



3265 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 22 - Educação Ambiental

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELAÇÕES DE PODER E CONFLITO QUE DIFICULTAM O ENGAJAMENTO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL.

Valdivan Ferreira de Lima - UnB - Universidade de Brasília

O presente estudo analisa as relações de poder e conflito como um dos aspectos que dificultam o engajamento docente nas propostas de educação ambiental em escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de entrevistas individuais e coletivas, analisadas a partir da escuta sensível dos sujeitos e leitura flutuante do material produzido. Contou com dezessete participantes, sendo três professores propositores e onze não propositores de atividades ou projetos de educação ambiental, além de três gestores de escolas em que se desenvolvem projetos voltados ao tema meio ambiente. A falta de engajamento docente é apontada como um dos fatores responsáveis pelas dificuldades de implementação de projetos com temática ambiental, implicando na incidência de abordagens superficiais e descontínuas.

Palavras-chave: Educação ambiental. Docente. Poder. Conflito. Engajamento.

1. Introdução

Nos referenciais teóricos deste estudo, em que a Educação Ambiental (EA) é abordada na sua perspectiva crítica, enfatiza-se a reflexão do caráter político que envolve a temática ambiental, implicando, portando, nas relações de poder que se dão na sociedade e que impactam as ações individuais e coletivas na escola.

Segundo Guimarães (2000), há duas grandes correntes da EA: a conservadora e a crítica. Na primeira há uma abordagem homogeneizada e superficial do discurso, com perda do caráter crítico e direcionada a uma educação hegemônica. Já a segunda é entendida como a que “aponta a opressão do homem e da natureza, desnudando as relações de poder na sociedade, em um processo de politização das ações humanas.” (p. 20)

A escola, instituição na qual o trabalho funda-se no conhecimento como objetivo primordial da sua atividade, insere-se em um contexto em que poder e saber se apresentam explicitamente na sua cotidianeidade, em uma implicação mútua e indissociável. “Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder. (FOUCAULT, 1979, p. 142)

Gadotti (2000), acredita em um projeto utópico de sociedade com mudanças nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Defende, para tanto, o movimento ecopedagógico que parte do vivido na cotidianeidade, onde se busca a transformação pela ação politizada (coletiva e individual) e se apresenta como uma nova forma de pensar a escola e a pedagogia. Para Jacobi, Tristão & Franco (2009), há a necessidade de uma compreensão complexa e politizada da temática ambiental. Estes autores consideram a participação como eixo norteador das práticas de EA, com a articulação de saberes e fazeres. Afirmam que tais práticas devem ser baseadas em uma atitude contextualizadora e problematizadora da realidade.

Vislumbra-se, assim, que uma das maiores dificuldades para se alcançar êxito nas tentativas de implementação de projetos ou atividades de EA nas escolas públicas está na efêmera e superficial participação de professores. A participação efêmera pode ser visualizada pelas descontinuidades dos

projetos. Já a participação superficial, pelas abordagens em que as dimensões políticas, éticas, sociais e culturais são negligenciadas.

A EA insere-se nas questões de poder e conflito na escola quando propõe ações transformadoras que conduzam a reflexões e revisões das práticas que agravam a crise socioambiental e que servem à manutenção do modelo socioeconômico hegemônico, socialmente excludente e ambientalmente degradante.

Esta investigação é um recorte da pesquisa de mestrado, concluída no ano de 2012, em que se buscou identificar aspectos que dificultam o engajamento docente nas atividades de EA em escolas públicas do Distrito Federal (DF). As relações de poder e conflito surgiram como um destes aspectos, no entanto, não há a intenção de se estabelecer classificação e, nem tão pouco, desconexão em relação aos demais elencados: a prerrogativa transversal; as condições de trabalho no cotidiano escolar; a formação específica; e os valores pessoais.

2. Educação ambiental crítica

O engajamento dos professores não estaria restrito ao participar de uma ação em que o resultado seja o foco principal, deixando em segundo plano os processos que podem servir de ressignificação do conhecimento e da vida, mas, fundado na articulação de fazeres e saberes contextualizados que possibilitem reflexão e transformação da realidade.

Há um grande número de projetos em escolas que têm como atividade principal, por exemplo, a implementação de hortas. Neste caso, é importante valorizar o seu processo de planejamento, de superação dos obstáculos, de execução e, evidentemente, os seus resultados. No entanto, todo esse processo só produzirá alguma transformação no modo de pensar dos envolvidos se houver uma discussão das questões afins (segurança alimentar, produção de alimentos, degradação ambiental, entre outros) e como estas são tratadas na sociedade nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais.

Da ausência de um processo coletivo de construção de um novo conhecimento resulta que muitos esforços realizados por professores e técnicos sejam pouco produtivos diante das finalidades de uma Educação Ambiental que se pretenda crítica. (GUIMARÃES, 2000, p. 29)

Guimarães (2004, p.114) trata de uma fragilização dos trabalhos pedagógicos relacionados às questões ambientais, apesar das boas intenções dos professores, pois tendem a reproduzir as propostas pedagógicas conservadoras que resultam em posturas pouco críticas e práticas ingênuas.

3. As relações de poder e conflito na escola

As relações de poder dentro da instituição escolar ultrapassam as regras ou regulamentações do sistema de ensino e materializam-se no cotidiano como caracterização do que Foucault (1979) chamou de “Microfísica do poder”. Este autor faz um aprofundamento teórico no que diz respeito ao poder que não se apresenta exclusivamente sob a forma estrutural do Estado, mas, no poder que se é exercido também fora (independente) dele, em uma outra instância, no dia a dia.

Quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. (Foucault, 1979, p. 131)

A possível contribuição deste estudo se justifica considerando que “nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem estudados”. (op. cit., p. 149-150). No entanto, não é prudente analisar um contexto específico, neste caso o escolar, sem que se faça uma conexão com o contexto macro (Estado/Mundo), nutrido por um pensamento hegemônico, pois, possivelmente, este encontrará eco nas mínimas ações cotidianas dos indivíduos e vice-versa.

O mundo se encolhe, cada vez mais, primeiramente pelo processo histórico de domínio pela força e pela imposição cultural. Encolhe-se, ainda, pela revolução da comunicação, da informação e do transporte. Morin (2000) chama esse movimento de planetarização, pois “o mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes”. (p. 67)

Um aspecto importante nesta contextualização está no fato de que os conflitos fazem parte da vida

coletiva, porém, devemos ficar atentos ao que ocorre recursivamente entre o cotidiano escolar e o que acontece no planeta, no país, nas cidades e assim sucessivamente.

Ardoino (2003), na sua perspectiva socialista política/pedagógica, inspirada numa compreensão dialética da realidade social, afirma que um dos papéis urgentes da educação é “preparar o homem para aceitar as contradições para trabalhá-las.” (p. 101). Buscar o diálogo entre as teorias que tratam do poder na sua capilaridade cotidiana e nas demais instâncias de seu exercício possibilita um movimento de olhar necessário à minimização do pensamento simplificador.

4. Metodologia

Dezessete professores, com atuação em escolas públicas do DF, participaram da pesquisa: três gestores (PGI) de escolas em que se desenvolvem projetos voltados ao tema meio ambiente; três professores propositores (PPI) e onze não propositores de atividades ou projetos de EA, sendo oito (PNPG) dos anos finais do Ensino Fundamental/ Ensino Médio e três (PNPR) da Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais (PGI / PPI) e coletivas, com a realização de um grupo focal (PNPG) e uma roda de conversa (PNPR), analisadas seguindo os pressupostos do que Barbier (2007) apresenta como “escuta sensível” dos participantes e pela “leitura flutuante” dos dados fundamentada por André (2008).

5. Resultados e discussão

- ***“É um efeito cascata.”***

É possível fazer algumas conexões entre as relações de poder que se dão fora da escola e que interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho docente. As mudanças em outras esferas do poder provocam, na percepção de alguns entrevistados, insegurança e a falta de confiança em projetos sólidos e duradouros nas escolas.

PPI3- [...] essa figura do articulador, ela não pode tá tão presa a questão política, porque se não o trabalho não caminha, né? Que se toda vez que a figura política muda, eu mudo tudo que foi construído, [...] Aí você joga tudo fora, então, é como se você desse um passo, desce três, sobe um passo, desce três.

Há evidências de que os professores participantes têm consciência dos efeitos advindos da (não) vontade política dos governantes em relação ao meio ambiente. Não é percebida, por eles, uma preocupação governamental efetiva com a questão ambiental, com reflexos negativos diretos nas instituições escolares.

PPI3- É um efeito cascata. Aquela bolinha que foi derrubada lá na Secretaria de Educação, vai atingir o aluno sim, porque esse material não vai chegar, porque a planilha que foi feita vai ser mudada, porque que se tinha uma proposta de investimento não vai ser feito esse investimento e aí esse aluno vai ser sim atingido por essa mudança política. E a gente sabe que muitas vezes, ou todas as vezes, é um jogo de interesses, políticos, mas, é um jogo de interesses.

Não perceber a preocupação das camadas dirigentes da sociedade com o meio ambiente e, ainda, verificar divergências entre os interesses dos governantes em relação aos interesses educacionais dos professores e da comunidade escolar é mais um aspecto desfavorável ao engajamento. Numa instância local, as falas dos professores demonstram que há dificuldades no desenvolvimento de projetos se a equipe gestora não representa a comunidade escolar.

PNPG7 – Eu vejo vários fatores. Olha só, primeiro eu vejo a questão da equipe gestora. Porque, às vezes, você tem uma equipe gestora que ela é rejeitada, e até, é um boicote natural.

O efeito cascata que se instaura frente às posturas dos governantes em relação ao tema meio ambiente denota um descrédito em projetos educacionais, em detrimento de uma cultura da descontinuidade quando há alternância do poder. Como esclarece Foucault (1979, p. 175), “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação.” Os professores demonstraram ter clareza dos efeitos das ações governamentais, nas suas diversas instâncias, sobre as ações realizadas no âmbito escolar.

- ***“Se deixar solto não é trabalhado.”***

Uma questão recorrente nas entrevistas diz respeito ao papel das equipes gestoras no desenvolvimento

dos projetos de EA. Muitos professores rejeitam posturas impositivas, no entanto, esperam iniciativas das direções das escolas.

PPI1- Se o diretor chega na escola no começo do ano e fala: *"Uma das nossas propostas esse ano é trabalhar educação ambiental."* Aí, ele já chega com os projetos, ele não vai impor o projeto, ele vai chegar com o projeto, ele vai apresentar ao grupo de professores, sugerir, alterar, mas, nós vamos trabalhar aquilo. Caso contrário, se deixar solto não é trabalhado.

De acordo com os relatos, a condução dos projetos de EA com o apoio das equipes gestoras foi fundamental para os resultados positivos alcançados em suas escolas. Quando não há o apoio das direções das escolas o desenvolvimento dos projetos é comprometido, desestimulando a participação dos professores.

PNPR2- Dia da árvore: *"Vamos fazer um projeto pra trabalhar o dia da árvore."* Cabô o dia da árvore, não se fala mais em árvore, não se fala mais em natureza, não se fala mais em meio ambiente.

O que se observa claramente é uma forte rejeição às formas coercitivas de implementação de projetos, podendo suscitar um efeito contrário nas pretensões de se conseguir uma efetividade de certos trabalhos, pois, "a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa." (FOUCAULT, 1979, p. 241)

Dentre os meios utilizados pelos professores, para não participar ou desenvolver alguma atividade que não desejam, está aquele que desvia do conflito direto, velado pelo silêncio ou pela concordância aparente.

PPI1- Não, não alegavam. Na verdade, eles ficam cada um no seu cantinho [...] Pra cê ter uma ideia, pra fazer o mutirão eu tive que fazer bilhete e entregar em todas as salas. Teve turma que não trouxe nada, depois descobrimos bilhetes trancados dentro do armário. O professor nem abriu a boca pra falar. Então, a resistência que tem é muito grande.

Foucault (1979, p. 255) argumenta que "para que uma determinada relação de forças possa não somente se manter, mas se acentuar, se estabilizar e ganhar terreno, é necessário que haja uma manobra." Nesse sentido, a forma do exercício de poder, identificada nas experiências relatadas, se apresenta exatamente como uma manobra de resistência aos projetos que não são de interesse do docente, normalmente oriundos de processos não democráticos. Este aspecto, presente em vários depoimentos, aproxima-se do que Ardoino nomeou de *negatricidade*, isto é, "a capacidade dos sujeitos fazerem abortar, por suas contraestratégias, as estratégias de que se sentem objetos" (ARDOINO, 1998 apud SOUZA, 2000, p. 3)

A despeito da existência de uma hierarquia no sistema de ensino, todos exercem seu poder, independente de cargo ou função, visto que "o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder." (FOUCAULT, 1979, p.160)

Os entrevistados, a princípio, demonstraram uma posição favorável ao trabalho com projetos nas escolas, mas sempre acompanhada de ressalvas em que predomina uma postura de rejeição a propostas impositivas ou que não há o envolvimento coletivo.

PNPG5 – Eu não tenho nenhum problema, pra mim é muito bem-vindo. Eu sempre sou favorável a tudo que seja via democrática, por participação, e que substancialmente seja pra benefício de todos.

A justificativa para se acreditar na força do Estado, como providência eficaz para forçar o docente a trabalhar o tema meio ambiente, está na dificuldade de obter o seu envolvimento de forma voluntária. Percebe-se, neste caso, que estas defesas pela via impositiva de participação docente são fundamentadas em uma correta interpretação da necessária urgência em se ter a temática ambiental como prioridade nas práticas pedagógicas. No entanto, esta estratégia coercitiva pode desencadear uma ênfase à EA conservadora, sem o caráter crítico e reflexivo, próprios de uma construção voluntária e engajada.

PGI2- Tem certas coisas que tem que ser: *"faça-se"*. É de cima pra baixo? É de cima pra baixo sim. Dá tempo de discutir mais não, né, mesa redonda, não dá mais não. [...] Então eu acho que nós estamos numa guerra. Essa questão ambiental é uma guerra. *"Vamos fazer assim e acabou."* Entendeu?

A via impositiva, de cima para baixo, certamente pode lograr êxito em colocar o tema meio ambiente na pauta pedagógica das escolas. No entanto, corre o risco de se limitar a uma disseminação de tarefas

obrigatórias sem que estas se convertam em ações transformadoras na comunidade escolar.

- ***“Mas, só trabalhar aqui com os alunos e não mostrar isso pra mais ninguém?”***

Outro problema apontado é a desarticulação dos projetos por dificuldades nas relações interpessoais existentes no grupo de professores. A vaidade, por exemplo, entendida como um desejo exagerado de atrair a admiração ou o reconhecimento dos outros, surgiu como um obstáculo à participação dos professores que não aparecem como os idealizadores ou coordenadores dos projetos. Para alguns gestores, no entanto, esta questão das vaidades pode ter outro significado, pois, se revela como uma motivação em função do que seria o reconhecimento do seu trabalho.

PNPG3 – Além disso, eu também quero frisar e que já tá subentendido aqui é a questão da vaidade. A gente tem que pensar em projeto que beneficie a todos, cada um sabe fazer de uma forma que vai ajudar de um jeito. Não precisa. O que eu vejo, que quando a pessoa quer participar do projeto é que o nome dela tem que tá lá, a foto dela tem que tá lá e tem que aparecer que ela teve a ideia do projeto, e não é isso.

PGI3- [...] Aí o professor se sentia um pouco desmotivado: “*Mas, só trabalhar aqui com os alunos e não mostrar isso pra mais ninguém?*” E tal, se sentia desmotivado e não quis, deu uma afastada.

Este é um sinal de que não há uma construção conjunta destes projetos e, principalmente, um envolvimento coletivo que inviabilize qualquer tentativa de vanglorio individual. Pelo relatado, esta é uma das variáveis que minam as boas relações interpessoais na escola.

O conflito não se constitui em um problema em si, pois, como afirma Gadotti (2001), ele está na base de toda a pedagogia. Se dispor ao conflito, obviamente saindo da esfera pessoal de interesses, é uma postura própria do educador no que se refere ao seu engajamento, a despeito dos riscos e do ônus do seu envolvimento: “O educador é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo.” (p. 30-31) O conflito, no entanto, se apresenta como um entrave aos projetos de EA quando se engendra pelo interesse pessoal ou pela abdicação ao diálogo.

6. Considerações Finais

A investigação evidenciou, de forma ainda incipiente, as conexões existentes nas relações de poder e conflito que se configuram interna e externamente à escola. Sinalizou, ainda, que os projetos ou atividades de EA nas escolas são impactados pelas ações e posturas dos representantes das diversas instâncias do poder.

Propostas coercitivas ou individualistas de projetos ou atividades relacionadas ao meio ambiente mostraram-se desfavoráveis ao engajamento dos professores na perspectiva de uma abordagem crítica. Assim, o exercício do poder, nas diferentes instâncias do sistema de ensino, ocorre com estratégias diversificadas e se direciona, no que se refere à EA, de acordo com o grau de prioridade que lhe é atribuído.

Reconhecer-se como produto e produtor da sociedade em que vive, numa perspectiva recursiva (Morin, 2007), pode ser, para o docente, algo que o faça acreditar na minimização dos conflitos (internos e externos) que o angustiam, a partir da sua ação engajada na escola, potencializando o desencadeamento de um efeito cascata às avessas.

7. Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação* / René Barbier. Tradução de Lucie Didio. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ARDOINO, Jacques. *Para uma pedagogia Socialista*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder* / organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. *Pedagogia da práxis*. / Moacir Gadotti; prefácio de Paulo Freire. – 3. ed. – São Paulo:

Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental: no consenso um embate?* 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000

_____. *A formação de educadores ambientais*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. *A função social da EA nas práticas colaborativas: participação e engajamento*. Cadernos CEDES; volume 29, número 77, páginas 63-79. Abril 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. – Porto Alegre: Sulina – 3ª Edição, 2007.

SOUZA, Rita de Cácia V. Martins de. *A gestão do sistema público de ensino do Distrito Federal no período de 1995 a 1998: uma gestão praxista ou multirreferenciada?* 23ª Reunião Anual, em Caxambu/MG - ANPEd, 2000.