

REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROGRAMAS ESCOLARES GAÚCHOS

Sônia Zakrzewski*
Michèle Sato**

RESUMO

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica em que procuramos resgatar a história da Educação Ambiental (EA) na escola pública gaúcha, a partir da leitura e análise dos Programas de Ensino Oficiais do Estado do Rio Grande do Sul, propostos da década de 1930 a 2000. Percebemos que ao longo da história, a EA esteve vinculada a diferentes valores e interesses e por isso tem apresentado objetivos, orientações metodológicas e políticas distintas. Ela tem sido, ao longo de sua história, vinculada ao ensino de Ciências Naturais e abordada como conteúdo ou matéria. Apenas no final dos anos 90 deixa de ser uma temática marginalizada e as propostas oficiais sugerem sua integração à totalidade do currículo escolar. No início deste milênio, a EA gaúcha começa a apresentar uma identidade política própria (crítica e emancipatória).

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Currículo, Escola.

ABSTRACT

This paper is a bibliographic research in which we rescue the history of Environmental Education (EA) in public school in Rio Grande do Sul, by reading and analyzing the Official Teaching Programs in this state, from 1930 to 2000. We

* Doutora em Ciências, professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, sbz@uricer.edu.br.

** Doutora em Ciências, professora da Universidade Federal do Mato Grosso.

realized that during this period EA was connected to different values and interests and that this is the reason why it has shown distinct objectives, methodological orientations and policies. It has been associated to the Natural Sciences teaching and taught as a subject, only. It was just in the end of the 90s that it stopped being a marginalized subject and the official proposes propounded its integration to the totality of the school curriculum. In the beginning of this millennium, Environmental Education started to present its own political identity (critical and emancipatory).

Key words: Environmental education, curriculum, schools.

1 – INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é uma complexa dimensão da educação, que pode ser caracterizada por uma grande diversidade de teorias e práticas, originadas em função de diferentes concepções de educação, de meio ambiente, de desenvolvimento (Sauvé; Orellana, 2001). Ao longo da história esteve associada a “diferentes matrizes de valores e interesses, gerando um quadro bastante complexo de educações ambientais com orientações metodológicas e políticas bastante variadas” (Carvalho, 1998, p. 124). A EA tem sido abordada de diferentes modos: como um conteúdo, como um processo, como uma orientação curricular, como uma matéria, como um enfoque holístico (Gough, 1997 apud Orellana, 2001), e também tem apresentado objetivos diversos: a conservação da natureza, o gerenciamento de recursos, a resolução de problemas ambientais, a compreensão do ecossistema, a melhoria dos espaços habitados pelo ser humano, a discussão das questões ambientais globais...

Neste trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, procuramos resgatar a história da EA na escola pública gaúcha, a partir da leitura e análise dos programas de Ensino Oficiais do Estado do Rio Grande do Sul (RS).

2 – A QUESTÃO AMBIENTAL ANTES DOS ANOS 70: O AMBIENTE

COMO UM EXPEDIENTE PEDAGÓGICO QUE PERMITIA IMPLICAR ATIVAMENTE OS ALUNOS

Os primeiros programas educacionais oficiais para a escola pública gaúcha são elaborados no final da década de 30. Através da análise dos mesmos, diagnosticamos que o estudo do ambiente era proposto no Programa de Estudos Naturais (1940), estando presente nos objetivos gerais desta matéria

Prover a criança de conhecimentos e experiências da Natureza e do mundo dos fenômenos [...]; Criar hábitos de observação, comparação e apreciação, no contato direto com a natureza, estimular o desejo de novos esclarecimentos e a organização das idéias, formar espíritos reflexivos que busquem não só explicar os problemas práticos, como estabelecer relações para “perceber” e “sentir” a ordem existente na natureza, a interdependência dos seres e encontrar em toda esta perfeição a revelação de uma inteligência criadora suprema (p. 71).

No documento encontram-se recomendações para serem privilegiadas as atividades de observação do ambiente natural. O ensino de Ciências deveria estimular o gosto pelo estudo e pelo contato com a natureza, de modo que os alunos construíssem conhecimentos em torno da interdependência dos seres, bem como das leis, definições e princípios a eles relacionados. Também deveriam “estimular atitudes de bondade e proteção para com os animais que prestassem serviços ao homem, e de reação aos que lhe fossem nocivos” (p. 79).

O Programa tinha implícita uma concepção empirista, no que se refere ao alcance do conhecimento, enfatizando a dimensão afetiva em relação ao ambiente. Estava presente no Programa uma concepção de natureza que reflete a visão de “harmonia pré-estabelecida” por Deus na

criação, em que a ordem natural depende absolutamente dos desígnios divinos. A escola, desse modo, repassa às crianças a idéia de que “o Deus cristão é transcendente, tendo criado a natureza com base num plano e podendo, eventualmente, intervir alterando a ordem natural dos fenômenos” (Abrantes, 1998, p. 59) e que não há qualquer ideal de ordem que se imponha objetivamente a Deus.

Também a superioridade do ser humano frente aos demais seres da natureza (proposição que ainda se mantém nos livros didáticos atuais) merece destaque. Isso pode ser verificado através da visão antropocêntrica dos animais e de suas funções, a qual condiciona e predispõe, favoravelmente ou não, para algumas espécies: os animais fazem parte do que poderíamos denominar “nicho humano”, onde o valor dos mesmos não ocorre em função de suas características ecológicas, mas em função de uma ética utilitarista, que considera os animais e a natureza apenas em função de seu valor de uso, de sua utilidade para o ser humano, reforçando o postulado de que as diferentes espécies somente existem em função da espécie humana. Algumas teorias da Antropologia Clássica também estão sendo revistas, com desafios às teorias exageradamente sociocêntricas, para uma visão mais integrada do diálogo entre a natureza e a cultura.

A partir de 1956, as discussões para a elaboração de novas diretrizes oficiais para a educação são intensificadas. A Secretaria Estadual de Educação do RS começa a enfatizar Os Estudos Naturais na Escola Primária, reconhecendo que “os estudos naturais, abrindo os olhos da criança para a natureza que a cerca, levam-na a amá-la cada vez mais, pois oferecem ricas oportunidades para muitas lições de moral, de civismo, de ordem, de disciplina, despertando o amor à verdade e o afeto aos demais seres da natureza.” (RS, 1956, p. 26).

Estabelece que os Estudos Naturais na Escola Primária deveriam despertar na criança o interesse pela vida dos animais e das plantas em

seu meio natural; prover o educando de conhecimentos sobre seres e fenômenos naturais, despertando e afirmando os sentimentos de bondade, de amor e respeito à natureza; formar hábitos de observação, investigação, comparação e apreciação, no contato direto com a natureza, levando a criança a redescobrir verdades científicas, afastando assim a idéia do falso sobrenatural, das crendices e superstições, através da valorização da verdade e desenvolvimento do espírito científico; despertar na criança sentimentos e emoções, desenvolvendo o senso estético e religioso, a fim de formar espíritos reflexivos, capazes de “perceber” e “sentir” a ordem existente na natureza, a interdependência dos seres e a revelação da suprema inteligência, causa de toda perfeição (RS, 1956). Na época, toda forma de saber construído fora dos espaços escolarizados foi rejeitada, atribuindo um caráter demasiadamente alto às ciências, com negligência aos múltiplos saberes do mosaico do conhecimento humano.

Nos anos 50 e 60, através de atividades agrícolas, os professores das escolas gaúchas deveriam despertar e manter o interesse pela natureza e pela terra, em especial, fazendo perceber as possibilidades do Brasil em relação ao aproveitamento de suas riquezas naturais, principalmente as relacionadas com a vida agrícola da localidade; despertar ou manter a mentalidade agrícola na criança, dignificando essa forma de trabalho; adaptar a escola às peculiaridades do meio; vitalizar o ensino; orientar vocações; difundir técnicas científicas da agricultura moderna, demonstrando as vantagens da adoção dos processos racionais, a fim de formar atitude de receptividade em relação ao trabalho agrícola, em bases científicas. Ainda hoje, diversas percepções acerca da educação conduzem ao equivocado raciocínio da educação tecnicista, voltada à formação profissional e habilidades voltadas ao mercado de trabalho.

Até o início da década de 50, o meio ambiente era tratado pela escola gaúcha como natureza, que deveria ser apreciada e preservada. A

natureza era entendida como o ambiente original e puro do qual os seres humanos estão dissociados e com o qual devem aprender a relacionar-se para enriquecer a qualidade do “ser”. O ambiente era visto pela escola como um expediente pedagógico que permitia implicar ativamente os alunos; por essa razão as estratégias privilegiadas eram de imersão do aluno na natureza. É importante ressaltar que, nas décadas de 50 e 60 houve um grande estímulo à criação, nas escolas rurais, da Liga dos Amigos da Natureza, cujos objetivos eram de “integrar na comunidade escolar a criança recém-ingressada na mesma” e de “formar mentalidade agrícola nos alunos”. Entre as atividades sugeridas para a Liga, estavam o cultivo de plantas ornamentais (em canteiros ou vasos) e a manutenção de um aquário na sala de aula, ambos com finalidade de ornamentação e observação; realização de excursões, aulas ao ar livre, etc. a fim de estabelecer contato com seres e fenômenos da natureza; construção de abrigos para pássaros (pequenas casas de madeira). Tais atividades eram consideradas importantes para a formação de hábitos, atitudes e conceitos, e por permitir objetivar as aulas e globalizar o ensino, por exemplo, na contagem e outros cálculos em torno das plantas, dos canteiros, dos dias gastos para a germinação, etc. (Silva, 1970).

Também a SEC/RS estimula, a partir de meados da década de 50, mas especialmente a partir dos anos 60, as comemorações do Dia da Árvore, que deveriam ser relacionadas com os trabalhos regulares do Clube Agrícola, quando o mesmo funcionasse na escola. Recomendavam que deveria existir um trabalho preparatório, através do desenvolvimento de unidades didáticas que viessem globalizar as atividades, para que o trabalho não se tornasse um mero formalismo, sem valor educativo apreciável e sem influência no comportamento do educando. Persistem comemorações pontuais, ainda nos dias de hoje, em datas específicas, saindo das regiões rurais e abrangendo espaços urbanos, em cada estado nacional e inclusive no cenário internacional.

Os professores eram estimulados através de orientações repassadas na Revista do Professor/RS a discutir com os alunos a significação dos vegetais na vida do ser humano, ou seja, o seu emprego na alimentação, indústria, medicina, ornamentação; a função das florestas e a necessidade do cultivo de árvores; conhecimento de espécies existentes na comunidade; estudo das condições indispensáveis à vida vegetal. Uma enormidade de sugestões de atividades e experiências era proposta aos professores para os trabalhos em torno do Dia da Árvore: traçar um código ou regras de conduta em relação às árvores e à natureza; organizar listas de árvores existentes no terreno da escola, da casa, da localidade, do Estado ou País; pesquisar contos, adivinhações, poesias, descrições em relação ao conteúdo; realizar excursões; conhecer histórias e lendas relativas à flora brasileira; conhecer o Código Florestal Brasileiro; escolher uma árvore para ser plantada na escola, tornando-a a “árvore da classe”; colocar nas árvores da escola pequenas tabuletas com o nome comum das mesmas, com poesias ou trechos de autores, mediante os quais despertasse e incentivasse o amor e respeito à árvore e à natureza, em geral, etc.

A realização de excursões era muito estimulada, pois, segundo a posição da Secretaria de Educação do Estado, é uma atividade que oportuniza o contato com a natureza, oferecendo-lhes possibilidades de observação direta, para aquisição de experiências e conhecimentos, em situação real, bem como para formação de atitudes e hábitos desejáveis. A escola deveria estimular não somente as crianças, mas as atividades escolares deveriam alicerçar o Culto à Árvore, do povo em geral, num atributo de gratidão e reconhecimento pelo muito que recebemos do reino vegetal.

Fazendo uma breve análise dos conteúdos e objetivos propostos através dos programas da SEC/RS às escolas nesse período, é possível perceber o comprometimento da educação com a “concretização de um

projeto de desenvolvimento social e econômico embasado na atividade urbano-industrial” (Gritti, 1999, p. 142). As práticas políticas, econômicas e sociais determinam as decisões educacionais; portanto, o currículo proposto para o ensino foi fruto das opções tomadas no interior dessas práticas.

De meados da década de 50 a meados de 60, o ambiente, que era entendido apenas como natureza a ser amada, respeitada e apreciada, começa a ser apresentado também como um recurso a ser explorado. Embora esforços tenham sido envidados para modificar essa percepção de EA, para uma parcela significativa da sociedade o ambiente ainda é concebido como fato externo a ser observado ou apreciado, sem, contudo, levar tal visão ao campo político, que sustenta as transformações ou a permanência da mesma visão ingênua sobre a natureza, a sociedade e o sujeito (eu-outro-mundo).

Em 1959, são elaborados e publicados em caráter experimental novos programas para o estudo das disciplinas existentes no curso primário. Em 1962 é reconhecido o êxito dos mesmos e em 1964 são publicados, vigorando até o início dos anos 70. As Ciências Naturais, que enfatizavam o estudo da natureza, começam, a partir do novo Programa Experimental de Ciências Naturais para o ensino primário, a ser constituídas por conteúdos de Botânica, Mineralogia, Geologia, Petrografia e Higiene. Um dos grandes objetivos da Educação em Ciências Naturais na escola era apresentar as formas de aproveitamento dos recursos que o solo oferece, argumentando que a exploração e a industrialização dos recursos naturais de um país representam as colunas mais rigorosas de seu progresso e engrandecimento.

Os recursos da natureza eram considerados como “nossos recursos”, e o fato de serem considerados “como meras propriedades pertencentes a unidades políticas, impede a percepção do valor intrínseco da natureza” (Grün, 1996, p. 46). No Programa estava implícito que o ser

humano não está apenas separado da natureza, mas também é dono dela, gerando um dualismo entre sujeito e objeto, entre seres humanos e natureza.

O sujeito é o usuário das tecnologias e os recursos naturais (carvão, petróleo, solo, etc.) são vistos como materiais capazes de dar sustentação a essa tecnologia. A própria palavra “recurso” encerra um caráter eminentemente econômico, de uso e abuso de algo para geração de benefícios humanos. Extrapola-se a capacidade capitalista para “recursos humanos”, como se a vida tivesse um preço a ser pago, no engodo do “reparo”, do “manejo” ou até do “castigo legal”. Ora, a vida não pode ser avaliada somente nas esteiras de parâmetros financeiros, senão colocada num vasto campo ético e político de transformação social.

Fica explícito nos objetivos que não podemos exaurir “nossos recursos”, pois a produção ficará afetada. Com isso a escola era forçada a trabalhar em defesa das condições de produção, e a EA desenvolvida era um grande instrumento agenciador a serviço do Capitalismo Mundial Integrado – CMI (Guatari, 1991), que coloniza a subjetividade e o desejo humano. Apesar de todo esse estímulo ao processo de exploração da natureza, a escola fazia referência à necessidade de “proteger a natureza”, de manter “um coeficiente mínimo de vegetação, indispensável ao equilíbrio biológico da região”, a chamar atenção para o “reflorestamento de áreas devastadas, para o cuidado com as queimadas e derrubadas, a erosão e as pragas da lavoura e da criação” (Silva, 1970, p. 19).

A escola, ao longo desses anos, foi uma instituição que ajudou a promover um projeto nacional comum. Ela também facilitou a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola considerou-se o currículo como o instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer. Coube,

assim, a ela, inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.

3 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DÉCADA DE 70: O NASCIMENTO DO MOVIMENTO ECOLOGISTA NO RS E O RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ECOLOGIA NA ESCOLA

A década de 70 marcou o despertar da consciência ecológica no mundo: a problematização do meio ambiente deslocou-se da escala regional-nacional para a escala global, planetária, e o uso do conceito de ambiente como biosfera generalizou-se (Viola; Leis, 1991). O ambiente, que na década de 60 era considerado um recurso a ser gerenciado, passa a ser visto como um problema global, pois o suporte da vida começa a ser ameaçado pela poluição e degradação, pelos riscos de uma guerra nuclear, pela explosão demográfica. Os problemas de degradação do meio ambiente são percebidos como problemas globais e não mais pontuais. A crise ecológica questiona profundamente a teoria do valor-trabalho que supõe a infinitude dos recursos naturais e a natureza como um objeto passivo desprovido de valor (Viola, 1992, p. 69).

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (Estocolmo, 1972), o Relatório Meadows (1972) sobre os limites do crescimento, o surgimento do paradigma teórico da ecologia política e a proliferação dos movimentos ecologistas marcaram este período. A ecologia começa a ser vista como uma ciência digna de ser ensinada juntamente com as outras ciências naturais. Nesse sentido merece

destaque a Conferência de Belgrado (1975), que estimulou um processo de reflexão sobre os problemas do Planeta, buscando traçar um marco internacional para o desenvolvimento da educação relativa ao meio ambiente e à Conferência de Tbilisi (1977), onde se estabeleceram os critérios e diretrizes que deveriam inspirar o desenvolvimento desse movimento educativo nas décadas seguintes. Vale ressaltar, entretanto, que, embora recheados de boas intenções, os marcos internacionais não conseguiram fortalecer a EA – seja no nível regional, seja em escala planetária.

O contexto histórico-cultural, no qual emerge a preocupação ecológica no Brasil, foi marcado pelo contexto de ditadura militar, que consolidava um regime autoritário e desenvolvimentista, gerador de uma profunda degradação ambiental e que, ao mesmo tempo, pretendia atrair os capitais estrangeiros para o País.

Nesse período o estado brasileiro cria diversas instituições para gerir o meio ambiente, porém a lógica de tais instituições foi “determinada pela política global de atração de investimentos e não pelo valor intrínseco da questão ambiental” (Gonçalves, 1990, p. 15). O ano de 1971 marca a história do movimento ambientalista gaúcho, com a fundação, em Porto Alegre/RS, da Associação Gaúcha de Proteção à Natureza (Agapan), uma das primeiras associações ecológicas a surgirem no Brasil e na América Latina, que inicialmente teve sua luta voltada à defesa da fauna e flora; combate à mecanização exagerada do solo; combate à poluição causada pelas indústrias e veículos; combate à poluição dos cursos de água e por meio de agrotóxicos.

O início dos anos 70 é marcado pela apresentação de novas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Primeiro Grau no RS, seguindo as orientações da mais “sofisticada” reforma educacional pensada para o País para o período (Lei 5.692/71). Essa lei, assim como as leis educacionais estabelecidas em outros países no período, estimulou a confecção de

projetos curriculares que “respondiam a toda uma área ou matérias, às vezes relacionando mais de uma [no caso do currículo por atividades], com a pretensão de oferecer planos cuidadosos, sob a forma de materiais de qualidade, que difundissem novos conteúdos, elaborados com modelos de ensino-aprendizagem inovadores.” (Gimeno, 2000, p. 211).

As Diretrizes Curriculares mantinham proposições derivadas do ideário escolanovista, entre elas: “o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem”, combinadas com concepções derivadas do tecnicismo. Os programas de ensino dirigiam-se a professores e alunos, com a pretensão de mudar a prática real nas escolas, estando implícita a crença de que “o plano curricular tecnicamente ideal, à margem dos professores e das equipes docentes nas escolas, poderia ser um instrumento para melhorar a qualidade do ensino.” (Gimeno, 2000, p. 211).

O estudo do meio ambiente na escola, de responsabilidade do ensino de Ciências Naturais, deveria “evidenciar e facilitar o estudo das relações entre os seres na Natureza, esperando-se que, através do programa escolar, o aluno possa perceber o mundo como um sistema dinâmico” (RS, 1972, p. 50). Também deveria estimular a observação da “beleza e da ordem da natureza, relacionado-as com a existência de um Ser Supremo.” (RS, 1972, p. 11).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino de 1º Grau no Meio Rural (1974) eram uma espécie de adaptação das diretrizes para o meio urbano. Porém nas mesmas ficava muito claro que, como o meio rural gaúcho encontrava-se numa fase de mecanização e de tecnologia, aplicada à agropecuária, ao extrativismo, à indústria, a escola rural deveria auxiliar a incorporar a tecnologia, aperfeiçoada nos centros de pesquisa e produção no meio rural, preparando o “homem para melhor promover o progresso”. A educação no meio rural deveria enfatizar fundamentalmente a formação de atitudes que tornassem o ser humano sensível aos problemas que tal meio apresentava e com disponibilidade,

criatividade e senso crítico para encontrar as soluções a esses problemas e facilitar o crescimento econômico. E acrescenta que a educação que suscita e difunde a inovação “não produz somente ‘coisas’, ela produz também seres humanos. Ela modifica as atitudes destes, suas relações, o nível de suas aspirações, e facilita sua adesão e sua participação no processo de mudança” (RS, 1974, p. 12). E como a criança do meio rural faz parte da força de trabalho da família “deve viver na escola situações que também forneçam elementos para atuar de forma positiva no seu meio.” (RS, 1974, p. 20).

Os programas oficiais de educação gaúcha, na década de 70, buscavam objetivos de aprendizagem em termos de conduta. Foi adotada uma posição pedagógica, ao invés de estimular a inovação, apoiada na experimentação. Desse modo estimulou doutrinações e a adoção, por parte dos professores, de posições que não haviam assimilado com a profundidade necessária para dirigir suas práticas. Provavelmente, como apresentavam propostas teóricas muito distantes daquela que era familiar à maioria dos professores, os livros didáticos passaram a se constituir nos verdadeiros planos de ensino: determinavam os objetivos, os conteúdos a serem ensinados, as atividades a serem desenvolvidas em classe, além de eles próprios se tornarem a forma mais freqüente de trabalho em classe.

O ambiente nos livros didáticos é apresentado de forma fragmentada, o que podemos verificar no tratamento dado à concepção de natureza, por exemplo, onde o tratamento ao conteúdo relativo à água, ar e solo, é absolutamente desvinculado das suas interações no ambiente. Também os seres vivos são apresentados de forma isolada, sendo o ambiente, somente o local onde vivem, sem contudo salientar as interações entre os fatores ambientais e as características que permitem a sua sobrevivência neste ambiente.

Os livros apresentam a natureza com uma visão mecanicista,

fragmentada e mostrando relações somente do ponto de vista humano, como se o ambiente tivesse sido criado para servi-lo; ou seja, trazem explícita ou implicitamente padrões culturais que reforçam o antropocentrismo. Segundo Grün (1996), a ética antropocêntrica está ligada ao surgimento e consolidação do paradigma mecanicista.

Em 1977, é proposto pela SEC/RS o Projeto Verde Rio Grande, que visava conscientizar a comunidade sobre o valor da árvore (na conservação do solo e da água, na produção de oxigênio, no embelezamento do ambiente físico, no fornecimento de alimento e matéria-prima) e integrar a comunidade no trabalho de plantio e preservação de árvores, abrangendo as escolas de 1º e 2º graus das 29 DEs e respectivas comunidades do estado, durante o período de maio de 1977 a janeiro de 1978. O projeto Verde Rio Grande era justificado tendo em vista o desenvolvimento acelerado da tecnologia, a crescente demanda de matéria-prima, o desenvolvimento desordenado das comunidades urbanas, a maior necessidade de consumo, o aumento considerável de água de lavoura na zona rural e a conseqüente derrubada das árvores (SEC, 1977, s.p.).

O material encaminhado às escolas continha também idéias básicas a serem trabalhadas e sugestões de atividades: É importante ressaltar que inclusive um cronograma de execução do Projeto foi proposto pela SEC/RS. Poucas tarefas eram de responsabilidade da escola: na prática coube a ela apenas o desenvolvimento das atividades com os alunos. O planejamento, acompanhamento e avaliação do Projeto ficaram a cargo de setores da SEC/RS e das DEs. No ano seguinte (1978), foi lançado pela SEC/RS o Projeto Natureza, com o intuito de orientar as escolas estaduais a aproveitarem a área disponível nas mesmas, sensibilizando a própria escola e a comunidade no sentido de tornar o ambiente escolar mais belo e favorável à realização de atividades práticas de utilização e preservação da natureza, estimulando

o respeito e a responsabilidade pelo meio ambiente e colaborando no melhor desenvolvimento das atividades práticas das Técnicas. Novamente no documento encaminhado às escolas tudo estava definido: objetivos (gerais e específicos), a população-alvo, quem deveria coordenar, como deveria ser o desenvolvimento do trabalho e o processo de avaliação. Inclusive como deveriam acontecer o processo de sensibilização, sugestões de atividades disciplinares e interdisciplinares e o detalhamento das tarefas: tudo estava prescrito.

No final dos anos 70 iniciam na escola as discussões sobre os riscos ambientais. São introduzidas nos livros-textos escolares noções sobre a importância da conservação dos recursos naturais e sobre os possíveis prejuízos da poluição das águas e do ar, erosão, desmatamento, queimadas... Estava implícita nessa forma de EA a premissa de que os problemas ambientais são causados pela falta de conhecimentos e que a solução, portanto, está na informação. Sabemos que o problema é muito mais complexo, pois apenas conhecer os riscos não é suficiente. Uma prova disso é que os países mais poluídos, nesse período, eram aqueles mais desenvolvidos do ponto de vista científico, tecnológico e também em seus sistemas educativos.

No RS, no período, as estratégias educativas que visavam à resolução de problemas raramente foram favorecidas. Ao contrário, a escola rural, especialmente através do Clube Agrícola, contribuiu, nos anos 60 e 70, para levar a “modernização” da agricultura, para a formação de um mercado consumidor para a produção de instrumentos, adubos, insumos e defensivos agrícolas. E para ensinar esse novo modo de trabalhar na terra, as escolas rurais tinham a maior parcela dos seus gastos em despesas com produtos químicos, adubos, fertilizantes, inseticidas, sementes, mudas (especialmente de frutíferas e ornamentais), implementos e instrumentos agrícolas.

4 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS 80 – A DISCUSSÃO SOBRE OS RISCOS AMBIENTAIS NA ESCOLA E O INCREMENTO DA EA NO ESTADO

No início dos anos 80, vivíamos um período de esgotamento do regime militar. É um período em que o movimento estudantil, e outros setores sociais, começam a se reorganizar no Brasil, reivindicando liberdade de associação, democratização do regime, eleições livres, anistia ampla, geral e irrestrita aos exilados, perseguidos e prisioneiros políticos do regime. Nasce no país a formação de uma consciência crítica, iniciando a construção de uma identidade ambientalista nacional, de educadores ambientais, fortalecida também pelo retorno de exilados políticos que vivenciaram movimentos ambientalistas europeus, contribuindo com o movimento ecológico de nosso País.

Nesse período, o movimento social gaúcho, através da AGAPAN, liderado por José Lutzemberger, aliado a outros movimentos que abraçam a causa ecológica, dá os primeiros sinais de reação mais sistematizada da sociedade civil às agressões à natureza. O movimento ecológico começa a ganhar maior espaço, contribuindo no processo de ecologização da mentalidade de contingentes qualitativamente importantes da população, aumentando a percepção da degradação ambiental na sociedade.

Apesar de as lutas ecologistas não terem conseguido conter a degradação, foi no transcorrer das mesmas que se foi constituindo a identidade coletiva do movimento ecológico (Viola, 1992).

Na década de 70, começam a ocorrer os primeiros encontros de EA no Brasil e ela começa a fazer parte dos debates políticos e acadêmicos e das atividades pedagógicas cotidianas. Antes de terminar a primeira metade dos anos 80, e coincidindo com o final do regime militar, começam a surgir as primeiras publicações científicas em nível

nacional sobre EA.

Em 1980 e 1986 são apresentadas pela SEC/RS novas Diretrizes Curriculares para o Ensino de 1º Grau, mantendo proposições semelhantes àquelas apresentadas no início da década de 70. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a escola deveria colaborar para proteger os recursos do meio ambiente próximo; observar seres, fatos e fenômenos do meio ambiente próximo; e estabelecer relações entre seres, fatos e fenômenos do meio ambiente próximo, discriminando características, atributos e propriedades.

Até meados dos anos 80, os planos e documentos da Educação Pública gaúcha vinham historicamente sendo formulados em gabinetes, por equipes técnicas. O currículo que era entendido como um compêndio de conteúdos ou como um conjunto de objetivos a serem alcançados junto com os alunos, era apresentado às instituições escolares para que o desenvolvessem. Os projetos curriculares eram elaborados por especialistas que também preparavam os materiais para serem experimentados, testados, reescritos, divulgados e aplicados. A eles cabiam as decisões iniciais e finais.

Durante todo esse período, em tudo o que foi pensado para a escola pública “houve um apelo pela superação de concepções de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.” (Giroux, 1997, p. 159). Sempre coube aos especialistas em currículo, avaliação, etc. a tarefa de concepção, ao passo que aos professores coube apenas a tarefa de implementação. O que está subjacente a tal forma de planejamento é o controle do comportamento dos professores, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos. O efeito disso “não se reduz somente à incapacidade dos professores para afastá-los do processo de deliberação

e reflexão, mas também para tornar rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem e de sala de aula.” (Giroux, 1997, p. 160)

A história nos mostrou que, em muitos casos, a distância das propostas das concepções dos professores e das condições das escolas levou a uma deficiente aplicação e a poucas mudanças nas atividades de ensino. Foi evidente que as potenciais idéias inovadoras sobre o conteúdo e sobre a metodologia, presentes nesses documentos, ao não contar com os professores e com as condições concretas da realidade, ficavam apenas nos documentos ou eram deformadas e empobrecidas em sua aplicação.

A prática em questão reforçou entre os professores a idéia de que o plano era uma atividade profissional especializada que se realizava fora do âmbito de ação dos profissionais práticos, deixando para os docentes e alunos o papel de consumidores, não de atores, do plano curricular. Também “a noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas lingüísticas, culturas e talentos diferentes, é estrategicamente ignorada dentro desta lógica” (Giroux, 1997, p. 16).

No ano de 1988, é apresentada aos professores gaúchos uma proposta para envolvimento dos mesmos, na construção do currículo da Escola Gaúcha, em um processo denominado Reconstrução Curricular. O trabalho começou a ser desenvolvido por professores de escolas, Delegacias de Educação, Secretarias Municipais de Educação, em parceria com universidades. A idéia inicial era de que o processo de Reconstrução Curricular deveria ser diferenciado, flexível e adaptado a cada realidade: cada região, município e escola deveriam construir, com a participação de Instituições de Ensino Superior, através dos Programas Regionais de Ação Integrada (PRAI), a sua proposta pedagógica.

A ênfase, segundo a Secretaria de Educação, deveria ser o processo e não mais o produto. Ele diferiu substancialmente das anteriores, pois buscou apoiar-se numa caracterização da realidade

educacional do estado e em reflexões feitas em encontros regionais com os envolvidos. O trabalho provocou discussões e debates sobre os fundamentos das diferentes áreas do conhecimento. Em 1990 o estado do RS havia construído a sua proposta pedagógica, como fruto do trabalho realizado de 1988 a 1990, não contemplando a EA na mesma.

Nos anos 80 uma grande quantidade de eventos de EA (Encontros, Seminários, Conferências, Semanas, Cursos) aconteceram na capital e nos municípios do interior do estado, promovidos principalmente por universidades e órgãos de meio ambiente. No final dessa década (1988) é criada uma Comissão de Educação Ecológica da Secretaria de Estado de Educação e em 1989 uma Assessoria Especial para Assuntos de EA nas DEs, integrada ao grupo pedagógico da Secretaria de Educação.

Em 1991, com a substituição do governo estadual, o processo de Reconstrução Curricular foi interrompido. A Reconstrução Curricular foi substituída por programas de treinamento de professores, através do Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino, que visava à atualização e ao aperfeiçoamento dos professores da Rede Pública estadual de Ensino e tinha o ensino a distância como metodologia desencadeadora do trabalho.

Os materiais utilizados durante o período foram planejados, organizados, elaborados e avaliados por equipes de Instituições de Ensino Superior do RS, pensando na formação de um professor único, novamente sendo esquecido o ensino rural. Também no período foi distribuída uma grande quantidade de livros sobre temáticas específicas das áreas. Durante as férias letivas os professores estudavam, individualmente e em grupos, os materiais encaminhados às escolas e após eram elaboradas propostas de ensino que eram levadas à DE da região, e esta as enviava à Secretaria Estadual de Educação. A questão ambiental foi pensada apenas para o ensino de Biologia, no 2º grau.

5 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS 90 E 2000 – A

“EXPLOSÃO” DA EA NAS AGENDAS POLÍTICAS E NAS PREOCUPAÇÕES SOCIAIS

É no início dos anos 90 que ocorre uma grande expansão da EA no Brasil, especialmente em função da realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco 92). Houve um aumento considerável na produção científica: inúmeros livros e artigos são publicados por editoras de renome nacional e por revistas de divulgação científica. Também começa nesse período uma grande procura por cursos de EA, que são oferecidos por universidades, Secretarias de Educação e de Meio Ambiente dos estados, e por organizações não-governamentais.

Nessa década ocorrem inúmeros encontros nacionais de EA e são realizados inúmeros encontros estaduais, regionais e municipais no RS. A temática que antes era específica dos movimentos ecológicos foi internalizada de diferentes maneiras por diferentes atores da sociedade civil.

Em 1994, a Política Educacional Brasileira, seguindo o modelo vindo da Espanha, incluiu o tema Meio Ambiente como transversal, ou seja, como uma temática a ser estudada em todas as áreas do conhecimento presentes no cotidiano escolar, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1996, ano em que os PCNs foram encaminhados às escolas gaúchas, é iniciado no estado um processo de construção coletiva do Padrão Referencial de Currículo, seguindo os mesmos moldes dos PCNs. Em 1996 foi apresentado aos professores do RS o documento básico do Padrão Referencial de Currículo que, segundo a Secretaria Estadual de Educação, foi o resultado do estudo de inúmeras equipes de professores de todo o estado, envolvendo Escolas, Delegacias de Educação e Instituições de Ensino Superior (RS, 1998).

Os PCNs procuram dar resposta às contradições entre a

necessidade de dar um espaço próprio ao estudo do meio ambiente e a natureza intrinsecamente interdisciplinar e transversal dos conhecimentos que esta propõe. A proposta de temas transversais, além de modificar a organização tradicional do conhecimento e o funcionamento das instituições escolares, deposita no professor a iniciativa de incorporar temas e desenvolver atividades de natureza local, assim como de proporcionar articulações com outras áreas do conhecimento e com a realidade onde vivem os estudantes.

O meio ambiente é um tema transversal, pois não aparece associado a alguma área específica do conhecimento, mas a todas elas em geral; é um movimento inovador, cujos princípios afetam o sistema educativo; gira em torno de problemas que afetam o sistema educativo e o sistema social em seu conjunto, na medida em que estes se relacionam com outros sistemas (ecológicos, econômicos, etc.). Por ser transversal, a EA apresenta a necessidade de que a comunidade educativa incorpore seus princípios em todas e em cada uma das fases do desenvolvimento curricular, tanto em nível de objetivos, como de conteúdos ou de metodologia. Por essa razão é fundamental a formação de professores para trabalhar a partir de uma ótica educativa, que supõe um forte re-planejamento de muitos modos de fazer tradicional.

Defendemos a idéia de que o meio ambiente é efetivamente um tema transversal, não apenas porque pode ser abordado por todas as disciplinas escolares, mas porque procura relacionar diversos tipos de reflexões: a ecológica, a metodológica e a pedagógica. É também um tema transversal, porque coloca sobre uma única mesa, pontos de vista e interesses diferentes: desde associações ecologistas a professores que querem inovar, desde entidades locais que buscam responder às exigências e às emergências ambientais, a cidadãos comuns que se preocupam com tais emergências.

Em 1996, ano em que os PCNs começam a ser encaminhados às

escolas gaúchas, é iniciado no Estado um processo de “construção coletiva” do Padrão Referencial de Currículo, seguindo os mesmos moldes dos PCNs. Em 1998, a 1ª Versão do PRC foi apresentada à comunidade educacional gaúcha, sendo que a EA faz parte dos temas apresentados como Temas de Relevância Social. A proposta de EA, colocada em quatro páginas, apresenta uma breve fundamentação e caracterização da EA, dando ênfase ao processo de aquisição de “saberes” (conhecimentos), do “saber fazer”, incentivando a elaboração do “ser”, através do “conviver” com os outros. Também apresentava os Marcos de Aprendizagem em EA: fatos, conceitos e princípios (saber); procedimentos (saber fazer) e valores (ser/conviver) que a EA escolar gaúcha precisa desenvolver. Apenas este material sobre EA chegou até as escolas estaduais para subsidiar o processo de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Planos de Estudo (PE), porém a questão ambiental foi incorporada apenas nos PE das disciplinas da área de Ciências Naturais.

No período de 1999-2002, por meio da Constituinte Escolar (movimento de construção da escola democrática e popular, que teve a participação das comunidades escolares gaúchas, dotando as escolas de autonomia no desenvolvimento do currículo) as comunidades escolares fizeram a opção pela inserção da EA nos currículos escolares gaúchos. Propõe que a EA deva deixar de ser um assunto marginalizado e isolado no interior dos sistemas educativos e comece a encontrar um lugar apropriado dentro do projeto educativo das escolas, bem como a fortalecer os seus laços com outros aspectos da educação. Nesse sentido foram propostos pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRES) cursos de curta duração voltados à formação continuada de professores e inúmeros projetos de EA foram desencadeados pelas escolas.

Atualmente a SEC/RS em parceria com a Coordenação Geral de EA do MEC, por meio do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as

Escolas, vem desenvolvendo um processo de formação de formadores em EA. Esse programa busca implantar na educação formal a dimensão ética, política, científica, pedagógica e estética da EA e incentivar a formação continuada de novas lideranças.

Convém ressaltar que neste início de milênio, inúmeras universidades gaúchas vêm desenvolvendo programas de formação de professores em EA, bem como inserindo a dimensão ambiental nos cursos de formação de professores em nível superior.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que o desenvolvimento do currículo de EA deve ser baseado na realidade de cada escola. Precisamos deixar de lado grandes projetos cuidadosamente planejados por técnicos e agentes especializados e valorizar tentativas mais modestas, mais próximas das escolas, desenvolvidas pela comunidade escolar. Com isso não queremos desobrigar o estado das políticas educacionais e da formação docente em EA. Apenas acreditamos que o envolvimento ativo dos professores no desenvolvimento do currículo de EA faz das escolas um local de desenvolvimento profissional.

O currículo não muda por um ato administrativo ou pela mera apresentação formal de uma nova teoria curricular. Mudar o currículo implica que os professores modifiquem seus pontos de vista sobre os processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, suas formas de intervir, ou seja, o seu “saber fazer profissional”.

Pesquisas para a avaliação da EA no RS na última década precisam ser desenvolvidas a fim de nos ajudarem a entender um pouco mais os sucessos e os fracassos dos processos implementados, bem como para ampliar nossas alternativas de intervenção nas questões ambientais contemporâneas a partir da atividade dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. *Imagens de Natureza, imagens de Ciência*. Campinas: Papirus, 1998.
- CARVALHO, I.C. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (orgs.) *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998, p. 113-126.
- GONÇALVES, Carlos W. P. *Os (des) caminhos do meio ambiente*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- GIMENO, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRITTI, S. *O Papel da Escola Primária rural na penetração do Capitalismo no campo*. 1999. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Desenvolvimento Social) Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- GRÜN, M. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996.
- GUATARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1991.
- ORELLANA, I. La comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que are nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Tópicos em Educación Ambiental*, México, v. 3, n. 7, p. 43-51, ago. 2001.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação e Saúde Pública. Programa de Estudos Naturais. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 2, n. 5, jan. 1940, p. 71-80.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação e Cultura. Os Estudos Naturais na Escola Primária – Comunicado expedido pelo CPOE do R.G.S. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, p. 26-28, 30, março 1956.
- _____. *Diretrizes Curriculares para o Ensino de 1º Grau no Rio Grande do Sul-Currículo por Atividades*. Porto Alegre, 1972.
- _____. *Diretrizes Curriculares para o Ensino de 1º Grau no Meio Rural*. Porto Alegre, 1974.
- _____. *Projeto Verde Rio Grande*. Porto Alegre, 1977.

_____. *Projeto Natureza*. Porto Alegre, 1978.

_____. *Ensino de 1º Grau no Rio Grande do Sul*: Diretrizes Curriculares da Área de Ciências. Porto Alegre, 1980.

_____. *Uma Proposta de Currículo para o Ensino de 1º Grau*: Currículo por Atividades. Porto Alegre, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Padrão Referencial de Currículo*. Temas de Relevância Social – Ensino Fundamental. Porto Alegre, 1998.

_____. *Constituinte Escolar – construção da Escola Democrática e Popular*. Fundamentação, objetivos e momentos da Constituinte Escolar. Porto Alegre, ago. 1999.

_____. *Constituinte Escolar – Princípios e Diretrizes para a Educação na Escola Pública Estadual*. Porto Alegre, 2000. (mimeo)

_____. *Constituinte Escolar – construção da Escola Democrática e Popular – Sistematização do 2º Momento – caderno 4*. Porto Alegre, abr. 2000.

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I. A Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental: a proposta EDAMAZ. In: SANTOS, J.E.; SATO, M. *A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora*. São Carlos, RIMA, 2001, p. 273-288.

SILVA, R. I. T. da. Clubes agrícolas escolares: educação rural. *Revista do Ensino*. Porto Alegre: SEC, n. 13. p. 48-53, jun. 1940.

_____. *Escola Primária Rural*. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

VIOLA, Eduardo. O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do ambientalismo à ecopolítica. In: PÁDUA, José Augusto (org.) *Ecologia e Política no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: IUPERJ, 1992, p. 63-109.

VIOLA, Eduardo; LEIS, Héctor R. Desordem global da biosfera e a nova ordem internacional: o papel organizador do ecologismo. In: LEIS, Héctor R. (org.) *Ecologia e Política Mundial*. Rio de Janeiro: FASE: AIRI/PUC-Rio; Petrópolis: Vozes, 1991, p. 23-50.