológico e onde começaria o cultural e vice versa. Em sua essência o ser humano é corpo e não apenas um objeto a ser estudado, um negócio ou uma mercadoria, contudo ainda é pensado apenas como matéria ou espécie de revestimento da alma que dá suporte de vida ao ser; herança de um discurso ocidental e do sistema capitalista. É também sujeito porque se configura numa unidade simbólica em todas as sociedades humanas. É elemento imprescindível na percepção do ser enquanto *Homo sapiens* e do ser enquanto sociedade.

A história de um povo está escrita em seus corpos, e através desses podemos observar as genealogias, a mestiçagem, as condições de vida, a influência do meio e o desenvolvimento de uma cultura. O ser humano possui no corpo sua maior identidade, é o lugar que marca sua existência no mundo, consigo mesmo e com o outro. Pensar, agir, sentir são características da existência humana e se expressam *no* e *pelo* corpo. Neste corpo eu sinto, pelo corpo eu penso e pelo corpo eu atuo. O ser e estar no mundo são permeados pelas infinitas possibilidades de significados, e ao nos apropriarmos dela, modificamos e a reconstruímos. Silva (2009, p. 51) coloca muito bem essa questão ao propor que devemos nos convencer de que “[...] o corpo é realmente alvo de um processo de re/des/construção” e que a apreensão das implicações teóricas e políticas sobre o corpo serão assimiladas no momento em que conhecermos o funcionamento das engrenagens do sistema.

Os estudos sobre o ser humano, seus sentimentos, pensamentos e percepções têm início na Grécia, quando os filósofos buscavam compreender como o indivíduo se constitui e como se dava o processo de desenvolvimento do pensar. A partir desse momento surge uma discussão que persiste até os dias de hoje: qual a relação entre corpo e mente? Ao longo da história ocidental tem prevalecido uma divisão entre corpo e mente que termina por colocar o corpo num papel secundário, instrumental, que precisa de cuidados na medida em que proporciona o desenvolvimento intelectual. Essa ideia de corpo a serviço da mente ainda persiste e se constitui em um desafio para a educação repensar este papel do corpo e procurar significá-lo como indissociável do intelecto e até como expressão desta racionalidade.

A partir de sua célebre afirmação “penso, logo existo” (*cogito, ergo sum*) Descartes enfatiza a dicotomia corpo-mente. Ele considera corpo e alma como duas substâncias independentes, afirmando que o pensamento racional ocupa, apenas, um lugar no corpo. Le Breton (2003, p.18) afirma que Descartes “desliga a inteligência do homem da carne”. Este pensamento conduz a uma atribuição de valor maior ao trabalho mental do que ao trabalho manual. Isto posto, acreditamos que uma educação ambiental de qualidade, na perspectiva crítica, deve equilibrar equanimemente o desenvolvimento da capacidade técnica(manual) e o desenvolvimento das capacidades intelectuais. A divisão cartesiana entre corpo e mente influenciou profundamente o pensamento ocidental e até hoje representa um paradigma marcante na forma de os indivíduos perceberem e lidarem com seu próprio corpo.

Descartes, em seus estudos, chega a compreender o corpo e a alma como estreitamente interligados, mas permanece a ideia de corpo como máquina que precisa ser observado e atendido em suas necessidades básicas para favorecer o desenvolvimento da mente, ou seja, do pensamento racional. O dualismo cartesiano dá início a um processo de afirmação do corpo em seus aspectos científico-biológico e psicológico, porém numa perspectiva de conservação deste corpo, por meio de recomendações e cuidados com a saúde, por exemplo.

O pensamento cartesiano acredita que o corpo constituía-se num grande organismo vivo e era formado por diminutas partículas que ao serem estudadas poderiam explicar o mecanismo maior de funcionamento. Esse método reducionista vislumbrava as partes separadas e não a unidade humana, a totalidade. Assim, a ciência médica daquela época dissociava corpo e mente resultando muitas vezes na forma desconexa em relação aos cuidados com a saúde do corpo e da mente e as patologias do corpo e da mente eram encaminhadas para áreas totalmente distintas. Pelas ideias psicossomáticas, o corpo modifica a mente e a mente modifica o corpo. Na análise de Silva (2009), a perspectiva reducionista se faz presente no

século XIX nas ciências naturais através do desenvolvimento da microbiologia, da teoria celular, dos estudos preliminares da embriologia e da chegada das leis da hereditariedade alargando-se para além desse campo do conhecimento e repassada às ciências humanas. De acordo com Silva, (2009, p. 55) “a biologia e a ciência permaneceram ignorantes no que se refere ao todo corporal e à sua relação com os outros e com o meio ambiente”. Há uma influência do ambiente social e cultural no organismo biológico, mas como tudo está fundado no princípio da separação, esse conhecimento torna-se mutilado.

O corpo se configura numa “linha de pesquisa” e não uma realidade em si. O conhecimento biomédico representa uma espécie de verdade universal do corpo, e apenas uma parte as sociedades conseguiu decifrar, excluindo das ciências os conhecimentos dos curandeiros, dos pajés, entre outros especialistas das comunidades tradicionais.

Neste entendimento, compreendemos que tentar perceber o corpo dissociado da mente é uma tentativa de afirmar a superioridade de um sobre o outro, da mente sobre a alma. Por que não dizer, um reducionismo também intelectual. Mas o corpo continua aí, presente, ativo e transformador em relação aos processos que o produz, reclamando perceptibilidade. O pensamento cartesiano contaminou toda a ciência e como um “efeito dominó” fundamentou a separação entre homem e natureza e para que o conhecimento do homem tivesse valor era preciso rechaçar, eliminar tudo que fosse natural, como se nosso corpo fosse artificial. Isto se traduziu para as pesquisas com a separação do sujeito e objeto, significando que, para termos um conhecimento objetivo devemos eliminar toda a subjetividade. Praticamente todas as pesquisas são sustentadas pelo pensamento objetificante presente na lógica dualista cartesiana e ainda levará muito tempo para que seja substituída. Não é possível a separação das coisas como se pudéssemos conhecê-las eliminando a ambiência. O conhecimento não é uma fotografia de uma realidade, é uma tradução e reconstrução do mundo exterior.

As construções culturais acerca de corpo e mente, como visto até aqui, precisam, portanto, ser repensadas. A lógica cartesiana, importante elemento de análise num dado momento histórico precisa ser (re)significada. É nosso papel, educadores neste século XXI, pensar os processos educativos para sujeitos históricos ativos, sensíveis, situados. Sujeitos que, em seus processos de aprendizagem trilham diferentes caminhos envolvendo percepção, ação, memória, imitação, classificação, ordenação, significação.

Crespo (1990, p. 563) assinala uma nova concepção de corpo, considerando-o:

[...] uma totalidade, integrando órgãos e funções em íntima relação; o corpo não é, por sua vez, uma entidade isolada do mundo envolvente, necessitando

mesmo, para que aquelas funções se cumpram, de viver em certo equilíbrio com as condições exteriores; também corpo e alma se relacionam profundamente, resultando a saúde dos seus equilíbrios constantes mas sem que qualquer delas se sobreponha ao outro.

Na perspectiva de análise de Carlos Paris (2002, p.33) a concepção biocultural do ser humano ratifica que:

[...] embora a realidade humana esteja formada por duas substâncias, corpo e alma, a corporalidade foi rebaixada à condição de pura máquina, em um mundo em que, através da manufatura e da nova disciplina militar, não só se pensa, mas se tende a converter os humanos – produtores e soldados – em máquina, embora não, certamente os filósofos, como se a divisão entre alma e corpo se materializasse nas classes sociais.

Aproximando-nos do entendimento de Crespo e Paris, urge repensar o processo do significado do corpo e partir da definição de um novo paradigma que venha romper o dualismo cartesiano corpo-mente. É preciso compreender que o ser humano não habita simplesmente o seu corpo físico, mas que este se constitui no próprio ser, e é um meio de expressão de um mundo interior em constante interação com o meio externo. O olhar da educação deve contemplar um indivíduo como uma unidade dinâmica indivisível, como seres inteiros de corpo e mente.

A concepção de corpo, ao longo da história, passou por diversas transformações. É importante salientar o papel extremamente relevante do contexto social, político e econômico na relação que o indivíduo estabelece com seu corpo. A corporeidade características de cada momento histórico foi construída em base nos valores significativos para a sociedade em cada época. No decorrer do século XX, por exemplo, a relação do indivíduo com seu corpo passou por modificações relacionadas diretamente com mudanças nos valores culturais, na política e na economia.

Segundo Fontes (2006, p. 142), no século XX, o corpo assume diferentes estatutos culturais. No início do século o corpo é considerado como representado, ou seja, “um corpo visto e descrito pelo olhar do outro, da igreja, do estado, do artista”. Este corpo se caracteriza por ser passivo que apenas reage às situações impostas socialmente, um corpo submisso às regras e normas sociais.

O outro estatuto do corpo em meados do século passa a ser visto como representante, ou seja:

[...] um corpo ativo, autônomo quanto às suas práticas, consciente do seu poder político e revolucionário, porta voz do discurso de uma geração, contestador, sujeito desse próprio discurso e agente propositor e defensor de reformas que vão da sexualidade à política.

(FONTES, p. 124)

E por fim o último estatuto proposto é o corpo “como lócus de transgressão”, acelerado pela difusão da pílula e do movimento hippie. Não esqueçamos de como a medicina assume um papel de grande importância na construção histórica do corpo, muito bem descrita pelo trabalho *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*, de Maria Cecília de Paula Silva (2009). Para a autora, seguindo para o século XX, encontramos uma nova proposta: a procura da perfeição do corpo, uma obsessão para além do belo, um corpo que só é aceito se submeter-se a alguns ajustes necessários – sejam eles, estéticos, genéticos ou tecnológicos. Na sua apreciação, a autora avalia a construção dos significados históricos do corpo associado ao fenômeno da cultura.

[...] a cultura faz e dita normas em relação ao corpo. Sendo ela portadora de uma construção dinâmica e interatuante entre sujeito-mundo, a cultura constrói e re- atualiza essas crenças e sentimentos. O corpo aprende, e é cada sociedade específica, em diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada, que o ensina. E ao ensiná-lo, nele se expressa: no olhar, no andar, no dormir, nos gestos, nas posturas e nas sanções. Diz mais: mesmo tratando-se da mesma sociedade, o corpo se expressa de acordo com sua historicidade. (SILVA, 2009, p. 36-37).

Na perspectiva descrita pela autora e ratificada nesta análise, percebemos que o significado de corpo perpassa pelas dimensões sociais, temporais e espaciais. Ou seja, o entendimento e a concepção de corpo não podem deixar de levar em consideração as histórias vividas, os espaços ocupados e a cultura. Um desses espaços ocupados que se relaciona com nossa pesquisa é a escola Municipal, um espaço onde os corpos aprendem a estar, a ficar, a permanecer e a ser. Percebemos a fluidez corporal nas atividades extraclasse, nos gestos, nas posturas, nos olhares, o desprendimento em relação à rigidez do corpo quando o espaço ocupado não era a sala de aula. A escola, além da família, é uma das instituições responsáveis pela normatização das condutas e sentimentos em relação ao corpo. A educação é responsável pela difusão de modelos sociais e políticos em torno do corpo, da sexualidade, da intimidade dos corpos, todos “impregnados pela norma terapêutica” (SILVA, 2009, p. 40). Voltaremos a discutir essa impressão nos achados da pesquisa descritas no capítulo quatro.

A construção da imagem corporal é um processo que sofre influências do meio em que vivemos e envolve aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. A imagem corporal é a figuração de nosso corpo formada em nossa mente, o modo como a nossa mente percebe o nosso corpo. Em suma, a representação do corpo que o sujeito elabora na mente envolve percepção, memória, sentimentos e aspectos simbólicos da interação com o ambiente.

O corpo é um “ente” inteligível porque o ser que pensa é o mesmo que sente. Entretanto, ele tem sido considerado apenas como a parte sensível do ser, onde as emoções, anseios e desejos

se manifestam e se mesclam de forma diversa e desorganizada. Compreender o corpo separado da mente é um erro, pois esse reducionismo ou dualismo é fruto de um desejo de superioridade de um sobre o outro. Não podemos esquecer-nos da nossa condição humana, do corpo presente, real, lúcido reclamando nossa compreensão.

Ao iniciar essa análise partimos da premissa que o corpo é uma categoria central da vida e da existência humana. Assim o fez Maria Cecília de Paula e Silva (2009, p. 48) ao compreender que:

[...] o corpo deve ser compreendido numa perspectiva de totalidade, como referência ao ser humano real, do ser no mundo e das condições econômicas e sociais em que ele tem de viver, e não de forma reducionista, em que se considera o ser humano – corpo – de forma fragmentada, numa visão dicotomizada do ser em corpo/mente, própria do dualismo cartesiano.

O corpo é então, a materialidade do ser, é produto das interações complexas em um determinado espaço/tempo. Na mediação com o mundo, o corpo vai além da fala, da visão, da audição, do tato e do olfato. O corpo “fala”, apreende por meio de atitudes, posições, gestos, algo do pensamento pode se manifestar no corpo, como também o que atinge o corpo pode reger a mente e vir a transformar o pensamento. O ser humano é o que é pelo corpo. A existência é corporal.

É possível então compreender que o corpo é o “eixo da relação com o mundo” (LE BRETON, 2007, p. 9), visto que:

[...] existe na totalidade dos elementos que o compõe graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social. Mas, a aprendizagem das modalidades corporais, da relação com o indivíduo com o mundo, não está limitada à infância e continua durante a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõe ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência.

Um grande passo existencial é a aceitação do corpo como condição humana e como elo que liga a materialidade à subjetividade. O corpo existe em todos os sentidos, é um campo rico de possibilidade que depende muito de quem as elucida, discute e pratica. A consciência do poder do corpo é um meio de romper com as relações sociais que o coisificam e esta coisificação advém quando este corpo é transformado em mera força de trabalho ou constituinte de um mercado consumidor. O grande atributo do corpo, como ressalta Foucault (2005) está na possibilidade do autoconhecimento e do cuidado de si, e, que ficou muito comprometido após o excessivo disciplinamento que o corpo veio sofrendo ao longo da história. O poder sobre o corpo não se aplica somente no que concerne à dominação física,

mas também a repressão e fragmentação de sua consciência; verifica-se que esse poder foi destinado às instituições sociais e perpassado para um controle social por meio do domínio dos corpos a partir de formas bastante peculiares.

No século XVIII detecta-se uma acentuada preocupação com a disciplina corporal, de modo a organizar uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Seguindo o modelo das celas nos conventos, os quartéis, os hospitais, as fábricas e porque não as escolas passaram a determinar o lugar de cada um, a ordem nas fileiras, a repartição das tarefas, os gestos mais úteis, não só para tornar as pessoas mais submissas, mas também para garantir “[...] uma melhor economia do tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 2004, p. 135). Ou seja, o espaço da escola, seguindo o modelo dos conventos e quartéis, talvez até de prisões, foi se transformando num espaço celular, o espaço mais econômico dentro da perspectiva de, ao mesmo tempo, vigiar e tornar mais econômica a atividade corporal. Para a sociedade europeia, que abandonava o feudalismo e se industrializava, não interessava apenas submeter os cidadãos ao poder dos governantes. Interessava formar uma sociedade em que era necessário produzir, dar lucro. Era preciso criar um corpo disciplinado e ajustado à ordem econômica que se organizava. Em Foucault (2004, p. 138??) “[...]um corpo bem treinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador.”

Tudo leva a crer que a educação do século XXI carrega ainda as ideias do século XVIII com economia de espaços e gestos a fim de possuir um controle mais fácil sobre os alunos, sobre os corpos e imaginar que está proporcionando uma aprendizagem eficaz.

A preocupação com a organização do espaço escolar foca sua atenção na sala de aula, local onde se encerram os alunos para um maior controle da atividade. Mas, e o espaço fora da sala? Ao ar livre, longe de carteiras e fileiras? De que maneira manter a disciplina necessária a uma economia da aprendizagem?

Historicamente, a escola tem sido o *locus* privilegiado para a disciplinarização dos corpos, ou seja, o espaço-tempo em que se educa para o não-movimento e para a docilização dos corpos através do poder disciplinar. É desta forma que aprendemos na escola a controlar nossos impulsos e a ficarmos imóveis sob a justificativa de assim aprendermos mais e melhor. Em outra obra, a saber, *A história do corpo*, Jorge Crespo(1990) aponta que o corpo valorizava-se na medida em que se tornasse discreto, silencioso, calado. Numa sala de aula, ou em qualquer espaço público, um gesto excessivo, pretendendo anunciar conhecimentos ou habilidade mais elevadas, se constituía numa agressão. O uso de adornos ou de roupas que delineasse as partes

do corpo era considerado um ato de ostentação e denunciava a falta de respeito com a sociedade. Também, é à luz deste pensamento que crianças que não se “moldam” a esse comportamento, são tachadas de indisciplinadas ou com problemas de comportamento e cognição.

O filósofo Michel Foucault provocativamente inverte os termos e denuncia que a alma é a prisão do corpo. Para se entender o que o filósofo compreende por alma e como é condicionada para criar o corpo, é necessário ler seus estudos sobre hospitais, prisões, clínicas, mas principalmente sobre escolas. O que de fato ele nos diz é como as formas de poder produzem o indivíduo na sociedade moderna, como se processa as relações de poder no mundo em que vivemos, nas instituições que pertencemos mais precisamente a escola. A linguagem do corpo se torna elucidativa e conveniente para a educação porque ela traz, aponta e (re)formula questões que expressam a concretude existencial de ser/estar no mundo. O corpo tem uma linguagem, linguagem de poder. Como diz Silva (2009), poder que circula em redes e que se constitui através do conhecimento.

[...] foi o investimento realizado neste percurso histórico que possibilitou o conhecimento do próprio corpo, a conscientização sobre essa rede de poder que age sobre ele, tornando-o capaz de uma atuação de submissão ou de viabilizar mecanismos sociais que lhe permitam resistir a opressão, afrontá-la ou negociar com ela. (p. 31)

É importante na pesquisa discutir e aprofundar essas questões com o intuito de criar condições de reflexão, interpretação e decodificação dos estigmas criados na sociedade com relação ao corpo. Criar uma ética voltada ao ser humano enquanto corpo, que o considere na sua complexidade que se auto-organiza e que possa haver a afirmação de princípios da totalidade e do respeito às diferentes corporeidades. É imprescindível resgatar as questões corporais, visto que “o corpo é hoje um desafio político importante, é o analista fundamental de nossas sociedades contemporâneas” (LE BRETON, 2003, p. 26).

Podemos afirmar que a escola iluminista imaginada por Emanuel Kant é negada por Foucault. Para o primeiro, a escola seria o lugar ideal para levar o indivíduo a liberdade através do esclarecimento enquanto que para o segundo a escola é fruto das relações de poder e do **não** esclarecimento. Ele denomina o processo escolar contemporâneo de “anátomo-política do corpo”, já que modela o corpo através de um adestramento pelas relações de poder da postura corporal. Quando cada aluno ou aluna senta na cadeira escolar o corpo se adequa a esse espaço. Este corpo recebe o conhecimento através dos componentes curriculares inseridos na grade curricular e a partir daí ele é disciplinado pela ciência, história, geografia, matemática,

biologia. Ou seja, a escola e a sala de aula é lugar da disciplinarização. Foucault acredita que é o poder que cria um indivíduo para ser como deve ser, o que a sociedade espera que ele seja, um ser moldado para obedecer. Os princípios da educação ambiental visa contrariar a lógica da docilização dos corpos, denunciada por Foucault, pois entende que o processo de aprendizagem não ocorre passivamente e nem pode ser confinado a espaços determinados e ainda que o aluno não possa ser concebido como um saco vazio sem fundo, onde se deposita conhecimento. A recomendação dessa educação é o processo a ser construído a partir da motivação dos educandos, de seu contexto social, cultural, ambiental, das suas necessidades, de suas aspirações, de suas estruturas cognitivas e afetivas e suas inter-relações.

Nesse sentido, o fazer pedagógico em Educação Ambiental se caracteriza por ter como referência básica a comunidade, seu mundo, suas experiências, seu corporalidade e seus saberes, pois as (re) leituras que as pessoas da comunidade ou localidade fazem do ambiente constituem o ponto de partida para aprendizagem ambiental.

Apesar da sua capacidade de denúncia e de crítica ao modelo educacional perverso, falta a Foucault a perspectiva de intervenção e proposição para mudanças, como fez tão bem nosso educador Paulo Freire.

O conceito de corpo vai além de sua condição fisiológica, ultrapassa a biologia, reflete a sociedade que o encarna. A coexistência de diversos corpos produzidos histórica e culturalmente o limita e distorce a reflexão do seu caráter uno e múltiplo simultaneamente. Ele é muito mais que uma engrenagem social que o constitui é também o próprio ser humano, não é objeto, é sujeito, produtor e criador da história. Embora sofra ação do meio, não é submisso a ele e pode transformar a realidade sendo agente de sua própria história.

O caráter biológico e o cultural são complementares nos seres humanos. Destarte, devem ser pensados como um só. No entanto, a separabilidade é aceita pela maioria das ciências. De acordo com Morin (2002), seria necessária uma solda epistemológica que faria essa interface entre o biológico e o socialmente construído, e repararia as fissuras resultantes da fragmentação do conhecimento em ciências parcelares que muito negligenciaram a unidade do saber e a integralidade humana. Portanto, torna-se necessário fugir do discurso científico contemporâneo que trata o corpo como materialidade a ser dissecada e aperfeiçoada, e a anatomia como um fim e valor de destino.

Sem esquecer da importância das pesquisas quantitativas sobre o corpo, a história do corpo é essencialmente de natureza qualitativa, é uma história diferencial, em busca de superação das

desigualdades entre os lugares e espaços, entre os grupos sociais, entre o saber científico e a espontaneidade das práticas tradicionais das comunidades, entre o real e o imaginário, enfim entre as diversas maneiras de representar o corpo. Em todos os tempos, a história do corpo está revertida pelas questões políticas, porque não sendo um dado apenas biológico e imutável é causa e consequência de um processo de elaboração social.

Segundo Le Breton (2007), as análises de Marx sobre a condição corporal é essencialmente em relação ao mundo do trabalho e aqui já começa a abordagem com um viés sociológico na medida em que ele percebe o corpo não apenas do ponto de vista biológico, mas como uma forma moldada pela interação social.

A relação física do operário com o mundo que o cerca, sua aparência, saúde, alimentação, moradia, sexualidade, sua procura pelo álcool, e educação das crianças, são alternadamente consideradas para fazer um levantamento sem compaixão das condições de existência das camadas trabalhadoras. (p. 16)

Com esse olhar sobre a condição corporal, Marx denuncia a condição operária e aponta a forma cruel do funcionamento social e da necessária transformação. O corpo é um fator de cultura que nasce inacabado e se constrói na relação com o outro e com a cultura. Esse processo de transição da condição animal para a condição humana possui um significado histórico e cultural que permite que o mesmo integre a sua identidade pessoal.

Bordas *et al*(2007) asseveram que o corpo como fator de identidade carrega signos produzidos ao longo da sua experiência de vida, de sua existência histórica. Nesse sentido, complementa Silva(2009) que é obrigatório “[...] compreendê-lo a partir de sua trajetória e a partir do espaço social em que foi construído”. Pensamos num corpo integrado, um sistema biológico harmônico, inteiro em suas manifestações influenciado pelo mundo o qual está inserido, pelo mundo que reconhecemos e nos relacionamos.

3.3 CULTURA CORPORAL: INTERFACES ENTRE CORPO E CULTURA

Toda pessoa sempre é a marca das
lições diárias de outras tantas pessoas

Gonzaguinha

O entendimento sobre Cultura Corporal perpassa por dois conceitos: corpo e cultura. A análise do primeiro descrito anteriormente apresentou como objetivo elucidar os diversos entendimentos sobre este aparato humano que guia nossas práticas existenciais. Esse conceito amplo e controverso é acompanhado por outro de igual intensidade: a cultura. Sem esgotar

todas as possibilidades de discussão, nosso desafio é fazer os entrelaçamentos dos dois termos, tangenciados pelo processo educativo.

3.3.1 Conceito de cultura

Definir cultura e os termos relacionados ao conceito como manifestação cultural, ou diversidade cultural, não é tarefa fácil devido a sua multiplicidade de sentidos. A cultura foi apontada como patrimônio da humanidade no documento Agenda XXI da Cultura resultado das discussões entre as nações, em Barcelona 2004. Ela recebeu o mesmo *status* da diversidade biológica. Ou seja, a diversidade cultural é tão importante para a humanidade quanto a biológica para a natureza. Não se trata de mensurar o que mais relevante, mas de perceber a interação entre as dimensões ambiental e cultural na perspectiva da educação ambiental.

O termo cultura, derivado do verbo latino *colere* (cultivar ou instruir; *cultus*, cultivo, instrução) não se restringe ao campo da antropologia. Várias ciências como a biologia, as artes, a literatura, entre outras, valem-se dele em diferentes conotações. Desta forma, o entendimento de cultura é bastante diversificado. Temos que ter em mente que a humanidade é repleta de multiplicidade e riqueza em todas as suas formas de expressão, marcada por diferentes contatos e conflitos nas diferentes formas de organização social, na apropriação de recursos naturais e em suas transformações, assim como a concepção de expressão dada realidade. A cultura diz respeito a todos e a cada um ao mesmo tempo.

No cotidiano a palavra cultura pode servir de referência para falar de uma determinada região, de um grupo social, ao conjunto de ritos, crenças, valores e hábitos de grupos específicos, ou ainda, referente ao nível de instrução, de sofisticação, de refinamento pessoal para indicar o desenvolvimento intelectual dos sujeitos por meio da educação (CHAUÍ, 2000). Neste caso, uma pessoa “cultu” seria aquela que adquiriu domínio no campo intelectual, e, “incultu” aquela que não obteve instrução. Ainda temos inúmeros significados como comportamento aprendido, abstração do comportamento ou apenas ideias. Há os que consideram apenas os objetos imateriais e outros aos objetos materiais ou então os dois itens.

As preocupações com a definição de cultura apresentavam a marca de legitimadora da dominação colonial. Nasceu da necessidade do conhecimento quanto às realidades da

dominação política. Para entender a cultura é preciso compreender o processo histórico que a produz, as relações de poder, a lógica interna e o confronto de interesses dentro da sociedade.

A cultura é a marca da civilização e como já citamos abrange uma multiplicidade de significados. Chauí(2000) assevera que a aproximação com o conceito de civilização está imbricado nos processos de formação e da educação dos seres humanos. Ainda sobre essa aproximação, Santos(1994, p. 8) revela que:

Até que o uso moderno de cultura se sedimentasse, cultura competiu com a ideia de civilização, muito embora seus conteúdos fossem frequentemente trocados. Assim, ora civilização, ora cultura serviam para significar os aspectos da vida social, o mesmo ocorrendo com o universo de ideias, concepções e crenças. Com o passar do tempo, cultura e civilização ficaram quase sinônimas, se bem que usualmente se reserve civilização para fazer referência a sociedades poderosas, de longa tradição histórica e grande âmbito de influência.

Da associação mencionada por Chauí e Santos, observamos na pesquisa que muitos dos professores pesquisados entendem a cultura local possui uma configuração desvalorizada e em suas aulas fazem um discurso direto de quanto é importante que os alunos adquiram “cultura” para modificar o seu modo de vida. E se esse for o modo de viver que os satisfaça pessoalmente e profissionalmente? Onde está a valorização da cultura local de manter as tradições da pesca, do artesanato, da agricultura?

Vocês tem que aproveitar o que o governo te proporciona... Vocês tem tudo, livros, computador, merenda, professores aqui todo dia... o que vocês vão querer ser? Como conseguir um emprego melhor? Só estudando... quer ficar a vida toda aqui? (P 6)

Será que é isso que a gente quer? Será que a gente quer... concluir o ensino médio e trabalhar no hotel de garçom? e.. e.... a gente viu que né isso, primeiro a gente tinha que cortar o cabelo, nego ia ter que cortar o cabelo(risos), tem que ter aquele padrão estético que... que... eles querem, né isso, a gente quer viver ir lá, se quer trabalhar pode trabalhar, mas não viver em função do hotel. (P1)

Notadamente vemos nestes discursos uma diferença de concepção sobre cultura. Apesar de todas as variações de conceber cultura, é perceptível que para ambos a cultura conduz as relações sociais presentes e suas perspectivas de futuro. A cultura vem marcada por conflitos entre os modos de organizar a vida social e se apropriar de recursos e dos conhecimentos.

Este conceito oferece uma base mais ampla para compreender as múltiplas manifestações do humano. A menção desta riqueza da vida humana e da pluralidade de suas formas assinala a lógica de uma variedade de fenômenos humanos articulados, que permite entender ao mesmo

tempo uma realidade estruturante e estruturada. Segundo Paris (2002, p 38), a cultura está para além da biologia e atua sobre seu aflorar, culminando no ser humano. “É a desembocadura de um longo curso da evolução”. Não há indivíduo humano desprovido de cultura, ela engloba os modos comuns e aprendidos na vida, transmitidos pelos indivíduos e em grupos.

Segundo Geertz (1989, p.65), o conceito de cultura diz respeito ao conceito de homem, quando é:

[...] vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, [...] fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles raramente se tornam, um por um.

Ou seja, para se tornar humano, cada corpo é regido e individualizado por padrões culturais – sistema de significados historicamente construídos - que o orientam nas relações com os congêneres e pelas quais vai se apropriando desses padrões e com os quais as (re)cria coletivamente a partir das escolhas guiadas por sua sensibilidade. Estes mecanismos de controle – planos, palavras, desenhos, gestos, receitas, regras, instituições são vistos como símbolos significantes que permanecem em circulação por muito tempo para governar o comportamento da sociedade. Geertz (1989) sintetiza seu pensamento sobre cultura entendendo-a como um conjunto de regras que tem por finalidade comandar o comportamento das pessoas. Neste sentido, Lévi-Strauss *apud* Laraia (2004, p. 54) nos informa que a partir do estabelecimento, pelo ser humano, da primeira regra ou da primeira norma, brotou o conceito de cultura.

O conceito amplamente difundido de cultura pelos sociobiólogos é antagônico ao geneticamente determinado. Esta ideia é amplamente discutida na Antropologia cultural: cultura significa aprendizagem, comportamento aprendido. É resultante da invenção social aprendida e transmitida por meio da aprendizagem (escolar ou não) e da comunicação. A cultura aparece como a marca, o distintivo próprio da espécie humana. Paris (2002) afirma que o *Homo sapiens* se constitui na única espécie “eucultural”, pois é nela que a cultura atinge o pleno desenvolvimento. A palavra “eucultural” cunhada pelo sociobiólogo E. O. Wilson tem relação direta com o desenvolvimento da aprendizagem. Nesta espécie a aprendizagem não se limita a imitação, mas na possibilidade de repassar o aprendizado, ao ensino, a prática educativa. Em conformidade com a visão antropológica, cultura seria todo comportamento aprendido independente de uma transmissão genética.

A definição de Marilena Chauí (2000, p. 295) para cultura, perpassa pela “maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”. Essa autora discute sobre os significados filosóficos do termo e um deles se relaciona direto com o aprimoramento da natureza humana por meio da educação que permita a integração entre Natureza e Homem. O segundo sentido advindo do século XVIII abrange os resultados dessa educação e do conceito de civilização. Neste momento percebemos a separação entre Natureza e Homem. A perspectiva marxista sobre essa questão enfatiza que a história–cultura é o modo como os homens produzem materialmente a sua existência, desta forma as relações sociais construídas entre os homens os faziam distintos da natureza. Segundo Laraia (2004), é aqui neste momento que surge a cultura, pois neste momento de dissociação houve o desenvolvimento do equipamento fisiológico do ser humano e a dominação da natureza.

O ser humano realiza cultura tanto quando lança uma semente à terra, como quando cria por si mesmo uma obra de arte, uma expressão de beleza. Tudo que ele realiza na história. Embora existam várias definições, com sentidos genéricos e abrangentes, o conceito de cultura foi passando a ser considerado como um processo dinâmico e inerente a todos os humanos.

Concordamos com Chauí (2000), que é mais viável se referir a Culturas, uma vez que as leis, valores, crenças, práticas e instituições mudam de um grupo social para outro. Até mesmo dentro das escolas, espaço de pequenas dimensões, podemos perceber as práticas de culturas diferenciadas, pois as formas de enxergar a realidade do grupo social dominante é distinta do modo de ver do grupo dos dominados.

Por ser dinâmico, incorpora constantemente novos hábitos e tradições que podem até conviver com valores, sentimentos e modos de viver herdados de outras gerações, dos nossos antepassados, e dos quais muitas vezes sequer tenhamos essa consciência. Esse conjunto de códigos culturais nos envolve desde o nascimento, pois os desenvolvemos no convívio com outras pessoas, com a sociedade, com o meio ambiente, na nossa capacidade de observar, de ouvir, de se comunicar, aceitando e questionando as dúvidas e contradições como parte de um processo social que possibilita, e às vezes nos exige, a nossa participação direta.

Desse modo fica claro que a cultura por ser dinâmica e continua, está constantemente se modificando, em virtude de novos contatos, novas descobertas e novas invenções e dessa maneira, o acervo cultural vai se transformando de geração para geração, no tempo e no espaço.

No entanto, desde o início da sua “institucionalização”, percebemos uma estandardização da cultura. É como se a cultura válida e legítima fosse a dominante, seguindo a lógica do capital, da dominação econômica de grupos estrangeiros, a exemplo do arredondamento da forma dos olhos pelos orientais. É uma imposição cultural decorrente da globalização. Segundo Tassadit Yacine, antropóloga argelina, em palestra proferida no Fórum Social de Porto Alegre, em 2003, “a imposição cultural aumenta a exclusão social”.

A expressão multiculturalismo, foi criada para discutir, a partir do movimento da globalização, sobre as diferenças encontradas em nossa sociedade. Este termo refere-se não apenas em defesa das diversidades das formas de vida existentes, mas, principalmente em defesa das diferenças étnicas e culturais e as dificuldades de aceitação nas sociedades. A diversidade cultural coloca-se entre o passado e o presente, entre a tradição (repertório de significados) e o moderno. Assistimos recentemente além do processo de fragmentação cultural e desconstrução, a formação de um novo elemento na diversidade cultural, a junção da cultura global com a cultura local, conforme relato de um entrevistado:

[...] a comunidade teve que se acostumar com esse tipo de mudança e a comunidade não estava acostumada entendeu que tinha muita coisa chegando positiva, mas muita coisa negativa também e a comunidade teve que se reinventar também para conseguir manter as tradições locais, porque o samba de roda que antes o pessoal fazia antigamente já não conseguia fazer com tanta facilidade, porque quando você tem uma comunidade que fica longe dos centros, ela tem seu próprio ritmo, ela dita seu ritmo²⁴.
(P1)

Sob o ponto de vista de nosso entendimento de Educação Ambiental, essa é uma das preocupações que devemos ter. Perceber que a dimensão cultural está no mesmo nível que a dimensão ambiental e aprimorar práticas docentes em que não as hierarquizem. Corpo, início de tudo. Ponto de partida e de chegada. Ponto de interseção entre o biológico e o cultural. Morada de amores, ideologias, histórias, construções sociais. Espaço das representações de gênero, de objetividade, subjetividade. Compreender o corpo como construção social e, portanto, passível de leituras, interpretações, atualizações e transformações é nosso papel como educadores.

²⁴ Esse trecho da fala foi usado duas vezes no corpo do trabalho porque consideramos muito emblemático.

3.3.2 Cultura corporal

Seguindo a inspiração dialética (expressão cunhada pela filosofia e apropriada por Karl Marx em suas discussões sobre materialismo histórico e sobre a arte da discussão e da argumentação), e dialógica, expressão utilizada por Mikhail Bakhtin, para expressar a conexão entre processos inter (sociais) e intra mentais (psicológicos), como polifonia (muitas vozes) e possibilidade de sentidos e significados, discutiremos o processo de construção da corporeidade a partir do entrelaçamento do corpo com a cultura.

Cultura Corporal ou Experiência Corporal ou ainda Corporeidade é a forma de se expressar no mundo, é a cultura, é o corpo, é o que a história nos conta por meio das expressões corporais, que, como a linguagem, se expressa de formas diversas e variadas, bem além das possibilidades já sistematizadas em termos de conteúdos escolares, embora também por eles se expressem. Olhar a forma como as trançadeiras tecem, os pescadores pescam, as varredoras de rua varrem, a sua mãe faz doces... todo o universo de ações e expressões corporais, como você acarinha a sua filha, como as pessoas agem no mundo... Isso tudo é Cultura Corporal. É “[...] parte do acervo da humanidade e por isso indispensável ao conhecimento escolar para o entendimento da realidade social e do mundo do trabalho” (SILVA, 2004).

A cultura corporal deve ser compreendida em sua ampla possibilidade, contextualizando e relacionando-a aos interesses políticos, econômicos, sociais, culturais e que considere seus aspectos históricos e ambientais. Uma perspectiva que abarque o corpo no mundo e sua cultura, além das práticas corporais diversas produzidas e transmitidas historicamente através dos jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas e outras manifestações que são produzidas socialmente, culturalmente e corporalmente na relação do ser humano consigo mesmo e com a natureza. Nosso entendimento de cultura corporal foge do âmbito exclusivo do componente curricular da Educação Física, justamente por se aliar aos pressupostos da Educação Ambiental, assumindo uma postura de abertura a novos saberes, situando intencionalmente na contracorrente da disciplinaridade.

O corpo é assim, um território primordial onde a cultura vive em todo indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, a cultura é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. Estes recebem-na sem contestação, inscrevem-na profundamente nas suas estruturas psicofisiológicas a partir de sua sensibilidade. É assim, no corpo que as primeiras marcas da cultura são inscritas profundamente no indivíduo.

Manifestações e práticas corporais foram elaboradas ao longo da história da humanidade e expressam sentidos-significados próprios das culturas e territórios em que surgiram e se desenvolveram, bem como um deslocamento de sentido em função do modo de produção e do jogo de poder estabelecido socialmente. É como a realidade se materializa nos corpos e como estes reagem a essa realidade, suas ações, posturas e práticas que são corporais e que dialética e dialogicamente se relacionam com o trabalho, cultura, lazer e a vida como um todo.

A corporeidade é o ensaio humano materializado, admite uma análise profunda de si, dos outros e da realidade do mundo. O reconhecimento enquanto corpo autoriza a crítica numa escala plural e singular, assim aproximando o indivíduo de sua natureza. A cultura corporal comporta em si um posicionamento no mundo e evidencia a “[...] necessidade de desmitificar certos modelos de corpo, propostos ideologicamente em nossa sociedade, precisa ser acompanhada de uma outra que avance em direção a uma visão mais revolucionária do corpo” (MEDINA, 2005, p.22).

Em estudo também realizado na mesma Vila recentemente, Brito(2012) percebe a íntima relação entre corpo e cultura no discurso dos moradores daquela localidade sobre as brincadeiras. Concluiu com sua pesquisa que a brincadeira expressava um perfil estético de imagem corporal da pessoa branca e loira como se fosse algo distante da realidade próxima, algo diferente e até como uma forma de “superioridade”, fruto de motivações históricas e culturais dentro de uma comunidade de pessoas pobres financeiramente, de pele escura e cabelos crespos. Para o autor é evidente que “a brincadeira, assim como outras atividades e práticas corporais (jogos, esportes, danças e etc.) que compõem a cultura corporal, está inserida dentro de um contexto sociocultural e é influenciada por isso” (2012, p.59), portanto as brincadeiras, como toda manifestação da cultura corporal, costumam expressar a materialidade da cultura vivenciada, a exemplo dos moradores daquela comunidade, de acordo com as condições ambientais e possibilidades que tinham, expressando a realidade e as potencialidades locais.

A inteligência humana permitiu significativamente o desenvolvimento da civilização e uma das formas encontradas foi por meio do aperfeiçoamento da linguagem o que tornou possível o convívio com outros indivíduos e a consciência de si como ser social. É neste momento de construção da história da civilização que o desenvolvimento da cultura se liga intrinsecamente a corporeidade pois permitiu o desenvolvimento de características e habilidade só presente no ser humano.

A cultura corporal é decorrente da maneira como os indivíduos assimilam e materializam os fatos e, mesmo que tenham vivido situações similares, as marcas resultantes são tão particulares como a individualidade de cada um. Tudo que é percebido fica registrado, fica armazenado na nossa memória corporal e cognitiva. A cada nova experiência comparamos as informações recebidas com as que já estão registradas e a partir daí formam-se novos registros. Assim, nossa expressão corporal vai sendo construída com base na forma com que percebemos a realidade do mundo a nossa volta, como também sofre modificações a cada nova vivência.

Silva (2004) analisa muito eloquentemente a proposta de cultura corporal como um contraponto ao entendimento que ultrapassa os aspectos bio-fisiológicos.

Os conteúdos – manifestações da cultura corporal – não poderiam ser pensados e nem explicitados isoladamente e, sim, vinculados à realidade social. Esta proposta que parte do entendimento da cultura corporal como uma totalidade formada por distintas práticas sociais – corporais, como o jogo, a ginástica, o esporte, a dança e a luta – se diferencia da que historicamente predominou na escola (balizada pelo parâmetro da aptidão física, do rendimento, da saúde).

É nessa perspectiva que aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais interferem diretamente na construção da cultura corporal de cada um. Uma imagem internalizada e representada em processos que envolvem funções mentais superiores como percepção e memória, sentimentos, símbolos, signos e significação. Um verdadeiro caleidoscópio onde se fundem imagens, cores, cheiros, sabores, texturas, sentidos, significados, experiências e aprendizagens que se movimentam, mantêm e transformam-se o tempo inteiro.

O que vemos, ouvimos, experimentamos, sentimos, tem muitos significados para nós. Essas vivências e experiências vão orientando e “disciplinando” o nosso olhar, definindo nossa visão de mundo e de nós mesmos. A forma como percebemos e conceituamos nosso corpo (imagem corporal), é fruto dos estímulos que recebemos do ambiente e do significado que eles têm para nós. Como analisa Sant’Anna (2000, p. 50):

O corpo, tal como a vida, está em constante mutação. As aparências físicas demonstram de modo exemplar esta tendência: elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho [...]. Cada corpo, longe de ser apenas constituído por leis fisiológicas, supostamente imutáveis, não escapa à história.

Como seres sociais e culturais, estamos o todo tempo trocando informações e conhecimentos. Essa dinâmica permite diferenciações, comparações, atualizações. Assim, a nossa imagem corporal não só vai sendo construída, mas modificada, transformada, (re)estruturada. Sentimentos, emoções e significados simbólicos são, portanto, elementos fundamentais na

construção das subjetividades e da nossa autoimagem. Na essência do socio-interacionismo (VIGOTSKY, 1993) é a aprendizagem através das trocas, da intermediação, da presença do outro em nossas vidas.

Novamente é preciso retomar o desafio da educação ambiental em compreender o desenvolvimento humano de forma integrada, em que corpo e mente não se dissociam. Compreender de forma clara o papel das interações sociais, especialmente nas escolas, na construção da cultura corporal e a importância do outro na constituição das subjetividades de cada um. Silva(2009, p. 261) afirma que o sujeito histórico deve superar a descontinuidade entre corpo (registro da quantidade) e espírito (registro de qualidade).

O sujeito é marcado pela particularidade de seus movimentos, pela especificidade de seus gestos e atividades sociais. Com isso, as diferentes formas de experiência corporal (cultura corporal) nos indicam justamente que o sujeito assume sua existência de maneira decisiva, numa direção oposta à submissão e docilização corporal. [...] O corpo é antes de tudo, uma força produtiva específica, uma possibilidade de nos reinventarmos a todo o momento.

É neste sentido que a Educação Ambiental visa contribuir com a não normatização do processo de modelação de corpos e da cultura dos sujeitos, implica dizer que a EA pretende ser uma possibilidade na constituição de um estilo de vida. Estilo de vida que envolva novas formas de se apropriar do meio ambiente, de entender o corpo e de se relacionar com ele com os saberes locais para então se tornar um ator social.

A construção da corporeidade é um complexo processo que tem início na infância. Nesta construção diferentes fatores, interligados, nos constituem como seres singulares (únicos), e plurais (fruto de diferentes culturas, etnias, contextos...). Seres dotados de sentimentos, emoções, percepções, expressões psicológicas, físicas, motoras. Como afirma Gonçalves (1994, p. 152), em seus estudos sobre corporeidade, o corpo sente, expressa, comunica, cria e significa intermitentemente:

A relação de unidade do homem com o mundo é uma relação viva e funda-se na sensibilidade. O sentir é anterior ao pensamento (...) Na experiência corporal, sensação, percepção e ação formam uma unidade indissociável. O corpo sente, ao mesmo tempo que estrutura a percepção e se move. Os sentidos se intercomunicam, formando uma síntese perceptiva (...) O pensar assenta-se sobre essa experiência, em que o homem se abre para o mundo.

É preciso, portanto, educar meninas e meninos para a sensibilidade, a diversidade, a pluralidade, a aceitação de si e do outro, do corpo, da cultura Para que, reconhecendo a igualdade na diferença, possam exercitar suas potencialidades como sujeitos históricos dotados de inteligência, razão, capacidades, vontades. Aparato biológico(corpo) e experiência

sensorial(espiritual) dialogam e se entrelaçam em processos que envolvem sentidos, sexo, genética, cultura.... Não anulamos um para que o outro sentido se manifeste. Uma música, um toque, um sabor, um perfume, um olhar, acionam em nós memórias do que vimos, vivemos e experimentamos como seres humanos, sem que precisemos classificar, teorizar, justificar, explicar, hierarquizar. Sinapses, conexões, e memória constroem aprendizagens. Em diferentes níveis as realidades se misturam, dialogam, interagem, entrelaçam.

3.4 TUDO JUNTO E MISTURADO: CORPO + CULTURA + AMBIENTE = EDUCAÇÃO

Como diz Rubem Alves (2004, p. 48):

O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que ela, a inteligência, era "ferramenta" e "brinquedo" do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender "ferramentas", aprender "brinquedos".

Compreendemos que existe uma relação de interdependência entre os conceitos de corpo, cultura e ambiente e que a partir da reflexão sobre a importância desta conexão perceberemos suas implicações para a ação educativa. A melhoria da qualidade da educação básica além de ser um dos temas recorrentes em qualquer debate pedagógico, é também um anseio da sociedade com relação ao futuro de nossa humanidade. Sendo assim, seria utópico imaginar que a educação por si só seja suficiente para eliminar os problemas da humanidade, entretanto o desafio para EA está justamente aí: antecipar a aparição de problemas e funcionar como uma vacina e não em remédio curativo.

Quando falamos em educação, não nos referimos somente às escolas, mas aos processos educativos que ocorrem dentro e fora dela, que se ligam por meio das diversas esferas da vida, dos processos que ocorrem *na* e *para* prática educativa, nos currículos da escola e nos currículos da vida. A educação não está separada da comunidade, da cultura, do corpo, do ambiente, ela não é uma caixa de conhecimentos descontextualizadas da vida real. Seguindo a inspiração dialética e dialógica, percebemos a expressão da conexão entre processos inter (sociais) e intra mentais (psicológicos) e as possibilidades de múltiplos sentidos e significados.

Uma das primeiras etapas nos processos educativos, pensando em educação ambiental, é (RE) descobrir quem somos, como nos relacionamos com as pessoas a nossa volta e como nos situamos no mundo que habitamos. Essas três dimensões justificam a compreensão dos

processos da identificação do sujeito(eu), das relações sociais(outro) e do lugar vivido (meio ambiente). Assim ao pensar a educação ambiental, sugerimos iniciar com uma conscientização de nossa ecologia interna, ou como diz Guattari (1990), realizar a *ecosofia*. Ou seja, refletir sobre nossa identidade, nossa subjetividade humana, nossos valores, nossas percepções de mundo e dos fenômenos.

Para o autor acima mencionado, (1990, p.15-16) a ecosofia:

[...]consiste em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser[...]. [...] reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o tempo que passa, com os “mistérios” da vida e da morte, [...] procurar antídotos para a uniformização[...].

Assim, pensamos que a educação se instaura no cruzamento de múltiplos componentes, relativamente autônomos uns em relação aos outros, e as vezes discordantes. Não basta pensar para ser, como apregoava Descartes, existem várias maneiras de existir, de estar no mundo, fora da consciência, e o sujeito se obstina a apreender em si e na relação com os outros e com o mundo.

Compreendemos que o processo de produção do conhecimento é constituído nas interações sociais, mediados pela cultura, que determina as formas de aprender, de ensinar, de produzir e sistematizar as experiências vivenciadas no cotidiano dos grupos sociais e nas instituições em que o sujeito participa. Nesta concepção, a educação é um mecanismo social eficiente para a formação e humanização, considerando que toda pessoa é capaz de aprender e possuir um potencial a ser desenvolvido. Esta afirmação justifica-se pelo fato de o sujeito nunca estar pronto e acabado, mas em constante processo de desenvolvimento, de aprendizagem sobre si, sobre os outros e sobre o meio a sua volta.

Para Vigotsky (2007), a aprendizagem é fonte do desenvolvimento, pois engendra a área de desenvolvimento potencial, em que o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, e, portanto, esses dois processos não são coincidentes, nem paralelos e não se produzem de forma simétrica, mas são diretamente ligados e influenciam-se reciprocamente. Segundo o autor, o ensino escolar orienta e organiza os processos internos de desenvolvimento. A natureza do desenvolvimento vai da transformação do biológico para o histórico-social. É a apropriação ativa do conhecimento social disponível, que tem como perspectiva um mediador especificamente humano, a linguagem.

Partindo de uma perspectiva interacionista, já discutida anteriormente, a educação ambiental discutida entende que na constituição de cada sujeito há uma construção social, mediado pelo

contexto cultural propiciando um desenvolvimento influenciado pelas dimensões históricas e sociais. Essa EA visa promover transformações das funções mentais e do mundo externo, refazendo o sentido da vida e de sua realidade, ressignificando o mundo externo e a si mesmo.

Esse desenvolvimento se dá primeiro entre as pessoas para depois ocorrer no sujeito (VIGOTSKI, 2007), num processo chamado de internalização. O sujeito vai aprendendo o significado dos símbolos e signos culturais presentes em seu contexto, os quais são transformados pelas subjetividades e desta maneira constitui sua identidade a partir do que lhe é transmitido.

O ser humano aprende e se desenvolve ao longo de toda sua vida, pelo seu modo de ser, de fazer, de conhecer, de acordo com o lugar em que vive, pelos hábitos, valores, costumes, formas de linguagem e cultura que partilha na interação social. Do ponto de vista geral a aprendizagem é entendida como uma mudança de comportamento, em que inicialmente o sujeito não sabia e posteriormente passa a saber, não possui a informação e em seguida passa a ter. Não demonstrava habilidade e passa a demonstrar Não sabia fazer algo e passa a ser capaz, hábil e competente para fazê-lo. Não estava acostumado a conviver com determinadas situações ou pessoas e passa se relacionar em constante interação. Não basta, contudo, apenas ter a informação, conhecer e enunciar conceitos, necessita aplicar o conhecimento produzido ou adquirido, utilizar coerentemente a informação na vida prática, numa transformação de si mesmo e de sua realidade para que as novas atitudes, habilidades e competências sejam consideradas aprendidas.

Neste contexto de aprendizagem o ambiente funciona como como uma categoria sociológica, que vai se modificar a partir da teia “[...]de relações complexas e sinérgicas geradas pela articulação de processos de ordem física, biológica, termodinâmica, econômica, política, cultural” (LEFF, 2001, p. 282). O ambiente engloba fatores vivos e não vivos, mas também engloba (e é englobado) por fatores sociais, saberes culturais e valores corporais. Esse conceito de ambiente vem reconfigurar o sentido de *habitat* e de habitar. Nesta visão, os processos de organização e ocupação de território são definidos pelos indivíduos que habitam, pela cultura e pela práxis que o transformam. Corroborando com Leff(2001, p. 283) “O habitat é habitado pela condições ecológicas de reprodução de uma população, mas, por sua vez, é transformado por suas práticas culturais e produtivas”.

Uma maneira de iniciar um projeto de educação ambiental inscreve-se em considerar outras perspectivas de compreensão dos fenômenos para além da ecologia, levar em conta as comunidades locais, reinventar os currículos, recuperar histórias e memórias, dialogar com o

corpo, integrar espaços e fronteiras, entre tantas outras possibilidades. Esse “novo” ambientalismo consiste em esforçar-se para que os projetos continuem existindo, ainda que modifiquem o fluxo dos tempos e as exigências das novas eras. Os múltiplos olhares nos farão descobrir que, mesmo através de conflitos inerentes aos processos de integração e desintegração, as realidades não são iguais. Jamais um conceito hegemônico poderá dar uma dar conta e propor explicação sensata e satisfatória. O *corpus* de conhecimento estabelecido pela EA não é uma patologia do capitalismo, visa construir um cidadão crítico e pensante que se configura na polissemia de sentidos, ainda que sem certezas. Devemos exercitar uma visão sistêmica, ou seja, uma compreensão de que o universo se revela como uma rede de fenômenos interligados e interdependentes, a fim de compreendê-los como uma ferramenta importante para compreensão e apreensão da realidade. Estamos falando de um olhar ecológico, inter-relacional, sistêmico, histórico, corporal, ético, social, entre outros.

CAPÍTULO IV - O QUE AS HISTÓRIAS/MEMÓRIAS NOS CONTAM SOBRE O CORPO, A CULTURA, O AMBIENTE ESCOLAR... SOBRE A EDUCAÇÃO.

*Biologicamente, não somos tão diferentes,
mas historicamente somos únicos.*

O. Sack

Este capítulo é destinado à descrição dos relatos, observações e histórias encontradas no espaço de educação formal do povoado, a Vila do Diogo. Aqui estarão presentes as relações entre a cultura, o corpo e o meio ambiente, um mergulho na comunidade escolar e seus arredores que visa oportunizar uma análise da realidade, do nosso ponto de vista, considerando a complexidade da educação ambiental e as suas várias formas de entendimento, presentes dentro da dinâmica social da escola Municipal.

Posicionando nossa pesquisa no universo escolar e, mais precisamente, no Ensino Fundamental, reforçamos a importância do tratamento desta questão no referido segmento da Educação Básica. Afinal, embora tenhamos consciência de que as questões ambientais que se materializam nos variados espaços – sejam elas de caráter local, regional ou global – sejam de responsabilidade de toda a sociedade, ainda se atribui à instituição escolar a característica de *locus* privilegiado gerador de mudanças de comportamento, de valores e de atitudes para com o meio ambiente. Para Layrargues (2006, p. 84), “nenhum outro aparelho ideológico do Estado possui uma audiência tão numerosa e por tanto tempo disponível aos seus efeitos”. Destarte, atribui-se a escola um importante papel nas questões referentes às relações de poder e aos problemas sócio-político-econômicos que permeiam os mais diversos e complexos debates, de múltiplas naturezas, da contemporaneidade, inclusive os problemas ambientais.

A compreensão dessas relações requer o olhar da complexidade, para bem se aproximar desse olhar (da complexidade), é preciso o reconhecimento dos limites da concepção moderna de ciência a fim de compreender para além de racionalidades tais como a instrumental, sendo possível o olhar não mais de posse e poder sobre a natureza, mas em outra perspectiva, inclusive de conhecimento, que considere a diversidade de saberes. Conforme Leff (2005, p.77) “A complexidade ambiental implica um reposicionamento do ser através do saber”.

Por se tratar de uma pesquisa na área de educação, foco de estudo desta investigação, Gamboa (1998) afirma que muitas revistas em educação vem abrindo espaços cada vez mais amplos, para análise desses estudos, Há uma preocupação com a eficácia, sua utilidade, sua correspondência com as necessidades reais, conveniência de prioridades e por fim se realmente estão interessadas na manutenção do *status quo* ou na mudança estrutural da atual sociedade. Tal afirmação aponta para as intersecções que costumam aparecer quando se trata de uma pesquisa em educação, palavras como docente, professores, sala de aula estão circunscritas pelas estruturas sociais, inseridas numa realidade social, descrita por Gil(1987, p.43) como “aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais”. Por isso, os estudos das realidades sociais atraem diversos campos do saber e uma mesma situação pode dar origem a diferentes análises de enfoques múltiplos.

Para fundamentar este capítulo aproximamo-nos de pensadores que construíram conceitos que reverberaram na práxis pedagógica. Em Gramsci reflito sobre a dimensão da cultura com bem simbólico inseparável das dimensões sociais, políticas e ideológicas, e sobre a hegemonia às quais a escola encontra-se subordinada. Em Vigostky, a investigação buscou trazer os aspectos relacionados a teoria da mediação cultural e aproximando dos pressupostos na área ambiental fundamentamos as discussões baseadas em Leff, Reigota, Loureiro e Lowy. Tendo como base o entendimento de educação ambiental como ponto de convergência entre o natural, o simbólico, as tradições, a cultura, o diálogo de saberes capazes de produzir significações e formação de novos atores sociais.

No aporte específico sobre o corpo analisamos a tese de doutorado de Maria Cecília de Paula Silva, intitulada *Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro(2002)* que traz importantes contribuições sobre a influência da medicina para a Educação Física e como esta permitiu a construção desigual entre corpo e cultura. Ainda com relação ao corpo, utilizamos através da perspectiva histórica, o aporte teórico de Jorge Crespo e Michel Foucault que nos leva a entender como se deu a educação dos corpos num período de transição do século XVIII para século XIX.

Em relação a memória nos reportamos ao entendimento de Michel Pollak(1992) por entendê-la como um fenômeno coletivo e social sujeito a flutuações e transformações constantes e que está estreitada como um elemento de construção de identidade, do pertencimento ao grupo e da reconstrução de si mesmo. Resgatar a história através da memória requer uma

sensibilidade na escuta, na percepção do presente misturado ao passado. Não um passado distante e longínquo, mas um passado do tempo presente, afinal quando acabarmos de digitar essa linha, já é passado, o momento passou. Agora já é ontem.

Essas memórias são úteis na medida em que enriquecem o presente e completam a experiência vivida e adquirida das pessoas. Ela atualiza o passado, tornando-os vivo e pleno de sentidos no presente.

O conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidade e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade; o público e o privado; o sagrado e profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação. (DELGADO, 2006, p. 40)

A memória ultrapassa o tempo de vida de uma pessoa, ela nos remete aos registros de tradições, de ações cotidianas, dos modos de fazer e de ver as coisas, de expressar os pensamentos de uma época que antecedeu a vida do próprio indivíduo. Neste sentido, a vida material e a vida social dialeticamente permeiam as memórias individuais e coletivas e então se encontram, se fundem e se constituem em fontes de produção do conhecimento. Como salienta Delgado (2006, p. 42) são fontes de imortalidade, antídotos do esquecimento.

Antes de iniciar a análise propriamente dita das categorias oriundas da própria pesquisa, vale ressaltar o perfil dos entrevistados.

Os gráficos a seguir mostram o perfil dos pesquisados:

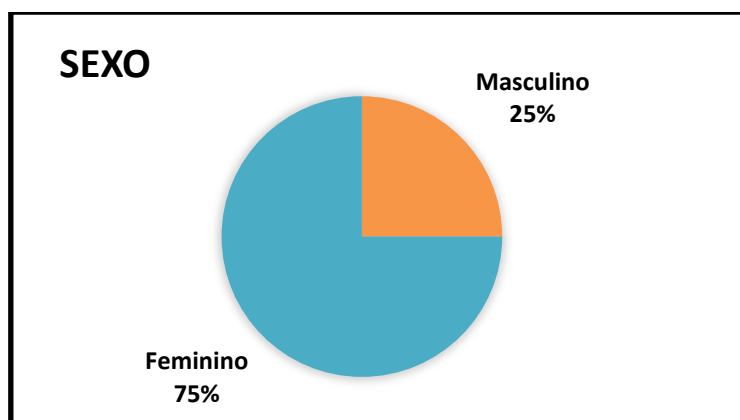


Figura 13: Gráfico 1: Sexo dos pesquisados

Fonte: Elaboração própria, 2013

Na análise quantitativa inicial identificamos a partir do perfil do sexo dos pesquisados que a escola de ensino fundamental ainda é marcadamente feminina.

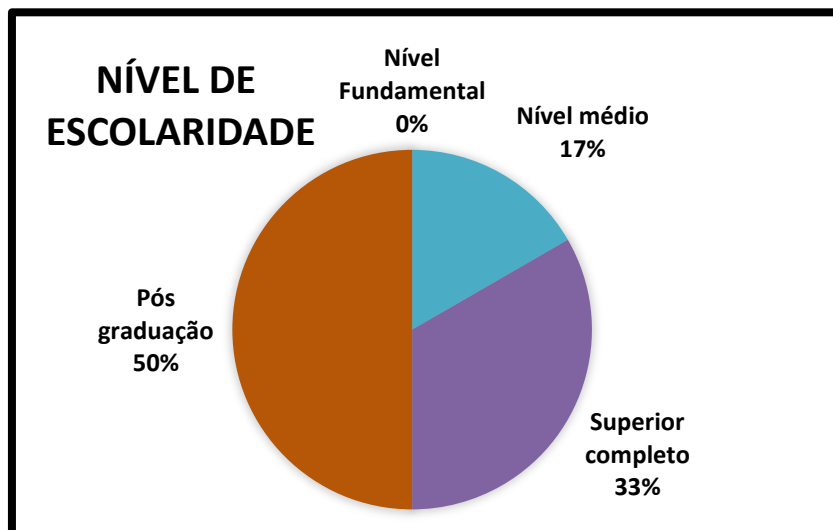


Figura 13: Gráfico 2: Nível de escolaridade

Fonte: Elaboração própria,2013

Quanto ao nível de formação, pretendemos perceber se o professor apresentava ou não uma preocupação com a sua formação continuada. A ausência de formação específica, faz com que os docentes continuem a agir na sala de aula com a mesma lógica que permeia sua práxis pedagógica. Destarte, não realizarão a mudança do foco do ensino para a aprendizagem e da reprodução para ação e transformação.

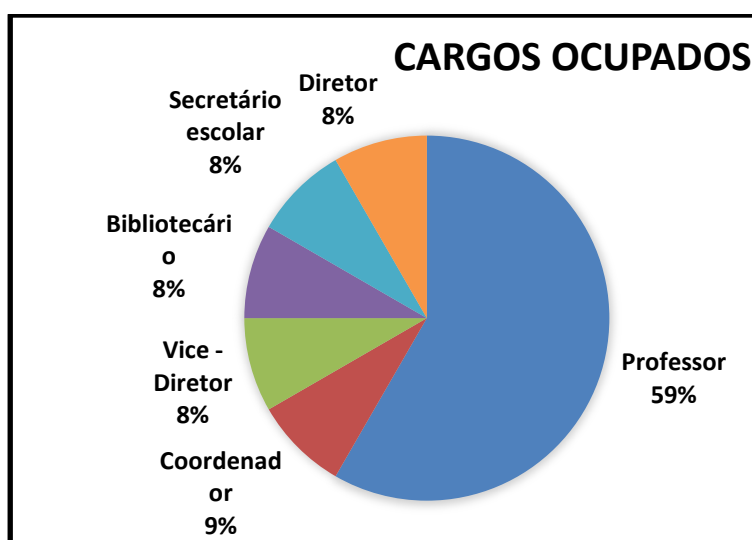


Figura 14: Gráfico 3: Cargos ocupados na escola Municipal

Fonte: Elaboração própria,2013

A aplicação de questionários abrangeu professores, funcionários da área técnica, coordenação e direção (que também são professores), enquanto que as entrevistas foram realizadas com apenas com professores.

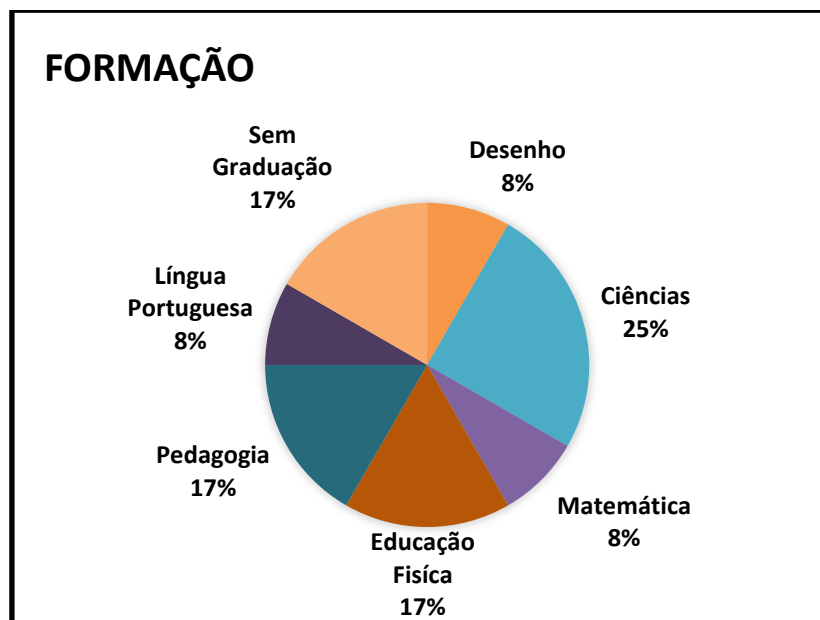


Figura 15: Gráfico 4 : Formação profissional

Fonte: Elaboração própria, 2013

Esse dado é importante na medida que temos a hipótese de que as licenciaturas de um modo geral não estão preparadas²⁵ para a questão da educação ambiental. Do quantitativo de nove professores, sete deles informaram nunca ter tido contato com a educação ambiental na graduação inicial ou em cursos de pós-graduação. As questões ambientais não podem ficar apartadas, isoladas em “guetos”. Tudo que se relaciona com o meio ambiente precisa permear toda e qualquer área de discussão, seja ela, econômica, política ou social. Desta forma precisa estar no início e no centro das políticas públicas.

²⁵ Preparadas no sentido da inclusão dos conteúdos nos seus componentes curriculares.

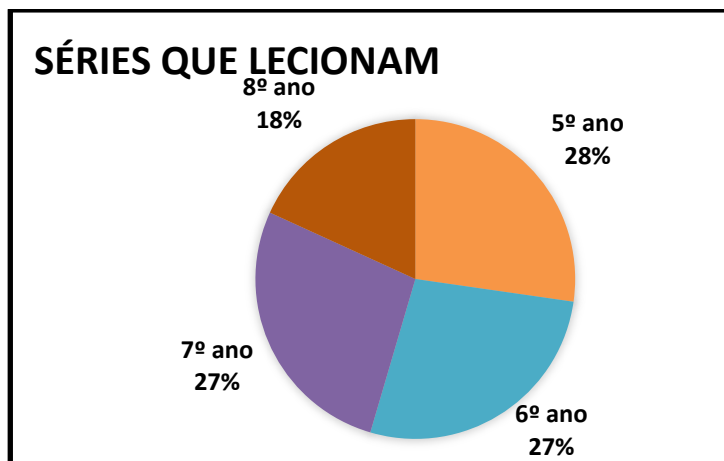


Figura 16: Gráfico 5: Séries em que atuam os professores no município e em outras instituições

Fonte: Elaboração própria,2013.

Os professores (100%) que atuam nesta escola trabalham apenas com o nível de educação fundamental do 6º ano 9º ano.

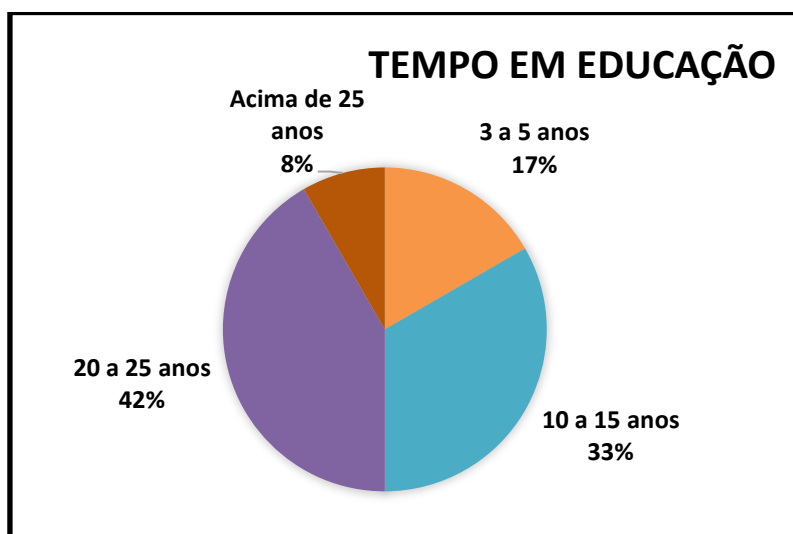


Figura 17: Gráfico 6- Tempo de serviço no magistério

Fonte: Elaboração própria,2013

O tempo de trabalho dedicado à educação é um fator imprescindível para a qualidade de ensino, pois conta com um amadurecimento intelectual e afetivo do profissional para lidar com as situações do cotidiano escolar.

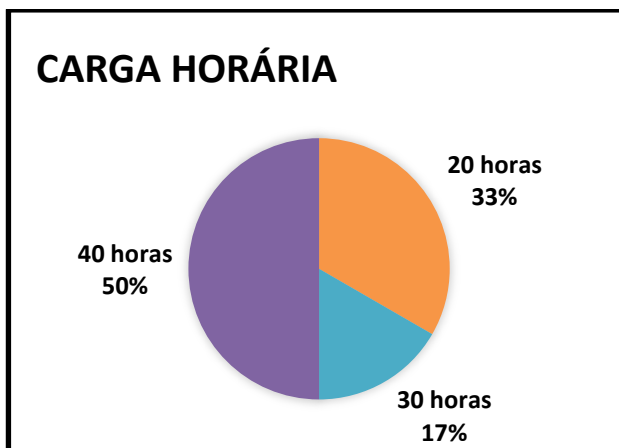


Figura 18: Gráfico 7: Carga horária semanal na escola Municipal

Fonte: Elaboração própria, 2013

Em relação ao tempo, os trabalhos em Educação Ambiental funcionam melhor quando se constituem de equipes interdisciplinares das áreas do conhecimento e requerem um tempo de convivência entre os docentes para que de fato se efetivem e se constituam num projeto de comum acordo e participação efetiva entre os participantes. Com uma alta rotatividade do corpo docente, a formação do grupo enquanto equipe fica comprometida. A educação ambiental pressupõe uma metodologia ativa, aberta, democrática e dialógica.

A partir daqui apresento a sistematização dos dados no espaço de atuação dos professores e professoras. O material coletado está sistematizado em categorias oriundas da própria análise.

4.1 ESCOLA MUNICIPAL: CENÁRIO DA PESQUISA

4.1.1 Caracterização do cenário

Segundo depoimentos de funcionários da escola e também moradores da Vila, no povoado de Diogo existia um professor da comunidade que era muito conhecido e “emprestou” o nome para a escola da comunidade fundada no ano de 1977 instalada numa pequena casa da Vila. Hoje a escola funciona num prédio próprio para abrigar a comunidades escolar, construído pela Prefeitura de Mata de São João no ano de 2007.



Figura 19: Vista frontal da escola Municipal

Fonte: pesquisa de campo,2011

A escola possui 01(uma) sala para a Diretoria, 08(oito) salas de aula, 01(uma) biblioteca, 02(duas) áreas para recreação, 01(uma) sala de professores, 01(uma) sala de informática, 01(um) refeitório, 01(uma) cozinha, 01(uma) quadra poliesportiva, 04(quatro) banheiros, conforme imagens destacadas a seguir.

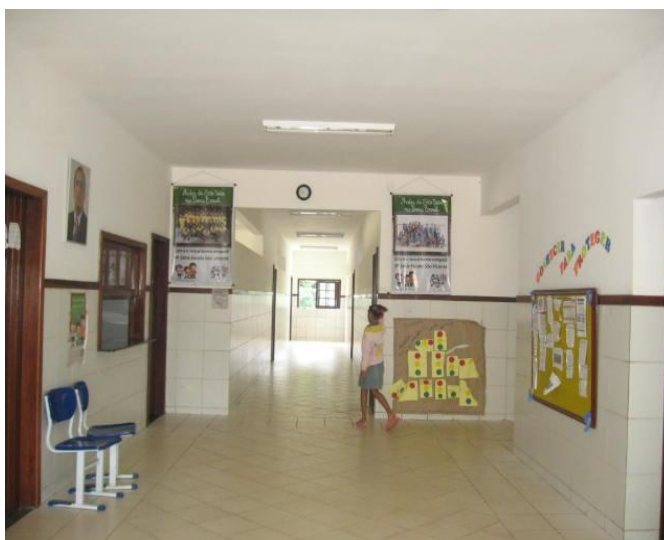


Figura 20: Hall de entrada da escola

Fonte: pesquisa de campo,2011



Figura 21: Refeitório

Fonte: pesquisa de campo, 2011



Figura 22- Quadra poliesportiva

Fonte: pesquisa de campo, 2011



Figura 23- Salas de aula da educação infantil

Fonte: pesquisa de campo, 2011

A escola oferece à comunidade os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, em dois turnos: matutino e vespertino. À noite existia até 2011 um projeto da Prefeitura de Mata de São João denominado *Educar para Habilitar*, que orientava jovens e adultos no sentido de adquirirem a carteira de habilitação. O número de alunos matriculados para o ano daquele ano foi de 274(duzentos e setenta e quatro) alunos e para o ano de 2013 este número caiu para 247(duzentos e quarenta e sete) alunos.

O corpo técnico administrativo da escola constitui-se de 01(uma) diretora, 01(uma) vice-diretora, 01(uma) coordenadora e 01(uma) secretaria. O corpo docente é formado por 13 professores, alguns em processo de conclusão da licenciatura. A equipe de apoio é formada por 01(um) agente de serviços, 02(duas) merendeiras e 03(três) auxiliares de ensino. Recentemente (meados de agosto de 2013) foi contratado pela prefeitura para atuar na escola um articulador social, morador da comunidade, que já fazia um trabalho com a comunidade no sentido de preservação ambiental e social com as crianças e adolescentes.

A definição das categorias de análise a partir dos relatos permitiu uma apreensão do contexto pesquisado, bem como possibilitou o recorte nos questionamentos iniciais, pois direcionou e orientou a análise dos dados das entrevistas e questionários. Mantivemos uma interlocução constante entre a teoria e o que a prática dos professores/sujeitos do estudo nos apresentava. A partir daqui, apresentamos a categorização a partir as interpretações dos dados 1) Onde está a cultura corporal? culto ao corpo?; 2) Preservação ambiental sinônimo de educação ambiental?; 3) Potencialidades e Fragilidades da EA e 4) Saber ambiental versus saber cultural.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Na pesquisa é apresentada uma parte das falas e observações para que a leitura não se torne extensa e cansativa, limitando-nos a apresentar os dados mais relevantes que buscam responder aos objetivos.

4.2.1 Onde está a cultura corporal? Culto ao corpo?

O corpo do ser humano é um corpo no mundo, um corpo concreto. A preocupação com o corpo que vem marcando nosso cotidiano contemporâneo, é em última instância, uma luta de (re)apropriação de si mesmo, um protesto em busca de liberdade. Como Silva(2009) analisa, uma visão moderna e desencantada que o considera como objeto. Objeto de protocolos da ciência, da relação social e relacional, das câmaras e por que não dizer das práticas escolares. Existe uma figura de ser humano e uma figura de corpo construídas historicamente. Afinal, é produto social, não é objeto natural, é determinado nos espaços e nas relações sociais.

A partir dos registros obtidos nos questionários respondidos pelos pesquisados, encontramos marcas evidentes da corpolatria (CODO; SENE, 1995), conceito definido como valorização do prazer, um verdadeiro culto ao corpo, “eis a corpolatria: uma tempestade de manifestações concomitantes, ressaltando ou guindando o corpo ao centro do Universo. Sempre o *meu* corpo, e sempre antagonizado, contraposto à economia, à política, e à civilização” (grifo dos autores, 1995, p. 25). A idolatria ao corpo físico já estaria prevista, segundo os historiadores, pelo próprio sistema capitalista: “[...] esta sociedade, formada por um conjunto de indivíduos egocentros sem outra conexão entre si, em busca apenas da própria satisfação (o lucro, o prazer ou seja lá o que for), estava sempre implícita na teoria capitalista” (HOBSBAWN, 2001, p. 25).

Do ponto de vista da análise do discurso, a linguagem atua como atos de poder, pois ao mesmo tempo que a linguagem influencia é também influenciada pelas estruturas sociais. Não se trata apenas de transmissão de informação nem há linearidade dos elementos da comunicação. Temos um processo de constituição dos sujeitos e produção de sentidos onde concepções são transmitidas e reforçadas, evidenciado pelas falas dos pesquisados quando questionados sobre o conceito de cultura corporal. Dos nove professores pesquisados, quatro deles não souberam responder o que é cultural corporal. As informações mais relevantes estão descritas a seguir:

È um elemento importante esteticamente e fisicamente[...].(PF3)

Forma de definir o corpo, cuidar do físico, no sentido da aparência cultural estética.(PF5)

Cultuação do corpo?(PM6)

Não sei bem , mas acho que é o culto ao corpo perfeito.(PF8)

De onde vem essa concepção? Qual a relação entre essa concepção contemporânea e a atuação do educador? Porque há uma preocupação excessiva com o indivíduo?. Codo e Sene(1985) sugerem que o início dessa exagerada preocupação se deu com o surgimento de uma ciência, a Psicologia desenvolvida por Freud. E nesse bojo de estudos, a economia também se transformava, as relações de trabalho se (re)configuravam, os ideais se modificavam, havia outra moral. Para os autores, a corporeidade é um produto de uma cisão do homem consigo mesmo, produzida pelo capital e pelo modo de produção. Os professores exprimem na fala e reforçam a noção de alienação que o capitalismo carrega e que não fica circunscrito ao produto e ao consumo.

É importante salientar que a noção de corporeidade e a relação que o indivíduo estabelece com o corpo estão intimamente ligadas ao contexto social, cultural, político e econômico. Esses valores são os mais significativos para a sociedade de cada época. As noções de corpo como mercadoria são entendidas pela sociedade pós moderna, como arauto de forma e não de conteúdo. É o culto ao corpo da chamada geração saúde, que invade os “templos” de (re)configuração e modelagem (academias de ginástica), cujo foco principal é um padrão de corpo prescrito socialmente. Para Silva (2009), parece haver uma estreita relação entre a ordem cultural baseada no prazer, na lógica individualista e narcisística ao qual o ser humano se entrega. Na construção de nossa identidade corporal, alguns cuidados precisam ser tomados, pois eles interferem diretamente em nossa auto-estima. No que diz respeito ao corpo físico, os apelos midiáticos têm criado padrões e expectativas muitas vezes inatingíveis.

Cultura corporal não é apenas isso. Esses discursos nos mostram que o corpo é vazio de vida concreta, sem contato com as outras dimensões humanas, apenas o aspecto físico é considerado. As configurações estéticas do corpo são componentes da expectativa de modelação corporal e parecem ser de maior importância. A complexidade humana vai além do corpo físico e da dicotomia proposta pela racionalidade científica: corpo x mente. Daí a importância e necessidade de considerar o sujeito humano em suas dimensões: física, mental e também, espiritual (aqui entendido não no sentido da religiosidade, mas de energia, de essência corpórea). Nessa confluência, corpo, mente, “espírito” e contexto sócio-histórico interrelacionados, constituem a pessoa humana. É nessa perspectiva que aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais interferem diretamente na construção da cultura corporal de cada um. O corpo que habitamos é um aparato biológico, mas é também constituído de subjetividades. Corpo, mente, espírito, identidade, diferença e autoestima se desenvolvem e constroem contínua e conjuntamente.

Outras respostas dos pesquisados encontradas para a definição de cultura corporal, sugerem que o discurso médico dialoga com as concepções dos professores. Dialoga no sentido de que as palavras estão inevitavelmente atravessadas pelo discurso do outro. Em linguagem bakhtiniana a noção do *eu* nunca é individual, mas sim social. O ser humano não existe isolado, sua experiência de vida se entrecruza e interpenetra com o outro.

[...] sugere uma vida saudável.(PF3)

Melhor conhecimento sobre o funcionamento de nosso corpo. Aprender sobre o corpo.(PF9)

Os discursos encobrem os não ditos. As falas subjacentes exprimem a nova ordem, de controle do corpo. Crespo(1990) analisando a sociedade portuguesa no início do século XIX, assevera que a saúde do corpo era inseparável de uma sólida formação moral. Conhecendo o corpo, suas alterações e o funcionamento, a medicina guia o processo de estabelecimento e funcionamento da sociedade. Silva(2009) já explicitou em seu trabalho *Do corpo objeto ao sujeito histórico*, que em meados do século XIX, o discurso médico elaborava e organizava as propostas e modelos de “saúde” e de um corpo ideal a partir da Educação Física escolar. Em uma das teses analisadas, a autora chega a conclusão que a mesma segue os preceitos de August Comte ao entender a necessidade de conhecer as leis de fenômenos naturais a fim de prevêê-las e modificá-las. O foco principal das teses analisadas é o cuidado corporal, incluindo aí os exercícios.

A escola seria responsável por inspirar bons hábitos nos educandos, como o asseio corporal, a limpeza pessoal e local, roupas adequadas etc. Estes viriam basicamente juntos com a necessidade de se praticar exercícios físicos, já que estes aumentariam a força muscular, atuariam e regulariam as funções, dando vigor às organizações fracas, modificando vantajosamente a constituição e o temperamento.(p. 180)

E essa educação corporal ficaria a cargo da Educação Física escolar, externada por apenas um de nossos pesquisados:

Tudo que envolve movimentos do corpo como aulas de educação física.(PM11)

É possível perceber que ainda existe no imaginário de alguns professores que a prática da Educação Física está ligada às questões corporais, ao movimento, quando sabemos que a questão da cultura corporal é uma forma de expressão de *ser* e *estar* no mundo de formas múltiplas. Ela amplia a contribuição da Educação Física para o exercício da cidadania na medida em que se apropria dos conteúdos da cultura ambiental e se propõe a discutir aspectos sociais, culturais e ambientais. A cultura corporal é entendida como uma área de

conhecimento e deve cuidar do corpo não como algo mecânico, propondo apenas o desenvolvimento do aspecto físico, independentemente dos demais, como era anteriormente, décadas atrás, mas sim na perspectiva de sua relação com os distintos sistemas: o espiritual, o emocional, o estético, o ambiental, o cultural, entre outros.

Vale ressaltar que, até o final do século XIX, as atividades físicas e esportivas praticamente inexistiam nas instituições de ensino. Elas passaram a se popularizar a partir das intervenções dos médicos higienistas, que sabedores e intelectuais da importância da educação do corpo, encarregaram-se de divulgá-las à população, uma vez que exerciam grande influência junto às famílias, nas quais, em nome da educação física, moral, sexual e social ditaram normas de comportamento orientando as condutas de mulheres e homens.

Crespo(1990) analisou que a educação física proposta pelas autoridades na sociedade portuguesa, através de intervenção policial, se fazia importante na formação global das personalidades dos educandos, na formação moral. Ou seja, a Educação Física foi a forma encontrada para se educar o corpo, controlando os comportamentos. Não se limitava a exercer uma influência benéfica sobre a saúde, mas especialmente uma educação moral. Nesta linha,

[...] defendia a garantia de um corpo forte e saudável, enrijado no contacto com a natureza, ao mesmo tempo que numa educação moral complementar, indispensável à eficácia da vida prática. Os exercícios do corpo surgiam, assim como meios eficazes no aperfeiçoamento da saúde e da moral dos homens, permitindo a concretização de dois objetivos primordiais: o ‘corpus sanum’ e a ‘mens sana’, entidades cada vez mais imbricadas e revelando-se em fecundação recíproca.(p. 546).

Durante as observações de aulas de campo nas Dunas de Santo Antonio acompanhando a prática de professores, foi possível perceber o controle sobre os corpos dos estudantes. Palavras como “não suba aí”, “não corra”, “não pegue”, “não entre na água”, “não tire a farda”, “não fique descalço” estavam permeando o tempo todo a saída pedagógica às Dunas.



Figura 24: Visita às Dunas de Santo Antonio
Fonte: pesquisa de campo, 2013



Figura 25: Visita à Praia de Santo Antonio
Fonte: pesquisa de campo, 2013



Figura 26: Visita às Dunas de Santo Antonio
Fonte: pesquisa de campo, 2013

O meio ambiente convida a uma integração corporal, mas como se tratava de uma aula de campo científica não foi permitido uma maior aproximação dos estudantes com a natureza física, uma aproximação entre ambiente, corpo e cultura. A cultura ambiental desses alunos, a maioria moradores dessa comunidade, reconhece o ambiente como sendo parte de sua cultura, do seu cotidiano. A escola exerce um papel de formar pessoas para exercerem funções na sociedade. Uma sociedade que queira ser livre não deve conceber uma Educação que restrinja a liberdade das pessoas. Durante o ensino-aprendizado, há momentos de agitação, de movimentos e de imobilidade, mas o fundamental é que em todas as situações de ensino

sejam entendidos como situações integralizantes, corpo e mente num único organismo, ambos para emancipar. No nosso entendimento a EA é uma educação de corpo inteiro, entendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos, com objetos, com espaços e lugares.

Nos espaços fora de sala de aula, normalmente, acontecem duas atividades principais: aulas de educação física e recreio (momento de intervalo entre as aulas). Eles se constituem espaços mais permissivos, ainda que controlados. Como a visita às Dunas se tratava de uma proposta da aula de ciências, o enquadramento disciplinar e corporal se faziam presentes o tempo todo.

Analisando algumas das respostas dos professores sobre as estratégias usadas em sua prática docente para integrar EA e corpo na escola, coincidentemente um deles participou da saída de campo às Dunas, notamos a dissonância entre a observação realizada e a fala:

Realizando atividades físicas relaxantes ou estimuladoras **aproveitando** o Meio Ambiente.(PF9)(grifo nosso)

Práticas saudáveis de exercícios valorizando espaços verdes, práticas de alimentação equilibrada e natural.(PM11)(grifo nosso)

Aproveitando? Em que momento o profissional “aproveitou” o MA para atividades físicas? O objetivo da aula foi visitar as dunas e encontrar sementes da flora nativa para apresentar na Feira de Ciências marcada para o dia 5 de junho. Não houve exploração de atividades que envolvesse a conexão entre o corpo e a natureza. Apenas caminhar, o correr não foi permitido, e recolher as amostras.

Nesse contexto, observamos que as atitudes corporais em sala de aula também submetem os aprendizes a um complexo de prescrições que engloba maneiras de estar sentado nas cadeiras, bem como na área externa, nos bancos dos refeitórios, no pátio ou na quadra. A única vez que era permitido a esse corpo sair da regra, desobedecer o padrão foi durante a realização de trabalhos em equipe que exigiam recorte e colagem. Desse modo, assiste-se a progressiva e continuada constituição de uma escola tradicional, espaço de uniformização das condutas. A postura geral do corpo, a colocação da cabeça, dos braços, das pernas, dos cotovelos sublinham a adequação dos gestos às normas.

A cultura corporal deve interpretar o ser humano em sua pluralidade presentes na cultura do corpo, na cultura do ambiente, na cultura do mundo permitindo que as variantes entre os alunos sejam percebidas como fruto de sua memória e história do corpo, que sejam valorizados independentemente do modelo de “certo ou errado”.

Em relação a metodologia de EA adotada pelos professores, classificamos como ecológico-preservacionista, utilizando o critério de Medina *et al* (2001). Para as autoras esse tipo de atividade destaca a importância de amar a natureza através de atividades extra escolares que permitam um maior contato com a mesma, através de passeios ou trilhas ecológicas para reconhecimento dos ecossistemas. Essa postura metodológica inclui ainda o desenvolvimento de atividades como o plantio de árvores ou construção de hortas, também evidenciada durante as observações.

Isso aí é deles, daqui a pouco a gente não vai mais ver.(PF4)

Todo dia eu digo isso a eles... vocês viram o quanto é importante nessa caminhada da gente aqui, Ô, Ô GENTE!!!!(gritos)... o quanto é importante a sombra, se nos tivéssemos preservado mais essas dunas ali, nós teríamos sombra o caminho todinho, dos licuris, dos gajirus, das outras coisas, nós conseguimos destruir boa parte dessas dunas aí.(PF3)

Eles tem um paraíso e não aproveita.(PF10)

Diante do exposto, percebemos que o currículo vigente é assumido através de atividades de sensibilização quanto aos problemas ambientais e à preservação da natureza. Essa é uma concepção cartesiana que promove a cisão entre natureza e cultura e que se constitui a base da educação moderna, constituindo assim num dos principais entraves para a promoção de uma educação ambiental profícua. Grande parte dos projetos de EA se resume a visita de parques e reservas, sem dúvidas uma proposta interessante, no entanto, repousam sobre o pressuposto epistemológico de um ambiente “naturalizado”

4.2.2 Preservação ambiental sinônimo de educação ambiental?

A educação ambiental defendida pela nossa legislação não se resume a uma única disciplina, ela deve acontecer no âmbito de todas que integram a grade escolar e poderá trabalhar com conteúdos ambientais no interior de cada disciplina ou em articulação com outras, sempre objetivando a conscientização, desenvolvimento de habilidades e valores adequados à conservação e/ou preservação ambiental, desde que tenha como pressuposto a compreensão da interdependência entre as esferas econômicas, sociais, culturais, políticas e ecológicas.

De acordo com o dicionário Michaelis a palavra preservação refere-se ao *Ato ou efeito de preservar; Cautela, prevenção, proteção/Conservação*. Pois bem, convém estabelecer a diferença entre o conceito de preservação e conservação. Em geral, usa-se conservação para

se referir ao cuidado que devemos ter ao usar um determinado recurso natural ou não, de modo que o mesmo possa manter a sua utilidade e capacidade de renovação para além daquele momento de uso, enquanto que preservação serve para designar o ato que visa garantir a integridade e a perenidade de algo. Em outras palavras, podemos dizer que no primeiro caso, o uso, desde que parcimonioso ou manejado, poder ser admitido, enquanto que, no segundo, o uso dever ser descartado, garantindo-se o objeto, em sua totalidade, fora do uso ou com uso controlado ou restrito a atividades, como por exemplo, pesquisas científicas.

Vejamos a fala dos professores quando questionados sobre o conceito de EA:

[...] processo que o indivíduo consegue competências para a preservação do Meio Ambiente.(PM6)

Maneira de entender o Meio Ambiente a fim de preservá-lo e utilizar corretamente os recursos. (PF4)

Maneira de entender e valorizar, respeitar o Meio Ambiente, ou seja, a natureza a fim de preservá-la e utilizar os recursos. (PF5)

[...] compreender o papel dos seres humanos na preservação dos recursos naturais. (PF9)

O discurso dos pesquisados revelou uma enorme preocupação com a preservação da natureza em relação ao meio ambiente. Isso pode levar, no entanto, de acordo com Paula Brügger (1999, p. 34), a uma educação conservacionista, mas não a uma educação *para* o meio ambiente. Uma percepção conservacionista, fundamentada em princípios que conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à sustentação de um nível de produtividade dos ecossistemas naturais. Já uma educação *para* o meio ambiente implica também, em uma profunda transformação de valores, em uma nova visão de mundo, o que ultrapassa bastante o universo puramente conservacionista.

Em boa parte das respostas, as visões de educação ambiental dos pesquisados baseiam-se em conceitos que, comumente, apresentam-se desvinculadas de uma proposta de trabalho que contribua para a formação de cidadãos críticos, aptos a construir conhecimento por meio de mudança de valores e exemplos de uma postura ética diante das questões ambientais.

Forma de convivência harmoniosa e consciente dos seres humanos com o meio ambiente. (PF3)

Talvez, proteger o meio ambiente.(PF4)

Entender e cuidar do meio ambiente(PF7)

As definições apresentadas pelos entrevistados demonstram uma concepção tradicional de educação ambiental, na qual predomina a ideia da preservação ou da conservação da natureza. As falas denotam uma simplicidade que muitas vezes tem sido concebida e aplicada à educação ambiental, restringindo-a aos processos de sensibilização ambiental. Não queremos negar a importância da conscientização para a preservação/conservação, mas assinalar que falta aos professores um embasamento teórico que os capacite a promover nos alunos a construção e (re)construção de conhecimentos e valores ambientais que extrapolem o respeito puro e simples à natureza, que se posicionem criticamente acerca de tudo que envolve a educação ambiental, como aspectos políticos, culturais, sociais, éticos, entre outros.

Essa concepção é caracterizada por Marcos Reigota (1998) como uma preocupação restrita com as questões privativas ao ambiente natural, como por exemplo a extinção dos recursos naturais e a degradação ambiental. Esse discurso traz a ideia subjacente da visão antropocêntrica em relação ao meio ambiente, onde a relação entre o ser humano e a natureza apresenta um caráter utilitarista e preservacionista.

Para que a EA desperte no estudante o desejo de trabalhar no sentido de exercer um papel ativo e indispensável na manutenção e/ou preservação do meio ambiente, é fundante que seja impelido por meio de questionamentos que desafiem seu senso crítico e o façam perceber que tudo que o rodeia é o meio ambiente e que ele faz parte do mesmo. Nesse sentido, apenas dois professores aproximam seus discursos de uma concepção mais abrangente e integradora de educação ambiental, como se observa a seguir:

Processo em que o indivíduo e a coletividade consegue valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências. (PF7)

Educação que trata da discussão e aquisição de novos entendimentos e novas posturas frente ao MA com o intuito de melhorar as condições de vida. (PF9)

Como percebemos, essa visão de educação ambiental contempla a necessidade do estudante “enxergar” sua interdependência com o MA onde quer que vá, deixando de associá-lo somente a preservação dos animais ou de plantas; é preciso que o veja em casa, na sala de aula, nas ruas. Reigota (1998) a classifica de Integradora, porque em sua perspectiva engloba as esferas ser humano/sociedade/meio ambiente. Essa educação atua no processo de formação de valores, ideias e posturas e pressupõe os ecossistemas como redes e seres humanos como parte do planeta.

Em relação a essa visão integradora e globalizante em que o ser humano é parte integrante e complementar do MA, evidenciamos alguns trabalhos de alunos durante as observações em

sala de aula e percebemos que essa é uma concepção que não foi internalizada pelos estudantes dessa escola. Convém destacar que a concepção de MA fundamenta também a concepção de EA.

A atividade proposta pelo professor aos alunos do 5º e 6ºanos era registrar através de desenhos livres sobre a importância do Dia Mundial do Meio Ambiente, o que representava esse dia para a sua comunidade. Vejamos alguns desenhos a seguir:



Figura 27: Desenho elaborado pelos alunos

Fonte: pesquisa de campo, 2013



Figura 28: Desenho elaborado pelos alunos

Fonte: pesquisa de campo, 2013



Figura 29: Desenho elaborado pelos alunos

Fonte: pesquisa de campo, 2013



Figura 30: Desenho elaborado pelos alunos

Fonte: pesquisa de campo, 2013

Embora pareça cartesiano categorizar as diversas interpretações sobre o ambiente, a maioria dos desenhos realizados pelos alunos (80,4%) apresentou uma concepção tradicional de EA, caracterizada principalmente pelo antropocentrismo e por uma maior preocupação com questões restritas ao ambiente natural. Em sua maioria (75,4%) os desenhos que continham imagens do ser humano estava na posição de devastador, aniquilador, causando estragos e

deprecação ao ambiente. Essa concepção destaca um enfoque ecológico, porque a palavra chave aqui é a natureza e sua preservação/conservação.

Quando se fala em Meio Ambiente e em Educação Ambiental, faz-se referência quase sempre ao ambiente natural. Destarte, as ações de EA tendem a ser voltadas para esse componente ambiental, desvinculando-se do contexto mais geral que o engloba. Apesar das discussões a este respeito, já ter sido incorporada na sociedade como um todo, não é diferente na comunidade escolar. Julgamos necessário um trabalho mais consistente na comunidade escolar para que ocorra uma mudança de paradigmas. Os docentes são formadores de opiniões, e através do discurso e das suas práticas, podem levar os educandos a uma concepção mais abrangente de MA e EA. O professor e a professora deve atuar como mediador das relações sociais em sala de aula, facilitando as trocas a aprendizagem mútua, porém fazendo as devidas intervenções nos momentos necessários.

Quando se vincula apenas a imagem do ser humano ao grande devastador e depredador da natureza, esquece-se que o ser humano vive em sociedades heterogêneas formada por grupos de diferentes interesses e poderes. Trata-se de uma visão reducionista. Aqui notamos também a influência da mídia na divulgação das concepções naturalistas. Na era da informação percebemos que a mídia no intuito de denunciar os paradoxos do modelo de desenvolvimento atual, traz tacitamente uma compreensão descontextualizada da realidade histórico social, ou seja, a questão ambiental não pode ser compreendida pela simples relação sociedade x natureza, mas pelas relações sociais que se estabelecem dentro dessa relação no tempo e no espaço.

4.2.3 Potencialidades e Fragilidades da EA

Diante da perspectiva que a EA crítica traz como contribuição, existem desafios que urgem ser enfrentados. Desafios que perpassam os próprios desafios da educação nacional. Um deles é repensar os objetivos de projetos e práticas pedagógicas. Está descrito nos objetivos da Educação Ambiental que a conscientização (DIAS, 2004) é uma forma de ajudar aos grupos sociais e indivíduos a adquirirem uma consciência e uma sensibilidade acerca do MA e dos problemas a ele associados. Mas não é só esse! Somam-se a este outros objetivos que visam consolidar a EA de forma crítica e emancipatória.

A nossa preocupação reside justamente nesta palavra *conscientizar*. Ao perguntarmos sobre a prática pedagógica da disciplina lecionada com os princípios da EA ambiental, obtivemos um padrão de respostas, quase que unânimes, em relação ao termo *conscientização*:

[...] de todas as formas, pois a arte está relacionada com a vida e desta forma vamos conscientizando. (PF3)

Através do problema do lixo, com conscientização. (PF4)

Através da aquisição de conhecimentos no exercício da cidadania pela conscientização. (PF2)

É um tema transversal. Na verdade todos os professores estão abordando de alguma forma, na produção de texto, algumas atividades..., é mais na conscientização em aulas de ciências e artes.(PM6)

Ao expor este objetivo, os professores fazem menção a transmissão de conhecimentos, ao ensinamento de comportamentos adequados à preservação e desconsideram as características culturais, econômicas e sociais do grupo com que se trabalha. Subtende-se que essa comunidade escolar não possui, não quer, ou não estar sensibilizada para as questões ligadas a natureza. Será que os pesquisados estão mais sensibilizados que os demais? Entendemos que na maioria das vezes o grupo reconhece a importância da preservação, mas age de forma contraditória. Destarte, a questão não é somente ter consciência de algo, mas perceber-se inserido no mundo para que se tenha consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas e ajudem a superar as próprias condições configuradas.

Assim, entendemos que o cerne da EA crítica é a problematização da realidade, de nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas e dialéticas. Conscientizar no sentido interpretado por Paulo Freire, mediado pelo diálogo, pela reflexão e pela ação. Reiteramos que se esse objetivo for pensado como uma via de mão única, de levar “luz” para aqueles não a possuem, de ensinar aos que nada sabem, de considerá-los uma tábula rasa, vazia de saberes, corremos o risco de transformar esse conceito descartável, incipiente e sem significação real para a vida dos aprendentes.

O desafio da superação dessa consciência ingênua, determinada pelas condições de exclusão e opressão que não permitem a expressão plena da humanidade se dá pela denúncia das mesmas, a partir da conquista da consciência crítica, e pelo anúncio do inédito viável, quando nos defrontamos, coletivamente, com a necessidade de agir sobre o real que nos rodeia para transformá-lo. (PERNANBUCO E SILVA, 2006, p. 211-212)

Michael Löwy (2005, p. 72-73) diria mais sobre essa questão:

[...] não é uma ética de comportamentos individuais, não visa culpabilizar as pessoas, promover o ascetismo, ou a autolimitação. Com certeza, é importante que os indivíduos sejam educados para respeitar o ambiente e recusar o desperdício, mas o verdadeiro jogo se joga noutra parte: na mudança das estruturas econômicas e sociais capitalistas/comerciais, no estabelecimento de um novo paradigma de produção e distribuição, fundado[...] em levar em conta as necessidades sociais – notadamente a necessidade vital de viver num meio natural não degradado. Uma mudança que exige atores sociais, movimentos sociais, organizações ecológicas, partidos políticos e não apenas indivíduos de boa vontade.

É neste sentido que a EA crítica é chamada ao desafio. Os professores e professoras não podem apenas ter “boa vontade”. É preciso entender toda a complexidade que a envolve e pensar na emancipação dos sujeitos, finalidade do processo educativo como um todo. Essa emancipação almejada pelo processo educativo visa a transformação do nosso modo de vida, a superação das relações de expropriação, de dominação, de preconceitos e tabus, visa a liberdade para conhecer e gerar cultura tornando os sujeitos autônomos de fato.

A mensagem subliminar que ecoa nas vozes dos professores e professoras é: *eu até tento, tenho boa vontade*, mas...

Agora que a gente quer fazer um trabalho voltado pro meio ambiente, queremos fazer a horta. (PF3)

Esses dias aí atrás eu acabei lendo um texto também, falava sobre a garota que parou o mundo. Eu peguei um trequinho que fala que ela foi pescar com o pai dela e pescou um peixe com câncer, que ela não pode respirar porque a camada de ozônio tá cheia de buraco e que um dia... eles não iam ver aquilo...e eu achei tão lindo o texto que acabei lendo pra eles. (PF4)

Às vezes.... com produção de texto, às vezes.... pego os meninos e levo nas dunas, no rio, mas é pra passear. A minha abordagem é bem informal, o professor 1 é que faz mais, não tem nada prático. (PF5)

O professor tá tentando fazer, a gente vai junto pra fazer uma análise da região pros meninos observarem, porque essa área daqui detrás é muito bonita, as dunas são bem interessantes. (PM6)

O trabalho de educação ambiental depende do conteúdo e os conteúdos de ciência vai e volta no Meio Ambiente, menos o 8º e 9º ano. (PF8)

Eu trato, mas fica mais com ciências, artes e educação física por conta dos conteúdos... redação a gente pede pra incluir no conteúdo. (PF9)

Posta nestes termos, parece que a concretização real da EA crítica é bastante complexa. De fato é, mas não o suficiente para desestimular ou desistir da sua implementação. O que aparece como sendo complexo e muito complicado não está distante da prática cotidiana da

comunidade escolar, nem das diretrizes políticas e também dos cursos de formação (assim esperamos, com base na análise de algumas ementas propostas). Morin (1999, p. 170) assevera que “[...] o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento”. Se pensarmos no fato de que somos ao mesmo tempo corporais, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, a complexidade se faz em querer articular a identidade e diferença de todos esses aspectos, enquanto que nosso pensamento simplista separa esses aspectos e reduzindo-os nos vemos obrigados a dar conta de juntar as partes. As partes das disciplinas, dos tipos de conhecimento, das categorias cognitivas...

O termo complexidade vem sendo deslocado em substituição do conceito de interdisciplinaridade (GONZALEZ-GAUDIANO, 2005). Para esse autor, isso gera uma problemática ainda maior, uma vez que várias escolas de pensamento e também o senso comum avaliam o termo como sinônimo de complicação. Fioriani (2000, p. 33) estabelece que:

O complexo é aquilo que é tecido juntamente, elementos heterogêneos inseparavelmente associados, paradoxo do uno e do múltiplo. Tecido de eventos, ações interações, retroações, determinações e acasos do mundo fenomenal. A desordem faz parte da ordem. A ciência clássica, ao descartar o incerto, o imponderável, o ambíguo, revela a ordem, simplificando a realidade ao extremo.

O pensamento complexo representa uma das mais recentes contribuições para a reformulação das fronteiras do pensamento, dos objetos de estudo e das disciplinas. O pensamento complexo destruiu os mitos da acumulação progressiva do conhecimento científico, da ordem logocêntrica do mundo e das verdades universais.

A postura política precisa ser assumida, os desafios precisam ser assumidos e enfrentados, não ignorados para justificar posturas simples e de modelos de fácil aplicação, que aliviam a “culpa” mas não ajudam de fato no processo educativo emancipatório. Loureiro (2007) entende que desta forma evitamos que a EA fique no plano do discurso “vazio”, de “salvação pela educação” ou da normatização de comportamentos ecologicamente corretos.

Outro desafio está alicerçado nas questões curriculares. Como (re)pensar a estrutura curricular e questionar os modelos dessa configuração e sua importância para manutenção do sistema de classes dominantes, do poder instituído.

Eu posso voltar a aula pra isso, perfeitamente, mas não... a gente tem uma matriz para seguir que é bem....oração subordinada....adjetivo... no máximo

agora eu tô trabalhando com redação, eu posso pegar vários textos, eu peguei Rosa de Hisroschima...(PF5)

Havia aqui na escola a disciplina turismo que abordava a questão do meio ambiente, só que a matéria deu lugar a redação. Como só tinha turismo aqui nas escolas do litoral e o turismo não está na sede, então entramos no consenso de modificar pra tudo ficar com redação. (PF2)

Observamos que a recusa aparente à EA considerando impossível qualquer trabalho sério enquanto a escola estiver organizada em disciplinas, produz um discurso de imobilidade. O currículo não é uma camisa de força.

Os processos de aprendizagem são contínuos e interativos. Não é possível, hoje, fechá-los em níveis concretos ou em conteúdos específicos. Não é suficiente o conhecimento da área ou disciplina que se pretende ensinar, necessita-se também de uma visão global do processo educacional, uma compreensão dos diversos elementos e mecanismos que intervêm no currículo. Área e disciplina adquirem sentido enquanto são os meios para a consecução de objetivos gerais e para o desenvolvimento de uma série de capacidades, em contradição com a tendência a considerar somente seus conteúdos disciplinares. (MEDINA; SANTOS, 1999, p. 14)

A educação e a escola são executoras de um currículo. Ao discutir o currículo estamos discutindo o modelo de sociedade que queremos ter, estamos discutindo que tipo de ser humano queremos formar e em que mundo queremos estar. Não se trata de repensar os conteúdos escolares, o que ensinar, como ensinar...A discussão deve permear questões para além dessa “lamentação”. Ela deve promover a amplitude no sentido de visibilizar as identidades produzidas pelo currículo e evidenciar as culturas nele silenciadas, bem como refletir sobre o papel da escola rumo à educação (ambiental) crítica.

Convém destacar que esse pensamento se reproduz no interior do currículo que, por sua vez, passa a ser compreendido no contexto da contemporaneidade como um artefato social e cultural (SILVA, 2005), longe de ser um artefato técnico centrado no fazer pedagógico, ele é ideológico e político, situado no contexto onde os atores sociais se situam. Sendo assim, entendemos que se faz necessário a reorganização e reavaliação do PPP da escola Municipal para que de fato se opere as discussões em torno do currículo formal e suas formas de transgredi-lo.

A falta de uma política de discussão do PPP dentro da escola está presente nos excertos a seguir:

Não, as vezes a gente senta e vamos fazer isso agora?!(PF3)

Tá tentando fazer isso agora, mas não é com todo os professores, a coordenadora faz no horário vago de cada professor, é só para acompanhar, por causa da prefeitura. (PF2)

Não tem nada no PPP, ele vai ser revisado esse ano. (PF5)

Parece que o PPP se perdeu, não tá aqui na escola, com a mudança de diretora. (PF4)

Não, disse que tem que fazer, mas até agora ninguém fez. (PF10)

Partindo do princípio de que o currículo escolar é marcadamente ideológico e político (SILVA, 2003), observamos uma inércia e a ausência de discussões, configurando uma forte tendência a permanecer a lógica de currículo fragmentado que aprisiona o trabalho pedagógico nas escolas, perpetuando a cultura hegemônica. Na prática educacional de orientação pós moderna, comungamos com o pensamento de Silva (2005, p. 84) para quem a práxis pedagógica deve “[...] estar comprometida com a tarefa de assegurar que nenhuma voz séria seja deixada de fora das grandes conversações que moldam o currículo e nossa civilização”.

Daí a importância de superamos a visão tradicional de currículo como um conjunto de conhecimentos determinados que se enquadram em disciplina pré-estabelecidas, de forma rígida, delimitando tudo que deverá ser experienciado, conhecido, apreendido ou não por alunos e alunas. Como nos diz Tomás Tadeu (2005)*apud* Pinho(2009), o currículo é lugar, espaço, relação de poder, é trajetória, é texto e discurso, é documento, é identidade. É nesse espaço que se criam e se produzem significados sociais.

O currículo oferece um conjunto de diretrizes, que norteiam e sistematizam o processo de ensino aprendizagem. No entanto, deve ser percebido na íntegra, no todo, o qual é composto por muito mais que intenções e orientações pedagógicas. Ele engloba diferentes formatos de pensamento, de conhecimento, de produção, ultrapassa os muros da escola, se faz presente no tempo e no espaço, mas carrega uma constituição histórica, ao mesmo tempo em que projeta a aprendizagem para o futuro.

Pesquisadores admitem que as escolas modelam os estudantes através das situações de aprendizagem padronizada e tantas outras agendas, como regras de comportamento, conduta do corpo, arranjos de carteiras e mesas da sala de aula, estilos/métodos de ensino, mecanismos de liderança. Nessa perspectiva, pode-se admitir que a ausência da EA em sala de aula atua como uma função do currículo oculto resultado da concessão (in)consciente e não intencional de poder e manutenção do sistema vigente.

É de suma importância que o Projeto Político Pedagógico seja discutido e construído pela comunidade escolar, para não incorrer em proporcionar uma educação que segue uma sequência lógica de conteúdos, de finalidades, de estratégias e objetivos sem vinculação com as questões culturais locais, preocupada apenas em atender as exigências do sistema “mercadológicas” de ensino. Nossas práticas cotidianas e pedagógicas, ações e modo de ser e pensar influenciam e são influenciados pelo currículo, entretanto ele não é estático e está em constante transformação.

Existem entidades não governamentais que estão realizando EA na região do estudo. As mais conhecidas são o Projeto TAMAR, conhecido internacionalmente, e o Projeto Floresta Sustentável. O TAMAR desenvolve uma das mais bem sucedidas experiências de conservação marinha, especificamente com tartarugas marinhas, e envolve também as comunidades costeiras diretamente no seu trabalho socioambiental.

O segundo é desenvolvido pela Fundação Garcia D’Ávila também com patrocínio da Petrobras. Propõe a recuperação de áreas degradadas remanescentes de Mata Atlântica para formar um corredor ecológico de conservação ambiental, nas comunidades do município de Mata de São João que tem apenas 20% de sua vegetação original preservada. O projeto visa justamente fazer com que esta preservação seja ampliada”²⁶.

Durante nossas observações encontramos uma das entidades não governamentais que utilizam o espaço escolar para realização da EA: o projeto TAMAR. As ações de EA do TAMAR envolve basicamente a comunidade pesqueira, moradores de condomínios, donos de barracas e empreendimentos e eventualmente quando são convidados vão às escolas da região do litoral norte realizar atividades de EA com alunos.

A seguir temos a exposição dos trabalhos realizados com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental, após a palestra dos estagiários.

²⁶ Dados obtidos no informativo de 08/04/2011 da Prefeitura de Mata de São João. Disponível em: <http://www.matadesaojoao.ba.gov.br/informativo>. Acesso em 20 maio 2012.



Figura 31: Oficina de pintura
Fonte: pesquisa de campo, 2013



Figura 32: Exposição dos cartazes produzidos na oficina
Fonte: pesquisa de campo, 2013

Toda ação de EA ambiental é válida, mas com um olhar mais apurado percebemos o quanto técnica foi a palestra oferecida pelos estagiários licenciados em Biologia pela Universidade de Brasília. A vida das tartarugas desde o seu nascimento até o grande momento da desova e todas as questões ligadas a alimentação, variedade de espécies, postura de ovos, perigos enfrentados. A apresentação se deu em dois dias distintos, no primeiro exposição sobre tartarugas filhotes e juvenis também com exposição de vídeos e no segundo sobre tartarugas adultas. Realizaram um pré teste acerca do conhecimento prévio dos alunos no primeiro dia e após conclusão da atividade, realizaram um pós teste (Anexo 1 e 2), culminando com uma oficina de pintura coletiva e exposição dos trabalhos.

De acordo com os estagiários, o projeto TAMAR não possui um cronograma de atividades fixo para escolas, só quando é solicitado, como foi o caso em questão. A professora de Ciências fez a solicitação previamente. Preferem trabalhar com alunos de faixa etária entre 8 e 12 anos, porque há maior interação e maior assimilação. A avaliação da atividade é indireta, pois espera-se que esses alunos e alunas, muitos deles filhos/as de pescadores, levem as informações para os pais e disseminem a importância de preservação desses animais, evitando o roubo de ovos no ninho. Não há um acompanhamento dessa ação na escola.

Percebemos que apesar dos subsídios fornecidos por documentos oficiais e do esforço de alguns educadores em inserir a prática de uma EA acrítica, a influência do paradigma mecanicista, das abordagens tradicional e comportamental e a alienação advinda do capitalismo constituem obstáculos a implantação da EA no ensino formal de modo efetivo e conseqüentemente de cidadãos ativos. Atividades pontuais e fundamentadas numa abordagem ecológica e preservacionista.

Medina *et al* (2001) consideram essa abordagem, cuja noção de educação postula para a preservação da natureza sem a análise social, econômica e cultural das causas do problemas ambientais, como fundada no ecologismo e no preservacionismo. Confunde EA com ecologia, está voltada para a formação individual e para as mudanças de comportamento em relação a natureza como forma de reverter os processos de degradação ambiental.

Entendemos que para enfrentar essa problemática, sem ficar andando em círculos, é preciso mudar a forma de enxergar as coisas. Sair da lógica que as produziu e construir um novo conhecimento ultrapassando as visões parciais e individualizadas, percebendo o intercâmbio entre os processos econômicos, políticos, históricos, biológicos, geográficos, culturais que estão gerando estes problemas.

Mais uma vez os desenhos produzidos no painel (Figura 32) por alunos e alunas demonstram a exclusão do ser humano na natureza, na preservação. Foi solicitado que eles montassem um painel coletivo mostrando o que eles entenderam sobre as palestras. A prova de que o ser humano não deve estar incluído por ser um devastador em potencial está aí. Nesta relação ser humano/natureza, a natureza está identificada como fora das realizações humanas, não incluindo o ser humano como a espécie biológica de caráter especial, cujo processo adaptativo requer as transformações dos ecossistemas, colocando como um ente abstrato e culpado pela destruição.

Essa vertente ecológico-preservacionista (MEDINA *et al* , 2001) incorporada por professores e alunos, não considera o processo histórico de ocupação espacial do litoral norte, dos vilarejos, não considera as questões políticas de desenvolvimento do potencial turístico da região, não leva em conta a cultura ambiental, ocultando os conflitos derivados das apropriação dos recursos naturais determinados pelo modelo de desenvolvimento que nega, à grande maioria da comunidade, o acesso aos recursos necessários para sua subsistência e desenvolvimento de suas potencialidades, já discutida alhures quando nos reportamos ao trabalho das trançadeiras e a busca da palha para o artesanato.

Ainda em relação às práticas docentes, vejamos um diálogo de uma saída de campo a uma área externa da escola que possui uma pracinha com uma cobertura com banquinhos e mesas.

- Agora nós vamos na praça, pra gente ver.... na praça o que que a gente pode fazer e a sujeira que vocês estão fazendo lá.

Essa praça pertence a quem mesmo? Pertence a nossa comunidade e vocês estão acostumados a pegar as coisas e jogar no chão, pega papel de bala, invés de guardar no bolso, joga no chão, por isso nos “tamos” nessa situação. (PF3)

- Vai valer nota?(Aluno 1)

- Sim, vai valer nota da segunda unidade, aqui a gente tem a possibilidade de transformar esse espaço... mais agradável, que os professores possam vir aqui fora com vocês, a gente pode arranjar muda de plantas, replantar os canteiros, colorir, tirar o cinza aqui dos bancos, tirar o mato já que a prefeitura não cumpre o papel dela, arranjar tinta velha, todo mundo tem que colaborar, mas vou precisar da colaboração de vocês, quem mora aqui, como você por exemplo, arranjar uma enxada, um gadanho...umas ferramentas(PF3)

- eu moro na Coréia... (Aluno 2)

- mas eu sou do Currálinho...(Aluno 3)

mas eu não moro aqui, não conheço, então não dá pra fazer...(Aluno4)

- mas tem que fazer, no Currálinho quando eu passo, você acha que é diferente daqui? No Areal quando eu passo é diferente daqui? (PF3)

- o Currálinho é mais limpo, lá tem mutirão, minha igreja faz.(Aluno3)

- eu não entendo... e as pessoas continuam jogando pra que haja outro mutirão. (PF3)

Neste pequeno excerto acima da aula, percebemos que o discurso revela as potencialidades e fragilidades encontradas na EA. O discurso é a palavra em movimento, a mediação entre o homem e a realidade social. Essa enunciação é produto de tudo que está subtendido: contexto cultural, histórico, social, etc., não existe fora da sociedade e não pode ser reproduzido a sua materialidade linguística (BAKTIHN, 2005). O sentido do texto e sua significação depende da relação entre os sujeitos.

Primeiro, nos parece que não há envolvimento da comunidade escolar (alunos), pelo simples fato de não habitar naquela localidade. Vão todos os dias para a escola Municipal, mas não se sentem parte integrante da área, de seu entorno. O fato dos alunos não se perceberem participantes revela uma coexistência conflitante entre o que a escola apregoa e a comunidade internaliza. A análise da EA revela-se também contraditória com os princípios consensuados nos documentos nacionais e internacionais divulgados nos últimos 30 anos. Com efeito, no envolvimento dos atores que participam do processo, na percepção da importância da contribuição e na compreensão de MA.

É bom esclarecermos que o projeto idealizado pelos professores da escola Municipal, só aconteceu por conta de nossa pesquisa. A organização e as ações só iniciaram depois de nosso acesso à escola. É como se estivéssemos “vigiando” a sua prática pedagógica e por isso precisariam mostrar o que estavam realizando em termos de EA. Para sustentar esta afirmação, selecionamos algumas falas:

A gente fez um projeto ano passado(2012), mas é muito difícil o envolvimento dos professores. (PF8)

Acho que poderia, a gente realmente vai fazer um projeto tanto pra trabalhar a questão do MA, mesmo..., interdisciplinar, pra tá focando isso, tanto na questão do turismo, quanto na valorização de tudo. (PF10)

Tá tentando fazer isso agora, mas tudo é “de boca” nada no papel.(PF5)

[...] então fica assim..., a montagem do projeto de MA fica a cargo do professor 1 e se os outros professores quiserem podem trabalhar na questão da Feira de Ciências.(PF2)

O projeto estava aliado a gincana de 2010, mas deu muito trabalho, pois os alunos ficaram soltos, para esse ano vai ser mais pedagógica, mais dentro da escola, no primeiro ano havia a participação da comunidade. Vai botar no papel para fazer em 2013 mais voltada para os conteúdos das disciplinas. (PM11)

Ainda com relação ao diálogo entre professores e alunos percebemos a falta de apoio ao desenvolvimento do projeto. A solicitação constante de colaboração para recolhimento de

materiais para efetivação da atividade. A direção da escola não disponibilizou nenhum material solicitado, alegando falta de verba. Todo projeto precisa de recursos (humanos e materiais) e essa é uma alegação do quadro de professores também ao responderem o questionário.

Falta de incentivo. (PF5)

Problema na operacionalização dos projetos, falta de apoio de outras disciplinas, falta de interação, falta de interdisciplinaridade. (PM6)

Falta tempo, a disciplina só tem duas horas aulas por semana e falta recursos pra fazer algo bom. (PF7)

Falta apoio da direção, não tem como colocar em prática os projeto. (PF9)

Pensamos que quando os projetos em EA forem mais consistentes e contínuos, haverá maior envolvimento da comunidade escolar e externa. Partimos do pressuposto, que apesar de bem intencionados, os educadores querendo fazer diferente, continuam fazendo da mesma forma, adotando uma prática baseada nos paradigmas falidos do passado. Como fazer diferente, se pensamos da mesma forma?

Nossa proposta metodológica de EA debruça-se sobre um processo de transformação da realidade, do descortinamento dos paradigmas, desvendamento das estruturas de produção e de sua dinâmica, intermediada pela relações de poder, dominação e desigualdade. Esse é o processo educativo que está para além da sala de aula, na realidade da vida social, corporal e cultural e ambiental dos discentes.

4.2.4 Entrelaçamentos possíveis: saberes ambiental, corporal, cultural.

O discurso ambiental vai se configurando a partir de uma visão instrumental e fundada pela lógica de mercado, que segundo Leff (1998, p. 146) emerge “[...] da natureza externalizada e do social marginalizado[...]”. Neste contexto entendemos que se afasta do pensamento holístico²⁷, integral, fazendo não perceber sua integração com o Todo.

²⁷Mauro Grün alerta para os perigos éticos, políticos e epistemológicos na aceitação pura e simples do holismo em seu artigo *O conceito do holismo em ética ambiental e em educação ambiental*. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 45-50.

A construção de uma nova racionalidade ambiental implica na formação de novos e interdisciplinares saberes, de modo que expliquem o comportamento dos sistemas socioambientais complexos. A desordem dos ecossistemas e a crescente entropia dos processos produtivos, orientados pela lógica da razão e pela lógica de mercado, criaram a necessidade de abordagens integradoras do conhecimento a fim de compreender a dinâmica e as causas dos fenômenos socioambientais com vistas a solucionar tais fenômenos, exigindo desta maneira uma capacidade de recomposição sistêmica e interdisciplinar dos saberes (LEFF, 1998).

Como afirma Morin (2000, p. 59), “Pensar a complexidade é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar”. Diante dos problemas complexos que a sociedade contemporânea enfrenta só uma educação ambiental “inter-multi-transdisciplinar” pode resultar em análises satisfatórias. Neste sentido, o pensamento da EA critica apoia-se na complexidade, nos princípios socioambientais, culturais e corporais se comprometendo a informar, e, nunca uniformizar, uma multiplicidade de sentidos, experiências e práticas que adquiram significado único em cada cultura, espaço, e tempo.

Diferente de outros animais, que herdaram biologicamente os elementos necessários para a interação com o MA, os seres humanos dependem do contexto social para a relação com a natureza e com outros animais. Um filhote de elefante levanta-se imediatamente após o parto; é capaz de acompanhar a manada 10 minutos depois após seu nascimento, e, em uma hora já está pronto para correr. Esse pressuposto para a sobrevivência é uma vantagem natural associada ao desenvolvimento biológico dos elefantes.

Com os seres humanos algo operou diferentemente. Tivemos que desenvolver instrumentos em busca da sobrevivência e nos organizamos em grupos para suprir as novas necessidades que ora se apresentavam. O relacionamento social passou a fazer parte de nossa sobrevivência criando um ambiente em que as estruturas naturais e sociais se fundiram.

Desta forma, a socialização e a interdependência entre os seres da mesma espécie passaram a fazer parte da sua constituição, permeadas pela cultura. A cultura é uma rede de significados que forma toda a estrutura da sociedade, produzida e modificada constantemente por ações individuais e coletivas, especialmente. Há quem sustente que a educação também tornou possível a transição do animal natural em animal social e cultural.

Ao dominarem a natureza e não estar mais vulnerável aos fatores ambientais, o homem pode, através de sua plasticidade cerebral reorganizar seus neurônios em novos circuitos capazes de inventar, falar e ensinar.(ROCHA, 2006, p. 2, grifos nossos).

Essa afirmação ganha significado ainda mais especial hoje pela necessidade de domínio de conhecimentos, de saberes. Esse saber incorporado ao ser humano através da prática educativa.

Desta forma, entendemos que as práticas de EA devem estar voltada para a compreensão da educação como um todo. E para um observador atento perceber que a educação é um subsistema subordinado e articulado a um macro sistema social. Sendo assim, suas práticas não possuem uma realidade autônoma, mas se subordinam ao contexto histórico, ideológico, filosófico e político.

No caso da comunidade de Diogo, os saberes culturais e corporais se fundem com os saberes ambientais. O que falta, em nosso entendimento, é que os educadores internalizem essa percepção da complexidade de conhecimentos. Não há como separar.

Ao perguntarmos sobre a associação dos saberes culturais, corporais e ambientais na prática docente, os pesquisados davam uma explicação de práticas excludentes, ou trabalhava a questão corporal ou ambiental ou cultural. Ao extrair as fibras de piaçava para confecção de bolsas, esteiras, carteiras e chapéus, as trancheiras tem o cuidado de não retirar o “olho” mais novo da planta e mantê-la firme para novas colheitas em outro momento. O corpo movimentava-se o tempo inteiro e expressa uma habilidade inerente ao colher, ao fazer a retirada das palhas. As mãos são ágeis e cuidadosas ao mesmo tempo. As tranças de 17 pares revelam a habilidade corporal das mãos. Isso revela uma concepção de saber cultural alinhado ao saber ambiental que são transmitidos aos filhos.

[...] na verdade eles devem tá trabalhando o artesanato e na valorização do mesmo, a gente tem meninos de Santo Antônio, Diogo e Areal valorizando o artesanato... fazendo chinelo, mas é independente do projeto de EA. (PF2)

A gente pensa em fazer um trabalho de valorização do artesanato, mas é muito difícil, o jovem não quer ter mais esse trabalho todo pra pegar essa palha, infelizmente é muito trabalhoso, você tem que ir no mato pegar a palha, cozinhar, abrir uma por uma...(PF8)

Além de tudo, notamos uma alteração da cultura local por conta da introdução de complexos turísticos na região e uma mudança dos processos produtivos, de agropastoril para a prestação de serviços. Essa mudança cultural se deu por fatores exógenos, e podem na medida do possível, se perder por falta de transmissão de geração em geração. A memória cultural está

atrelada a construção das identidades. Essa identidade é construída sobre a transmissão de valores, características e adjetivações que gostamos ou negamos, que aprendemos e ensinamos, que reprocessamos ao longo da nossa vida pessoal e profissional, relacionadas ao corpo, ao ambiente e a cultura. O fato é que ao pensar na EA como mecanismo de preservação ambiental no município de Diogo estamos falando também da preservação cultural.

Chegou muitas coisas positiva, mas muita coisa negativa também, e aí a comunidade teve que se...se reinventar também pra conseguir manter as tradições locais, porque... o samba de roda que antes o pessoal fazia antigamente já não fazia com tanta... facilidade, porque quando você mora em uma comunidade, uma região que é... distante desses grandes centros ela tem seu próprio ritmo, ela dita seu ritmo[...]mas você tem que se... estruturar pra se.... adequar ao grande centro aqui do lado, senão você não consegue viver você fica esquecido(P1)

Essa região é estudada por muitos pesquisadores, constitui uma área natural que possibilita estudar reações da dinâmica da natureza em si e das relações sociais. Essa singularidade faz com que mereça uma atenção especial por parte dos educadores no sentido de entendê-la como um patrimônio natural e cultural. Natureza e cultura são complementares.

Desta forma, trago a noção da *epistemologia do educar* configurada pelo professor Dante Galeffi(no prelo), que concebe a educação não como uma tarefa simples a ser elucidada, mas como uma construção que propicie meios de enfrentamento e solução dos desafios do nosso tempo e da vida globalizada Essa epistemologia do educar se constitui num campo de investigação dos postulados do educar com vistas a promover transformações que favoreçam o desenvolvimento humano diversificado, ético, sustentável, comum e compartilhado. Como diria Dante, que não permita ser fractal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda conclusão é temporária. Ela ajuda a chegar a novas conclusões, a reformular pensamentos. Por ora, para encerrar, cabe lembrar que a proposta de análise aqui apresentada por nós nesta tese não visou à exaustão nem à completude, até porque seria impossível. São inesgotáveis as possibilidades de pesquisar a questão da educação ambiental nas práticas docentes. De acordo com os referenciais teóricos adotados, destacamos que a Educação Ambiental é um conceito de grande valor para o entendimento das transformações da sociedade. Reconhecemos que passados mais de 20 anos, desde a Rio92 o envolvimento com educação ambiental continua insuficiente. Percebemos que como não há penalidades no descumprimento ou omissão dos pressupostos, leis e diretrizes da Educação Ambiental, não há entrega de resultados, não há metas neste sentido, a implementação fica à mercê da “boa vontade” dos docentes e o comprometimento de alguns educadores em assumir a EA nos processos educativos e ser mais uma vez o intelectual orgânico na construção de uma nova cultura. Para nós, a tarefa não é educar para o desenvolvimento sustentável, *slogan* muito em moda nos dias atuais. Em um mundo de rápidas mudanças, a tarefa de educar consiste em capacitar os alunos a debater, a avaliar e a julgar por si mesmos os méritos relativos de contestar posições. Há um mundo de diferença entre essas duas possibilidades. A última abordagem é sobre a educação.

Neste sentido, julgamos que a prática da EA na escola é importante a medida que procura desvelar a natureza da práxis educativa e como ela colabora no processo de formação de uma sociedade sensibilizada e capacitada para enfrentar os laços de dominação e reprodução da ordem estabelecida que abarcam as relações humanas e a relação sociedade e natureza.

Nosso desafio de perquirir o campo educativo em busca da percepção crítica das questões corporais, culturais, ambientais, históricas, sociais e sua inserção no currículo, apontaram vários caminhos.

A associação entre a territorialidade e os saberes, na Vila de Diogo e Santo Antônio favoreceu à nossa percepção de que há potencialidades à demonstração de espaços identitários que podem contribuir com a valorização da comunidade das vilas, à relação cada vez mais consciente com o ambiente natural e ao reconhecimento da necessidade do bem cuidar, especialmente devido a emergência da preservação da vida em suas diversas manifestações (corporais, culturais, musicais). Através da construção social de seu espaço/território, a

comunidade de Diogo e Santo Antônio, cada um a seu modo, carece de reforço às identidades coletivas de pescadores, de trançadeiras, de agricultores, de catadores de coco, condição *sine qua non* para conquistar o direito a um território e mantê-lo. As comunidades envolvidas não estão paradas no tempo, apenas não querem ficar subjugadas, buscam maneiras adequadas de projetar-se no futuro sem abrir mão de seus valores, suas convicções e sua cultura, mesmo sabendo das dificuldades impostas pela lógica do mercado e muitas vezes acabam sucumbindo a uma “nova cultura”.

Encontramos marcas de regulação do corpo, marcas de interdição dos corpos, de práticas que tolhem uma sintonia da cultura, do corpo e do ambiente. Mesmo com tantas interdições por parte dos docentes, o entrelaçamento entre corpo e ambiente se expressa mais latente quando os alunos e alunas estão em contato com a natureza, numa interação plena que chama nossa atenção; eles pulam, correm, sobem em árvores, rolam na areia, se jogam na água, mergulham, se misturam com a vegetação em todos os espaços, seu corpo fala da aproximação com os elementos da natureza e entre eles. É o corpo em movimento. A regulação dos corpos acontece pela normalização da ação corporal, da fala, das expressões, e se torna mais palpável quando permite-se a liberdade ao corpo, facilmente visível durante a aula de campo nas dunas ou no pátio da escola. Dentro dos muros da escola existe uma docilização dos corpos que os reprime de expressar toda sua beleza, promovendo uma cultura de coerção que tende a disciplinar os movimentos, impedindo que os meninos e meninas vivam de maneira autêntica inteirado a sua realidade.

Consideramos que as Políticas Públicas de Educação Ambiental só conseguem contribuir com os desafios das questões socioambientais se dialogarem permanentemente com a sociedade, com a escola, com os educadores. Elas não nasceram prontas, foram e são constantemente (re)criadas e avaliadas. Analisando o projeto político pedagógico da escola, notamos que o mesmo traduz a política interna e o pensamento da comunidade da Escola Municipal em relação a sua prática pedagógica, traz uma visão de educação conectada com as questões ambientais. Elas aparecem nos objetivos e nas metas ou ações para o primeiro triênio após sua elaboração. Como todo projeto, necessita de reformulação e está à espera de um diálogo mais profícuo dos educadores para que de fato se efetive.

Constatamos que as estratégias adotadas por alguns professores da escola pesquisada se propunham a tornar a sala de aula e fora dela também um espaço de discussão, de

envolvimento, apesar da parca acolhida por parte dos alunos e alunas e do corpo docente que não estava envolvido no projeto proposto.

Essas políticas também preveem um fortalecimento da EA por meio da educação continuada de educadores. A iniciação em Educação Ambiental pode ser fruto de uma militância prévia ou de um ingresso tardio no campo, mas que aproxime o sujeito de um projeto político emancipatório capaz de promover uma revolução de corpo e de alma, uma reconstrução do mundo interno e externo. Destarte, além da formação continuada, julgamos imprescindível que a EA se faça presente na formação inicial.

Verificamos que a capacitação de professores e professoras é estimulada pela Prefeitura de Mata de São João e aqueles professores que não possuem a graduação estão em processo de formação com a colaboração e anuência da Secretaria de Educação. Boa parte deles ou já fez ou está fazendo um curso de pós graduação, e isso denota que eles estão conscientes da importância da formação continuada para melhoria da sua práxis pedagógica.

No tocante a importância da formação continuada, compreendemos que a formação inicial não dá conta de nos apropriarmos de todas as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, então sugerimos que essa formação também esteja indicada nas metas a serem estabelecidas no PPP da escola.

Os procedimentos e estratégias criados e recriados conforme as situações cotidianas será o espaço de ação-reflexão-ação, para além da formação inicial. O processo de formação continuada muda radicalmente o perfil do educador e da educadora de hoje, visto que este não é apenas um/a distribuidor/a de conhecimentos produzidos pela humanidade, mas sim, o/a produtor/a da ciência pedagógica construída historicamente com base nas relações sociais e produtivas, nos seus fundamentos e, com os novos olhares sobre seu dia a dia é capaz de produzir novos conhecimentos capazes de intervir de forma competente nos processos educativos.

Em relação as práticas docentes conferimos inúmeras possibilidades e alguns limites. Fragilidades sim, elas existem. E são das fragilidades que nos fortalecemos. A limitação de recursos humanos, financeiros e técnicos, a esperança de ações continuadas, a ausência de indicadores na formação de educadores, a insistência na racionalidade técnica, a falta de compromisso com a educação, o desconhecimento epistemológico, entre outras. Verificamos que o entendimento, a fala e a prática da maioria dos professores sobre a EA, revela uma visão majoritariamente conservacionista e preservacionista. Denota uma preocupação com o

esgotamento dos recursos naturais, uma preocupação restrita do ambiente natural e sua degradação. O entendimento dos professores se reflete na produção dos alunos e alunas que extraem o ser humano do ambiente natural ou então o colocam na posição de aniquilador voraz dos ecossistemas. Um corpo objeto. Sugerimos que ao dedicar-se a EA, devemos pensar formas de incluir as questões culturais, econômicas e políticas na discussão ambiental. Há sim um esforço por partes dos docentes, entretanto o sistema educacional os imobiliza, os fragiliza, mas não permanentemente, e é essa consciência que devemos promover.

A EA deve interpretar o ser humano em sua pluralidade presentes na cultura do corpo, na cultura do ambiente, na cultura do mundo permitindo que as variantes entre os alunos sejam percebidas como fruto de sua memória e de sua história. A cultura é aquilo que te forma sem você saber que está sendo formado.

Observamos que muitos professores trazem consigo um discurso da imobilidade em nome do currículo oficial. A escola ainda continua organizada em compartimentos, cada um com seu saber e achar que isso é suficiente, no mínimo é descolar da realidade que ora se apresenta. Encontramos organizações não governamentais atuando no espaço escolar e que estão contribuindo na perspectiva da educação ambiental estabelecendo um diálogo com os alunos para que eles se tornem disseminadores junto a comunidade pesqueira, em muitos casos integrantes da própria família como pais, avós, tios.

Neste sentido, comungamos uma educação para a superação, para emancipação dos sujeitos. Acreditamos que estas conclusões, ainda que insuficientes para a transformação almejada, são importantes para a luta política e ideológica do campo epistemológico da educação ambiental, ajudando-nos no aprofundamento do seu território educacional integrado à realidade. Ao compreendemos os saberes escolares de forma integrada, o compreendemos como constitutivos da realidade enquanto totalidade, e eles se tornam fundamentais na educação básica. Diante do exposto, cremos em ações que sejam capazes de transformações no âmbito da educação. A escola pode ser um ambiente de reprodução ou uma arena de transformação, mas, o mais importante é que toda e qualquer dificuldade seja superada. Após essa investigação, a nossa conclusão é que a escola continua organizada em “caixas” de conhecimentos específicas e desconectadas entre si. Nossa proposta é realizar uma educação ambiental ampla considerando o corpo, a cultura e o ambiente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Epistemología y ciencias sociales**.. Trad. de Vicente Gómez. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.

ALVES, Rubens. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus Editora, 2003.

ARAÚJO, Mayara Mychella Sena. Litoral norte :breve histórico e caracterização da região. IN: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Turismo e Desenvolvimento na área de proteção ambiental litoral Norte(BA)**. Salvador: SEI, 2009. p.97-118. (Série Estudos e Pesquisas, 82).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAHIA. Lei nº 10.431 de 20 de dezembro de 2006 dispõe sobre a **Política Estadual de Meio ambiente e de proteção a biodiversidade**. Disponível em: <http://www.meioambiente.ba.gov.br/conteudo.aspx?s=LEIS&p=LEGISLA>. Acesso em: 03. jan. 2013.

_____. Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Conselho Estadual de Meio Ambiente. **Parecer do Grupo de Trabalho GT – ZPV - Zona de Proteção Visual da APA Litoral Norte do Estado da Bahia**. Salvador: SEMARH, 2007. Câmara Técnica de Biodiversidade, Unidades de Conservação e Demais Áreas Protegidas (CTBIO).

_____. **Estatísticas dos Municípios Baianos**. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. v. 1 (2000 -). Salvador: SEI, 2012. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=110. Acesso em: mar 2013.

_____. Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Centro de Recursos Ambientais. **Projeto de gerenciamento costeiro plano de desenvolvimento e ordenamento territorial das povoações da APA do litoral norte do estado da Bahia**. Salvador. 2005. Disponível em http://www.meioambiente.ba.gov.br/gercom/plano_desenvolvimento.pdf.> Acesso em: 25. dez. 2012.

BAPTISTA, Elisabeth Mary de Carvalho; ANDRADE, Éryca; REIS, Ediléia B.; SANTIAGO, Cristina M. C.; SANTOS, George B. dos. **Aspectos teórico-conceituais sobre zona costeira: uma abordagem interdisciplinar**. ANAIS do X simpósio de produção científica e IX seminário de iniciação científica da UESPI. Teresina 2010(CD).

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 48 ed. São Paulo: Vozes: 2010.

BORDAS, Miguel Angel Garcia; ZOBOLI, Fábio; SILVA, Maria Cecilia de Paula; SILVA, Cleverson Suzart. **A (in) exclusão dos corpos no ambiente escolar**. 2007 (mimeo)

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 20(2), jul./dez. 1995. p. 149-179.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado,1988.

_____. **Programa nacional de educação ambiental**. Ministério do Meio Ambiente Ambiental. 3. ed. Brasília: MMA, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Ministério da Educação Nº 9394/96. 1997.

_____. Lei nº 9.795, de 27 abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 abr. 1999.

_____. Ministério do Meio Ambiente (MMA). **A Educação Ambiental**: informe geral. Brasília: Diretoria de Educação Ambiental, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998. p.169-242.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home>> Acesso em: 29 ago. 2012.

BRITO, Diego Assis de. **Educação, cultura e meio ambiente**: análise da história e cultura corporal na comunidade de Diogo / BA. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 2. ed.. Florianópolis-SC: Letras Contemporâneas, 1999.

CAMARGO, Luís Henrique Ramos de. **A ruptura do meio ambiente**: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência: a Geografia da Complexidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 237p.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Gênero e Meio Ambiente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAVES, Telma Cristina Silva; CRUZ, Wânia Dias da. **Memórias de um Vilarejo Economia, Cultura e Educação em Diogo**. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC –Jornalismo.2007.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CODO, W.; SENNE, W. G. **O que é corpo(latria)?** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia**: conceitos e temas. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 352p. p.15-47.

COSTA, Aníbal Moitinha da. **Desenvolvimento sustentável em áreas de proteção ambiental**: o caso do PRODESU-Litoral Norte da Bahia. UNIFACS. Dissertação Mestrado em Análise Regional. 2009.

CRESPO, Jorge. **A história do corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1990. p. 463-573.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan, Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, Raquel Volpato et al.(org.), **Formação de professores**, São Paulo: UNESP, 1998.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Genebaldo Freire. **A situação da Educação Ambiental no Brasil é fractal**. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001. p. 71-75

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

FIORIANI, D. Diálogos interdisciplinares para uma agenda socioambiental: breve inventário de debate sobre ciência, sociedade e natureza. IN: **Desenvolvimento e meio ambiente: teoria e metodologia em meio ambiente e desenvolvimento**, nº 1, Curitiba-PR: UFPR, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTES, Malu. Uma leitura do culto contemporâneo ao corpo. **Revista de Comunicação e Cultura**. Vol. 4. N. 1. junho 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **História da Sexualidade**: O Uso dos Prazeres. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GALEFFI, Dante Augusto. **Recriação do educar**: epistemologia do educar transdisciplinar. no prelo.

_____. **Epistemologia do educar**: um caminhar construtivo comum-pertencente. Disponível em

http://artistasdesantoamarodeipitanga.ning.com/profiles/blogs/epistemologia-do-educar-um?xg_source=activity>. Acesso em: 09 jul 2011.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. IN: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 51-63.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. v.2 Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2001.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. São Paulo: Papirus, 1996.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10. 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo. 2005. p. 6774-6792.

HOBBSBAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto Político–Pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza, 2004.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 1991, p 75-82.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LAYRARGUES, P.P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In LOUREIRO, C.f.B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S.(Orgs). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p.72-103.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas : Papirus, 2003 240p.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: EDIFURB, 2000.

_____. **Aventuras da epistemologia Ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

LEROY, Jean Pierre. **Territórios do futuro: educação, meio ambiente e ação coletiva**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

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

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. IN: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação UNESCO, 2007.

LOWY, Michel. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 239-241.

MATTEDI, M. R. M. Diagnóstico Socioambiental da APA LN. In: BAHIA. Secretaria do Planejamento, Ciência e Tecnologia. **Programa de Desenvolvimento Sustentável para a Área de Proteção Ambiental do Litoral Norte da Bahia** (PRODESU). Salvador: WS ATKINS e NRI. 2001. CD-ROM.

_____. **Sociedade e meio ambiente no litoral da Bahia: transição para a (in)sustentabilidade**. Diploma de Estudos Avançados (Doutorado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Regional). Salvador: Universidade Salvador, 2002.

MANTOVANI, Maria Aparecida Pereira. **Histórico de Mata de São João**. Disponível em: <<http://www.matadesaojoao.ba.gov.br>> Acesso em: 10. ago. 2011.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. 9. Ed. São Paulo: Papirus, 2005.

MEDINA, Nana Meninni; SANTOS Elizabeth da Conceição, **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MEDINA, M, Nana; SANTOS, C. Elizabeth; **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, A. C. R. A ocupação da zona costeira do Brasil: uma introdução. 1996. In: MORAES, A. C. R. **Contribuições Para a Gestão da Zona Costeira do Brasil**. Elementos para uma Geografia do Litoral Brasileiro. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1999. p. 27 – 56.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade**, 2002.

MURICY, Ivana Tavares; SANTOS, Cândida R. O turismo e as transformações socioculturais. IN: SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Turismo e Desenvolvimento na área de proteção ambiental litoral Norte(BA)**. Salvador: SEI, 2009. p.225-250. (Série Estudos e Pesquisas, 82)

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1992. p.15-34.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**, São Paulo: Fontes, 2007.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Aldeamentos de Salvador no século XVI: Um primeiro esboço. **Revista Eletrônica Orbis**, v. 02, 2000. p. 01-15.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora**. Educação on-line. dez. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/curriculo_e_identidades.asp>. Acesso em: 20 maio 2005.

PARIS, Carlos. **O animal cultural**: biologia e cultura na realidade humana. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PERNAMBUCO, Marta Maria; SILVA, Antônio F. G. da. Paulo Freire: a educação e a transformação no mundo. In: **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a educação ambiental. CARVALHO, I.C.M. de; GRUN, M. TRAJBER, R. (Orgs). Brasília, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 207-220.

PINSKY, Carla Bassanezi. (Org) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINHO, Maria José Souza. **Gênero em biologia no ensino médio**: uma análise de livro didático e discurso docente. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PIRES, Aparecida C.; BRITO, Diego. A. de; SILVA, Maria C. de P.; PAIVA, Tairone .R. A função dos intelectuais e o papel da escola na organização da cultura. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, n.47, p 349-362, set. 2012.

QUEIROZ, A. L. C.P. e ALMEIDA, Isabela Correia. **Porte Sauípe**: o traçado de uma linha e as transformações no verde. Monografia de Conclusão de Curso, UNIFACS, 1997.
REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Braziliense, 2006.

ROCHA, Fábio Theoto. Evolução. São Paulo: EDUSP, 2006. Disponível em:<<http://www.enscer.com.br/material/artigos/eina/neurociencia/evolucao/evol.doc>>. Acesso em: 03. out. 2012.

SAITO, Carlos H. Política nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio el al. **Educação Ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACHS, Ignacy. Repensando o crescimento econômico. IN: ARBIX, Glauco et al(Orgs). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 155-163.

_____. A revolução energética do século XXI. **Estudos Avançados** Vol. 21, nº 59 São Paulo. Jan/Abr 2007. p.21-38 Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-401420070001&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 01. mai. 2011.

SALVADOR(BA) Secretária Municipal da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental**: as escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: SMEC, 2006.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n.2, jul./ dez. 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

_____. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2005.

_____. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: EDUSP, 2004.

_____. O mundo não existe. Dorrit Hazarim Entrevista com Milton Santos. **Veja**. Rio de Janeiro, ano 27, n. 46. p. 7, 1994. Edição 1366, 16/11/94. Disponível em : <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>.> Acesso em 12. set. 2013.

SGUAREZZI, Nilza de Oliveira, **Análise de um Programa de Formação de Recursos Humanos em Educação Ambiental**, Brasília: IBAMA,1997(Série Meio Ambiente, nº 10)

SELLTIZ, Claire *et alli*. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: USP, 1975.

SAUVÉ, Lucien. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17- 44.

SILVA, Luiz Alberto Mattos. Piaçava – 500 anos de extrativismo. In: SIMÕES, L.L. e LINO, C. F.(Org). **Sustentável Mata Atlântica**: a exploração de seus recursos florestais. São Paulo:Senac, 2002, p. 71-83.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. Educar para superar: uma reflexão sobre a educação física escolar. **Pensar a Prática**, v. 7, n. 2 (2004). Disponível em:
<<http://revistas.ufg.br/index.php/feff/rt/printerFriendly/96/2375> > Acesso em: 11 nov.2013.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SOBRINHO, L.G. **Em busca do paraíso...** A (ECO) lógica, a gestão do território e o turismo em Praia do Forte-Bahia. Dissertação de Mestrado, UFA, 1998.

STIFELMANN, G. M. **Sauípe em três tempos**. Um processo de desapropriação no Litoral Norte daBahia. Dissertação de Mestrado, UFBA, 1997.

THOMAZ, Clélio E. ; CAMARGO, Dulce Maria Pompeu. Educação ambiental no ensino superior: múltiplos olhares. **Revista. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. v.18, janeiro a junho de 2007.p. 303-318.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Educação e sustentabilidade: relações possíveis. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 14(2), p. 293-308, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO. **Conferencia Intergubernamental sobre educación ambiental.** Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf> Acesso em : 11 ago. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização.** 14. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível.** Cortez, 2001.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES.** v.23 n.61, Campinas, 2003.

VIGOSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED

PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTURA CORPORAL

Prezado(a) Professor(a)

Estamos realizando um estudo vinculado ao PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, que pretende analisar a educação ambiental e suas relações com a cultural corporal da comunidade da escola Municipal em Diogo-BA. Neste sentido, contamos com sua colaboração, respondendo a este questionário e permitindo a divulgação dos dados da pesquisa. **Não é necessário se identificar.**

QUESTIONÁRIO

1.PERFIL DO(A) ENTREVISTADO(A)

1.1.Sexo:

Masculino Feminino

1.2.Nível de escolaridade:

Nível fundamental nível médio graduação pós-graduação
 mestrado doutorado

Especificar a maior titulação:

1.3.Cargo Ocupado:

Professor(a) Coordenador(a) Diretor(a) Supervisor(a)
 Vice diretor(a) Funcionário(a)

1.4. Disciplinas que leciona:

1.5. Séries que leciona

3ª ano 4ª ano 5ª ano 6ªano 7º ano 8º ano 9º ano

1.6. Tempo de Magistério: _____ anos

1.7. Carga horária: _____ horas

1.8. Faz ou já fez algum curso na área de educação ambiental S NÃO

2. O que você entende por **Educação Ambiental**?

3. O que você entende por **Cultura Corporal**?

4. O que você entende por **Lazer**?

5. Como relacionar educação ambiental, lazer e cultura corporal?

6. Como educação ambiental e cultura corporal podem ser trabalhadas na sociedade contemporânea?

7. De que forma a disciplina que você leciona pode ser relacionada com educação ambiental?

8. Quais são os meios mais usados e aconselháveis para aplicação da educação ambiental na sua disciplina?

9. Quais são as facilidades para aplicação da educação ambiental na sua disciplina?

10. Quais são as dificuldades para aplicação da educação ambiental na sua disciplina?

11. Quem são os responsáveis pela aplicação da educação ambiental nas escolas?

professor supervisor coordenador vice diretor(a) diretor(a)

Secretaria de educação ONGs outros _____

12. Quem são os responsáveis pela solução dos problemas ambientais?

A sociedade civil o governo as empresas privadas a escola

a universidade As ONGS as associações de bairros

o movimento ambientalista a igreja os sindicatos

13. Apresente suas sugestões para os problemas ambientais:

14. No seu entender, o que impede que a educação ambiental seja mais exercida nas escolas?

15. Como você acha que as pessoas da comunidade educacional podem colaborar para melhorar e conservar o ambiente em que vive?

16. O que você tem feito para melhorar o ambiente em que vive?

17. Você costuma ter informações a respeito da educação ambiental ?

- pelo jornal
- pelas revistas de educação
- pelos livros
- cursos de aperfeiçoamentos
- oficinas
- palestras
- programas de TV
- outras fontes _____

18-Nos problemas ambientais que se apresentam no dia a dia, está incluído:

- a natureza
- o homem
- o aquecimento global
- a pobreza
- as queimadas
- aumento da população
- a exclusão social

[] o consumo

19. Sua escola possui projetos de educação ambiental? Descreva resumidamente.

20. Você já relacionou educação ambiental e cultura corporal em suas aulas? Justifique.

Obrigada pela colaboração

APÊNDICE 2 - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA PESQUISA DECLARAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título de estudo: Educação ambiental, cultura corporal e práxis pedagógica escolar: histórias e memórias de uma comunidade rural da Bahia-BR

Pesquisador (a) responsável: Maria José Souza Pinho

Instituição/ Departamento: Universidade Federal da Bahia/ Faculdade de Educação

Endereço do pesquisador (a) responsável: Cond. Alto da Cachoeirinha, bl.7/103- Cabula VI, Salvador-Ba

Telefone do (a) pesquisador (a) responsável para contato: (71) 9912-5696

Local da coleta de dados: Escola Municipal, Diogo-Ba

Prezado (a) Professor/ (a):

- Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário/entrevista de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário/entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar;
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Observação de Prática docente

Procedimentos: A pesquisadora fará uma observação não participante das aulas ministradas da disciplina e entrevistará o(a) professor(a) sobre a questão da educação ambiental no espaço escolar e nos arredores da comunidade, utilizando filmagem e fotografia.

Sigilo: As informações fornecidas por você será mantida em sigilo e sua privacidade reservada garantida pela pesquisadora. O sujeito da pesquisa não será identificado em nenhum momento, nem a filmagem será exposta, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Salvador, ____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Ciência do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a para a participação neste estudo.

Salvador, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do responsável pelo projeto

ANEXOS

Anexo 1- Atividade para alunos



**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
TAMAR NA ESCOLA
2013 - BAHIA**



**DESENHO
PERSPECTIVA DO FUTURO**

ESCOLA:
NOME:

TURMA:
IDADE:

DESENHE ABAIXO:

“Como você imagina a cidade e as pessoas onde você mora daqui a 20 anos?”

PROTOCOLO DE RECEBIMENTO

Por que você desenhou isto?

Você acha que essa situação futura é boa, ruim ou tanto faz?

AVALIAÇÃO DA PERSPECTIVA

() Positiva – () Negativa – () Indiferente

Anexo 2- Questionário pré teste e pós teste.



TAMAR na ESCOLA/ Regional Bahia – 2013



Escola: _____ Data: ___/___/2013
 Aluno: _____ Série: _____
 Onde mora? _____
 Há quanto tempo a família mora no local? _____
 Em sua família tem alguém que é/foi pescador? () sim.....() não, se sim quem? _____
 Conhece algum pescador? _____ Quem? _____
 Como Pesca? () rede, () curral, () linha/anzol () manzuá () tarrafa () outros, Onde (local)? _____
 Você frequenta a praia? () sim () não, Se sim, qual praia? _____ Quando? () final de semana, () todos os dias, () uma vez por mês, () uma vez por ano
 Você conhece alguém que trabalhe ou more em frente a praia? () sim, () não, Se sim, quem? _____

1) Qual a importância das tartarugas marinhas para a natureza?

- a. () Não tem nenhuma importância para a natureza além de serem animais bonitos e simpáticos.
 b. () As tartarugas marinhas são alimentos para muitos animais terrestres, marinhos e aves.
 c. () Garantem o equilíbrio do ambiente, se alimentando e sendo alimento de várias espécies.

2) Quantas espécies de tartarugas marinhas existem no Brasil?

- a. () 5 b. () 7 c. () 4

3) As tartarugas marinhas correm risco de extinção. O que é extinção?

- a. () Deixar de existir b. () Não poder desovar mais. c. () Não encontrar mais alimento no mar

4) Em que época do ano as tartarugas vêm às praias para desovar?

- a. () setembro a março b. () abril a agosto c. () o ano todo

5) Porque é preciso preservar as praias onde as tartarugas marinhas fazem seus ninhos?

- a. () É importante que as praias estejam limpas e bem cuidadas para as tartarugas desovarem.
 b. () Não é preciso pois nada pode atrapalhar as tartarugas marinhas quando elas estão desovando ou nascendo.
 c. () Para manter a praia com as características naturais e garantir que sempre tenham fêmeas desovando e filhotes nascendo.

6) O que você acha da pescaria que é feita nos mares hoje em dia?

- a. () Uma atividade que nos gera alimento e nunca vai acabar pois existem muitos peixes nos mares para serem consumidos pelos seres humanos.
 b. () Uma atividade que nos gera alimento e está em risco de acabar, mas não traz nenhum mal a outros animais como as tartarugas, as aves marinhas e os golfinhos.
 c. () É uma atividade que precisa ser controlada para não acabar com os peixes e também aves, golfinhos e tartarugas que acidentalmente morrem na pesca.

7) Quais as principais ameaças que as tartarugas marinhas sofrem hoje em dia?

- a. () luzes, trânsito de veículos, pisoteio dos ninhos, construções e coleta de ovos nas praias, pescarias costeiras e oceânicas e poluição (lixo) nos mares.
 b. () raposas que comem seus ovos e filhotes nas praias e os tubarões nos mares.
 c. () as tartarugas não sofrem nenhuma ameaça.

8) O que o Projeto TAMAR faz?

- a. () Protege as tartarugas marinhas que desovam e se alimentam no Brasil.
 b. () Protege as tartarugas marinhas que desovam e se alimentam somente na Bahia.
 c. () Protege as tartarugas marinhas que desovam e se alimentam em todo o Mundo.

9) Em qual destas fases do Ciclo você pode ajudar o Projeto TAMAR a proteger as tartarugas marinhas?
a. () fase ninho / filhote b. () fase juvenil c. () fase adulta

10) O que você sente quando ouve ou vê algo sobre as tartarugas marinhas?
a. () Nada b. () Curiosidade c. () Admiração

11) Seu interesse na proteção das tartarugas marinhas é:
a. () nenhum b. () pouco c. () muito grande

12) O que você achou do TAMAR na Escola? Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar?