



VANDERLÉIA DAS DORES SILVA LIBERATO

**“EU TE FALEI DE MARIANA, DO ROMPIMENTO DA
BARRAGEM?”: SUSSURROS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA,
NEPOMUCENO, MINAS**

LAVRAS - MG

2017

VANDERLÉIA DAS DORES SILVA LIBERATO

**“EU TE FALEI DE MARIANA, DO ROMPIMENTO DA
BARRAGEM?”: SUSSURROS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA,
NEPOMUCENO, MINAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração: Formação de Professores.

Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves
Orientadora

LAVRAS- MG
2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Liberato, Vanderléia das Dores Silva.

"Eu te falei de Mariana, do rompimento da barragem?" :
Sussurros da Educação Ambiental entre Profissionais da Educação
Básica Pública, Nepomuceno, Minas / Vanderléia das Dores Silva
Liberato. - 2017.

117 p.

Orientador(a): Jacqueline Magalhães Alves.

0

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Planejamento Educacional. 2. Formação de Professores. 3.
Projetos em Educação e Ambiente. I. Alves, Jacqueline Magalhães.
. II. Título.

VANDERLÉIA DAS DORES SILVA LIBERATO

**“EU TE FALEI DE MARIANA, DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM?”:
SUSSURROS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA, NEPOMUCENO, MINAS**

**“DID I TELL YOU ABOUT MARIANA, THE BREAK UP OF THE DAM?”:
WHISPERS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AMONG PÚBLIC BASIC
PROFESSIONALS, NEPOMUCENO, MINAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração: Formação de Professores.

APROVADA em 04 de outubro de 2017
Profa. Dra. Priscila Correia Fernandes - UFSJ
Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo - UFLA

Profa. Dra. Jacqueline Alves Magalhães
Orientadora

**LAVRAS – MG
2017**

Ao meu querido pai Cyro Furtunato, que apesar de nunca ter sido alfabetizado e, aparentemente, sem qualquer chance de me oferecer uma melhor condição de estudos, me incentivou, dizendo sempre que era possível.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me instruído durante esse tempo e, principalmente, nos momentos em que tudo parecia difícil.

A todas as pessoas que contribuíram para que eu terminasse mais uma etapa de minha formação: meu esposo Eduardo, minha filha Lara, minha sogra Maria, pela paciência, carinho e amor demonstrados e por terem sonhado junto comigo, na certeza de um sonho alcançável.

À minha família: pais, irmãos, sobrinhos e cunhados que sempre acreditaram em mim e participaram ao meu lado em toda a caminhada. Principalmente à minha irmã Cléria, pelo incentivo constante.

Aos docentes e discentes do curso que a cada período permitiram que eu avançasse um pouco mais no vasto mundo do conhecimento, principalmente às minhas amigas Bárbara e Maria Betânia, por termos tido a oportunidade de construirmos juntas nosso processo de conhecimento e orientação mútua.

À minha orientadora Jacqueline Magalhães Alves, pela paciência e carinho durante todo o decorrer do curso, não olhando apenas para as minhas dificuldades, mas para meus avanços e progressos.

À Banca, Dra. Priscila Correia Fernandes, Dra. Marina Battistetti Festozo, que aceitaram o convite para compor a banca examinadora deste trabalho. À Priscila, meu muito obrigada pela sensibilidade de declamar o poema de Manoel de Barros, na qualificação. Poema, este que mudou nosso olhar para as análises dos dados.

Aos docentes Dr. Celso Valin e Dr. Anderson Alves Santos, que aceitaram compor a suplência.

Aos meus queridos amigos e às minhas queridas amigas, pela ausência nesses dois anos dos quais me afastei de momentos de convívio diário, e que para mim são extremamente importantes para a nossa construção social.

À Universidade Federal de Lavras pela oportunidade e contribuição para a minha educação e formação, que pôde ser mais tranquila, inclusive, pela concessão da Bolsa Institucional.

Aos profissionais da educação do município que aceitaram participar desta pesquisa, muito obrigada.

A todos que de alguma forma fizeram parte desta conquista.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos
como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.

Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros

RESUMO

Ao longo dos anos as inúmeras transformações na sociedade trouxeram muita evolução e benefícios, acarretando, por outro lado, muitos riscos sociais. Entre os riscos e problemas que emergem a cada dia, merecem destaque os problemas ambientais, sendo alvo de debate em vários campos de pesquisa. Com o aumento dos problemas ambientais, é importante que a sociedade em geral reflita, repense ações e práticas, muitas vezes naturalizadas e reproduzidas cotidianamente, propondo novas propostas e alternativas que contribuam para minimizar os problemas ambientais. No contexto destas alternativas, visualizamos a união de várias áreas do conhecimento como tentativas para combater os efeitos da ação humana no planeta. Nesse sentido, a área da Educação, por meio da Educação Ambiental tem ganhado destaque no sentido de buscar maior reflexão e participação dos sujeitos diante desses problemas. Uma vez que os problemas ambientais começaram a ser percebidos pela sociedade, começaram a surgir diversos movimentos e grupos sociais reivindicando uma posição dos diferentes atores sociais. A partir de diversos grupos e movimentos sociais, de encontros internacionais e nacionais, torna-se cada vez mais formalizada a Educação Ambiental, sendo no Brasil instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 - Política Nacional de Educação Ambiental. A partir desta política, a Educação ambiental, foi inserida de forma transversal e interdisciplinar nos espaços de educação formal e não formal de educação. Diante disso, há de se pensar como está acontecendo o trabalho de Educação Ambiental nos espaços escolares. Sendo assim, buscamos nesta pesquisa investigar as concepções de Educação Ambiental de profissionais da Educação Básica da rede pública de Nepomuceno MG, bem como verificar a abordagem do tema, conhecer as estratégias didáticas que estão sendo utilizadas para este trabalho, assim como as que se fazem necessárias, tendo por questão de fundo o trabalho das Escolas em relação com a realidade socioambiental local. O tipo de pesquisa foi o Estudo de Caso na abordagem qualitativa, com pesquisa de campo. Para a coleta de dados utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturado e um questionário fechado para entrevista individual. A análise dos resultados se deu por meio da técnica de análise de conteúdos temática. A partir dos resultados, constatamos que na realidade investigada, a prática de EA acontece de forma pontual limitada às datas comemorativas, com exceção a alguns casos vindos pelo currículo oculto. Os dados da pesquisa mostraram que a EA não faz parte do Projeto Político Pedagógico (PPP), evidenciando um desconhecimento desta ferramenta coletiva e democrática no âmbito escolar. A partir do estudo teórico pertinente à temática em questão, bem como todas as análises dos resultados da pesquisa, é válido destacar que, apesar da EA acontecer de forma pontual, apresentando desconhecimento do tema por meio de um processo de educação formal por parte dos profissionais no município, mesmo assim, muitos já fazem EA nas práticas educacionais cotidianas. Diante deste fato, consideramos que estas práticas podem ser uma semente a germinar no futuro, baseada em uma perspectiva de EA crítica.

Palavras-Chave: Conhecimento local, Planejamento Educacional, Formação de Professores, Projetos em Educação e Ambiente.

ABSTRACT

Over the years the numerous transformations in society have brought a lot of evolution and benefits, and, on the other hand, many social risks. Among the risks and problems emerging each day, they deserve to highlight environmental problems, being discussed in various research camps. With the increase in environmental problems, it is important that society in general reflect, rethink actions and practices, often naturalized and reproduced everyday, proposing new proposals and alternatives that contribute to minimizing environmental problems. In the context of these alternatives, we visualize the union of several areas of knowledge as attempts to combat the effects of human action on the planet. In this sense, the area of Education, through Environmental Education has gained prominence in seeking greater reflection and participation of the subjects in the face of these problems. Since the environmental problems began to be perceived by society, several movements and social groups began to emerge, claiming a position of the different social actors. From various groups and social movements, of international and national meetings, it becomes increasingly formalized the environmental education, being in Brazil established by Law n° 9.795, of 27 April 1999 – National Policy of Environmental Education. From this policy, Environmental Education was inserted in a transversal and interdisciplinary form in the formal and non-formal education spaces. In the face of this, we must think about how the work of environmental education is happening in the school spaces. Thus, we seek this research to investigate the conceptions of Environmental Education of professionals of the basic public education of Nepomuceno, MG, as well as verifying the approach of the theme, knowing the didactic strategies that are being used for this work, and those that are necessary, in the background of the work of schools in relation to local socio-environmental reality. The type of research was the Case Study in the qualitative approach, with field research. For the collection of data we use a roadmap for a very structured interview and a closed questionnaire for an individual interview. The analysis of the results has been achieved through the thematic content analysis technique. From the results, we find that in reality investigated, the practice of EE happens in a punctual way limited to commemorative dates, except for some cases coming through the occult curriculum. The research data showed that EE is not part of the Pedagogical Political Project (PPP), demonstrating a lack of knowledge of this collective and democratic tool in the school field. From the theoretical study pertinent to the thematic in question, as well as all analyses of the results of the survey, it is valid to highlight that, despite the fact and happens in a punctual manner, presenting ignorance of the theme through a formal education process by the professionals in the municipality, even so, many people already do EE in the everyday educational practices. Faced with this fact, we consider that these practices can be a seed to germinate in the future, based on a perspective of EE criticism.

Key words: local knowledge, educational planning, teacher training, education and environment projects.

LISTA DE QUADROS

Quadro I- Primeiras Leis e Eventos sobre EA no Brasil

Quadro II- Identificação dos Sujeitos da Pesquisa

Quadro III- Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Quadro IV- Agrupamento dos Núcleos de Sentido

Quadro V- Identificação dos Problemas Ambientais Locais

LISTA DE SIGLAS

EA	Educação Ambiental
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
LDB/EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	12
APROXIMAÇÕES À TEMÁTICA E TRAJETÓRIA DE VIDA	12
O que estrutura essa Dissertação?	15
Conhecendo a Temática	15
Problema de Pesquisa	19
Justificativa	20
CAPÍTULO II.....	22
REFERENCIAL TEÓRICO	22
Da Educação a Educação Ambiental: caminhos percorridos	24
Relevância da Educação Ambiental como Dimensão da Educação	34
Educação Ambiental Crítica: nova adjetivação?	38
A Formação de Professores da Educação Básica e a Educação Ambiental	43
Projeto Político-Pedagógico: novas possibilidades para EA.....	53
CAPÍTULO III	59
CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	59
Tipo de pesquisa	62
Método de Estudo	63
Objeto de Estudo	64
Sujeitos da Pesquisa	64
Técnica e Procedimento para Coleta de Dados	65
Técnica para Análise de Dados	66
Caracterizando o Lócus da Pesquisa: a cidade de Nepomuceno, MG.....	69
CAPÍTULO IV	71
DESCOBERTAS E DISCUSSÕES DO CAMPO INVESTIGADO	71
Os sujeitos da pesquisa: identificação do grupo investigado	71
Quadro II– Identificação dos sujeitos da pesquisa	71
Quadro III – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	72
Apresentando as descobertas	73
Quadro IV- Agrupamento dos núcleos de sentido.....	74
Entendimento sobre o meio ambiente.....	75
O papel do professor no trabalho com a EA	79
A Educação Ambiental na Formação Docente	86
A Educação Ambiental nos documentos e práticas escolares.....	92
Percepções dos problemas ambientais locais e o contexto local como possibilidade para a EA	100
Quadro V- Identificação dos problemas ambientais locais	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
---	------------

CAPÍTULO I

APROXIMAÇÕES À TEMÁTICA E TRAJETÓRIA DE VIDA

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertencço. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência. (Walter Benjamin)

Um projeto de pesquisa é muito mais do que um produto, ele reflete o caminho acadêmico percorrido, as vivências, as reflexões feitas em árduas horas de leituras e estudos que, no seu conjunto, nos levaram ao objeto de pesquisa. Sendo assim, a escolha pelo objeto de pesquisa a ser explorado se relaciona, de algum modo, com a experiência vivenciada e pode estar ligada diretamente com algumas indagações e questionamentos que fazemos diante do contexto vivido. Souza (2008, p.80), parafraseando Clausewitz, afirma que “[...] todo o processo de conhecimento é auto-conhecimento”, e que o objeto de pesquisa é a continuação do sujeito por outros meios. Portanto, é um processo que também está intimamente relacionado com uma construção individual e social. Nesse sentido, é importante re-conhecer um pouco de minha trajetória pessoal e acadêmica para que se possa ter uma melhor compreensão do estudo.

Nasci no meio rural e nele vivi até os 18 anos tendo acesso apenas ao Ensino Fundamental I da Educação Básica. Estudei em uma Escola Estadual que contava com apenas duas salas na modalidade multisseriada, em que dividia a sala com três níveis diferentes do Ensino Fundamental I.

Nesta Escola não havia acesso à Biblioteca e o ensino se baseava no modelo tradicional de educação rural da época, onde se faziam presentes muitas limitações em relação ao processo de escolarização dos sujeitos.

Convivia com grande rotatividade de professores sem formação específica, merenda insuficiente, grande quantidade de alunos na sala, percurso distante para chegar a Escola, falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos. Apesar de ser uma Escola pequena, que enfrentava muitas mazelas e precarizações, ela era a única forma de acesso à Educação institucionalizada e sistematizada. Por isso, devido às minhas condições econômicas, sociais e

culturais, cabia a mim, naquele momento, me contentar apenas com a formação do Ensino Fundamental I.

Alguns anos depois, com a oferta do transporte gratuito da zona rural para a cidade, ressurgiu a vontade de retomar os estudos. Contudo, nesta época, não era permitido a estudantes com mais de 15 anos matricularem-se no Ensino Regular no período noturno e eu não podia estudar no período diurno devido ao trabalho. Portanto, tive que me matricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para cursar o Fundamental II e o Ensino Médio. Naquele momento, não via essa possibilidade como um problema no percurso de formação porque eu estava mais interessada na certificação do que na obtenção do conhecimento.

Após concluir o Ensino Médio, novamente houve um intervalo de oito anos para que a vontade e a necessidade de fazer graduação me impulsionassem a recomeçar os estudos. Em 2009, iniciei o curso de Pedagogia e a partir dali, mesmo diante de intensas dificuldades na apropriação do conhecimento devido às deficiências nas etapas anteriores de minha formação escolar, aumentava a vontade de estudar e correr atrás do tempo perdido. Assim como disse no início deste texto - que muitas vezes o objeto de pesquisa se relaciona com as vivências do pesquisador, na graduação, minha experiência de vida me despertou para o estudo da Educação Rural. Esse interesse surgiu, principalmente, porque eu percebia o quanto as deficiências nesta modalidade de ensino ainda traziam problemas para o meu processo de construção do conhecimento e eu queria, de algum modo, entender como o processo de escolarização no meio rural se dava e como estava acontecendo na atualidade. Diante disso, fiz como trabalho de conclusão de curso uma revisão de literatura que me permitiu conhecer e entender as condições de algumas escolas rurais brasileiras.

Além disso, no último período do curso de graduação, tive como disciplina obrigatória o Estágio Supervisionado. Por meio deste, tive a oportunidade de estagiar em espaços não escolares e um destes espaços foi a Associação de Catadores de Materiais Recicláveis de Lavras (ACAMAR), espaço educativo não escolar. Ao iniciar as observações do trabalho dos associados na Cooperativa, percebi que mesmo com a grande quantidade de resíduos sólidos que chegavam naquele local, os associados se queixavam que a população lavrense não contribuía com a separação de resíduos sólidos em casa, nas indústrias, nos hospitais e em outros ambientes, mesmo com vários pontos de coleta distribuídos por muitos bairros na cidade.

Naquele momento, já com meu trabalho de conclusão de curso quase pronto, mais um questionamento começou a surgir e com ele a vontade de pesquisar mais a temática. No decorrer dos estágios percebi que a coleta seletiva e a reciclagem têm um papel fundamental

para o meio ambiente, porque por meio delas diminuí a retirada de novas matérias-primas da natureza e isso pode trazer benefícios ambientais, econômicos, sociais, ecológicos, entre outros.

Tendo em vista que minha função naquele ambiente de trabalho era só de observação e a estadia lá era muito curta, não foi possível explorar a temática da Educação Ambiental relacionada à escola. Diante deste estágio vários questionamentos surgiram e me levaram ao interesse pelo tema coleta seletiva, reciclagem e, principalmente, Educação Ambiental.

Ao terminar o curso de graduação e já trabalhando nas escolas públicas do município de Nepomuceno, onde moro, tive a oportunidade de fazer um curso de especialização *Lato sensu* em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) no ano de 2014. Finalmente, tive a oportunidade de compreender melhor o assunto fazendo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com a pesquisa em uma Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis que havia sido criada em Nepomuceno em 2013 – a Reciclanep.

Escolhi este tema porque na minha atuação como professora da Educação Básica em diferentes escolas do município, eu constatei que não havia um trabalho de Educação Ambiental com professores e estudantes em nenhuma das escolas em que trabalhei. Nelas, o que se presenciava era resíduos sólidos espalhados, falta de esclarecimento em relação aos resíduos sólidos produzidos, limpeza somente a cargo dos auxiliares da limpeza e, mesmo havendo cestos diferenciados para os materiais recicláveis, todos eram usados da mesma forma. Quando se falava sobre a necessidade de tomar uma posição frente a esse tipo de problema, ouvia-se muito: “meu trabalho é ensinar conteúdos, não cuidar do lixo e do meio ambiente”. Assim, observei que as escolas não faziam nenhum trabalho voltado para a Educação Ambiental.

Por outro lado, já havia a cooperativa de reciclagem no município. Na pesquisa feita na Reciclanep, identificou-se que, na ocasião de sua criação, nada foi feito como forma de participação popular e nenhum esclarecimento sobre os problemas ambientais foi feito junto à população, que não sabia como poderia contribuir com o grupo de associados e nem com o meio ambiente. Assim, observei que não houve participação e nem envolvimento das escolas e da sociedade.

Em suma, a minha experiência de vida escolar na Educação Básica, minha opção por um curso superior em Pedagogia, a Especialização em Educação Ambiental, meus Trabalhos de Conclusão de Curso, minhas pesquisas iniciais e, por fim, minhas experiências de trabalhos em diversas escolas são os fatores que contribuíram para a minha escolha em pesquisar Educação Ambiental na ótica de professores/as.

O que estrutura essa Dissertação?

O trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro composto por minha trajetória de vida e pela introdução do trabalho. Nesta fazemos uma contextualização sobre a temática; apresentamos o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos; e também as justificativas do estudo.

No capítulo II desenvolvemos o Referencial Teórico da pesquisa, abordando inicialmente a Educação Ambiental (EA) e, a seguir, a formação de professores no Brasil e a formação de professores para EA. A opção de tratar primeiramente da EA se justifica pelo fato da temática subsidiar as discussões posteriores e a própria análise de dados da pesquisa.

No capítulo III são descritos os procedimentos metodológicos que foram adotados no processo da pesquisa e também é feita a caracterização do município pesquisado, abordando alguns pontos relevantes sobre a Educação Básica.

No capítulo IV são apresentados e analisados os dados da pesquisa empírica, amparados na teoria estudada.

Nas Considerações Finais elaboramos perspectivas, a partir das reflexões acerca do trabalho, para novas pesquisas e propostas de estudos e projetos com a comunidade local na Educação Básica. Ao final estão as Referências.

Conhecendo a Temática

Os problemas ambientais fazem parte da vida humana há muito tempo, mas foi a partir da segunda metade do século XX que os debates em vários campos de pesquisa se intensificaram. A questão ambiental vem sendo considerada cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o presente e o futuro da humanidade dependem da relação que se estabelece entre ambiente, humanidade e uso dos recursos naturais disponíveis, bem como dos recursos produzidos socialmente, tanto na dimensão coletiva, como individual (BRASIL, 1997).

Segundo Figueiredo e Tozoni Reis (2015), os temas que correspondem à questão ambiental têm sido muito discutidos na sociedade contemporânea promovendo repercussão global. Esta discussão se dá devido à atividade interventora e transformadora do ser humano em relação ao meio que o cerca, pois, muitas são as interpretações sobre essa intervenção e transformação, relacionadas diretamente às diferentes formas de ver e viver no mundo. “A

razão para que o homem desempenhe tal conduta em relação ao ambiente pode ser identificada no modelo econômico, político e social atual, que viabilizou o liberalismo impulsionando a revolução industrial” (FIGUEIREDO, TOZONI REIS, 2015, p.1).

Desde o início da formação do mundo, a humanidade começou a intervir na natureza para satisfação de suas necessidades crescentes, começaram a surgir tensões e conflitos que geraram altos níveis de poluição atmosférica nos grandes centros. Para Ribeiro, Ferreira (2012), Nesse momento, o mundo já começava a exibir as consequências do modelo econômico e industrial da sociedade.

Assim, uma vez que inúmeras catástrofes, relacionadas ao meio ambiente, provocaram doenças graves e degradação ambiental, foram construídos diversos estudos e encontros relacionados à questão, hoje citados em vários trabalhos de pesquisa da área, como o livro Primavera Silenciosa (1962), o Clube de Roma (1966), a Publicação do documento *Os Limites do Crescimento* (1972), a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em Estocolmo (1972), a Conferência de Belgrado (1975), o Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental - Conferência de Tbilisi (1977), a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente – Eco 92 no Rio de Janeiro, onde se produziu a Agenda 21 e a Carta da Terra (1992), dentre outros importantes marcos, contando com a participação, variável, em cada um desses processos, de representantes oficiais dos diferentes países, pesquisadores, representantes da sociedade civil e movimentos sociais organizados.

Analisando a natureza com atenção aos socioambientais, percebemos que as ocorrentes transformações econômicas, tecnológicas e industriais na sociedade trouxeram muita evolução e benefícios, mas também problemas e riscos sociais. Entre estes, um que merece destaque são os problemas ambientais e este tem sido alvo de debate em vários campos de pesquisa envolvendo diferentes áreas do conhecimento.

À medida que crescem os problemas, são propostas novas alternativas e discussões para minimizá-los.No contexto destas alternativas, visualiza-se a união de várias áreas do conhecimento que são utilizadas para compreender os efeitos da ação humana no planeta.

Nesse cenário, a Educação Ambiental aparece como uma dimensão da Educação que tem o potencial de buscar uma maior reflexão dos indivíduos em diversos aspectos, envolvendo saúde, meio ambiente, natureza, resíduos sólidos, consumo, entre outros. Desse modo, compreende-se a Educação Ambiental como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Para tanto, pela EA devemos auxiliar os indivíduos a compreender o meio ambiente como um conjunto de relações e práticas socialmente construídas ligadas aos modos de vida, às formas de agir de diversos grupos sociais.

Dessa forma, a Educação Ambiental torna-se atividade intencional que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012, p. 2)

Por essa via, a Educação e a Educação Ambiental têm ganhado destaque, uma vez que a mesma tem o caráter de contribuir com a realidade de maneira favorável com a realidade por meio de práticas envolvendo atos reflexivos por sujeitos ativos, participativos e críticos capazes de fazer mudanças para a vida social como um todo.

Com o agravamento dos problemas ambientais, é preciso que a sociedade tenha condições de refletir, repensar e analisar ações e práticas cotidianas, de modo que estas ofereçam novas propostas e alternativas que contribuam para minimizar os problemas ambientais. Ao observar os diversos problemas socioambientais ocorridos no mundo nos últimos anos, percebe-se que muitos destes advêm de uma visão que não considera o envolvimento e os direitos de todos os seres humanos como sujeitos interligados ao meio em que vivem.

Neste sentido, na Educação temos um papel primordial para a construção de novos saberes considerando não somente a educação em quatro paredes fechadas, mas sim uma educação com práticas educativas sociais que perpassam os muros da escola envolvendo toda a sociedade, de forma que os sujeitos sejam ativos na construção de uma nova ciência. Paraphrasing Santos (2008, p.60) “que eles sejam capazes de produzir um conhecimento prudente para uma vida decente”, ou seja, todo conhecimento científico deveria ser construído com bases sociais fundamentadas na inserção do sujeito como agente participativo e que contribua para a vida em conjunto.

Nessa direção, é importante considerar que os fenômenos sociais contemporâneos são muito complexos e sua compreensão demanda um esforço interdisciplinar, envolvendo uma formação compartilhada dos professores e a produção de novos saberes. Contudo, na maioria das vezes, o que se tem é um processo de formação de professores que separa as áreas do conhecimento levando a uma visão limitada, o que se mostra como um entrave para a realização de um o trabalho interdisciplinar.

Essa perspectiva acaba sendo trabalhada assim: uma Educação Ambiental, dentro da escola, que perde o seu potencial de transformação. Isso consolida a fragmentação dos

conteúdos, o ensino por disciplinas, a divisão do conhecimento por áreas de formação, a especialização dos professores, entre outros fatores, que muitas vezes leva ao isolamento e à ausência da produção de sentido.

A educação possui um papel fundamental e necessário para a sobrevivência da sociedade, mesmo diante de condicionantes sociais que influenciam diretamente sobre a mesma, que na maior parte das vezes privilegiam a classe dominante, que a deseja para seu status social e financeiro. Por outro lado, a utiliza como redentora da marginalidade e como preparatória de mão-de-obra para seu pretendido desenvolvimento. Apesar de tantas transformações ocorridas no último século, a função da educação permanece sempre com o olhar que é o de formar os indivíduos para viver em sociedade.

No cenário atual, diferentes atores ligados ao processo educacional têm defendido que a escola deve proporcionar uma formação integral do indivíduo – uma educação omnilateral, e uma formação que possibilitem a ele atuar no mundo mediante as diversas relações sociais existentes. No entanto, existem ainda diversas práticas pedagógicas que não atendem a esse pressuposto, sendo pautadas por práticas tradicionais de ensino que não consideram o indivíduo como sujeito do seu processo de formação.

A formação integral pressupõe a integração entre sujeitos, sociedade e meio, por meio do trabalho, devendo, para isso, ser abrangente. No entanto, a educação, no momento atual, apresenta antagonismos, estando carregados de problemas, vícios e definições quanto a sua função, acrescentando a mesma diferentes adjetivos, dividindo responsabilidade entre elas.

A Educação Ambiental é mais uma dessas adjetivações que surgiu a partir do reconhecimento do potencial da educação como elemento importante no enfrentamento da crise ambiental. A educação, em seu objetivo amplo, não precisaria ter acrescentada a ela nenhum adjetivo, e as questões ambientais estariam inseridas em todas as situações educativas vividas pelos cidadãos em seu cotidiano (PÁDUA E SÁ, 2002).

Para Tozoni-Reis (2006) muito se tem discutido sobre a educação ambiental e suas formas de realização. Nos vários eventos nacionais e internacionais, espaços estes importantes para a construção de diretrizes filosófico-políticas para a educação ambiental, a busca da sustentabilidade foi apontada como a principal tarefa da educação ambiental.

Com o viés da sustentabilidade, a EA torna-se uma educação política, que deve ser pautada na democracia, na liberdade, na reflexão, na ação e na transformação. Ainda sobre a EA como educação política: ela é “transformadora e emancipatória, e tem como ponto de partida a ideia de que a prática social é construída pelas relações sociais de produção da vida

social, contribuindo na construção dessas mesmas relações” (TOZONI REIS, citada por, FIGUEIREDO, TOZONI REIS, 2015, p.3).

Problema de Pesquisa

A partir do momento em que a educação passa a ser considerada como ferramenta importante que pode contribuir para o enfrentamento da crise ambiental, “A problemática ambiental exige mudanças de comportamentos, de discussão e construção de formas de pensar e agir na relação com a natureza” (BRASIL, 1997, p.14).

De acordo com os PCN, a Educação Ambiental é evidenciada por todo o mundo, em decisões e tratados sobre o tema, tendo grande potencial como meio indispensável para conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade/natureza.

De acordo com Tozoni-Reis et al. (2015), apesar da recente história da Educação Ambiental no Brasil, a inserção da mesma nas escolas públicas de Educação Básica não é um tema novo e estudos que trazem o diagnóstico da inserção do tema nas escolas apontam uma crescente expansão.

Trajber e Mendonça (2007), por meio da análise de dados elaborados pelo Inep/MEC, mostram que o processo e expansão nas escolas de ensino fundamental foram bastante acelerados. Entre 2001 e 2004, o número de matrículas nas escolas que oferecem Educação Ambiental foi de 25,3 milhões para 32,3 milhões, com aumento de uma taxa de crescimento de 28%. Para autoras supracitadas, a Educação Ambiental no Brasil é ofertada em três modalidades principais: Projetos, Disciplinas Especiais e Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas.

Quanto ao desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, verifica-se em alguns estados que este desenvolvimento se dá por três motivos principais: primeiro, a iniciativa de um professor ou de um grupo de professores; segundo, a existência de um problema ambiental na comunidade; e em terceiro lugar, a adoção de diretrizes das secretarias estaduais e ou municipais (TRAJBER e MENDONÇA. 2007).

Uma vez que as questões ambientais vêm sendo discutidas por diversos grupos sociais, a EA vem ganhando destaque dentro e fora dos espaços escolares, como ferramenta capaz de influenciar os indivíduos para que tenham condições de transformar a realidade ambiental com vistas à reflexão-ação-reflexão.

Pela Educação Ambiental se fortalecem as relações entre escola e comunidade, na medida em que são geradas condições de conexão de práticas educativas que superam a dinâmica interna da ação escolar e ampliam-se para o encontro com os desejos e necessidades da vida além da escola (TRAJBER E MENDONÇA, 2007).

Contudo, na maioria das vezes, a Educação Ambiental perde o seu potencial de transformação, sendo reduzida a projetos e ações específicas como comemoração do dia da árvore, da água e do meio ambiente. Acreditamos que uma forma de superar essa dificuldade é a continuação e realização de novas pesquisas que busquem conhecer e compreender o cotidiano das escolas e dos professores no que diz respeito à Educação Ambiental, a fim de construir novas discussões e políticas públicas.

Com esse entendimento delineamos o problema de pesquisa, considerando a importância da relação Escola-Comunidade, no sentido de que haja conhecimento e reflexão acerca da realidade socioambiental local: **Como tem sido promovida a Educação Ambiental nas escolas públicas do município de Nepomuceno, na perspectiva dos profissionais da Educação básica?**

Com base nesta questão norteadora, foram definidos os objetivos da pesquisa.

Objetivos

O **objetivo geral** nesta pesquisa foi compreender como tem se dado a Educação Ambiental nas escolas públicas do município de Nepomuceno-MG, na ótica de profissionais da Educação Básica.

Para tanto, os **objetivos específicos** definidos foram:

- a) Compreender entendimentos que os profissionais da Educação Básica têm sobre Ambiente e Educação Ambiental;
- b) Identificar o conhecimento socioambiental local apresentado por profissionais que atuam em escolas do município;
- c) Identificar ações voltadas para a Educação Ambiental promovidas nas escolas, tanto com os estudantes quanto na formação de professores;
- d) Identificar as potencialidades e os desafios presentes nas escolas e no município, que favorecem ou dificultam a Educação Ambiental;
- e) Construir uma proposta de intervenção, junto aos/às professores/as, elencando ações a serem promovidas para a formação de educandos e professores, a partir dos resultados da pesquisa.

Justificativa

A realização desta pesquisa se justifica por questões de cunho social, pessoal e acadêmico-científico. Primeiramente, em termos sociais esta pesquisa é relevante porque os problemas ambientais fazem parte do contexto contemporâneo e tem se intensificado com o tempo. Com isso, diferentes áreas do conhecimento têm sido envolvidas na tentativa de compreender a temática, entre elas, a área da Educação. Além disso, os professores são agentes que têm uma influência considerável na formação dos cidadãos e na visão que eles podem ter sobre o ambiente.

Desse modo, o debate sobre o papel e a função da educação na contemporaneidade traz significativas contribuições que podem subsidiar diferentes práticas pedagógicas ligadas à formação e ao trabalho dos docentes, visando maior participação e reflexão dos sujeitos na relação com o meio ambiente, considerando o meio como todos os espaços e práticas cotidianas. Nesse sentido, compreender a temática ambiental na perspectiva de profissionais da educação adquire significância.

Em termos sociais, é importante destacar que na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/EN, Lei No. 9394/1996), em seu artigo 43, enfatiza-se que a Educação Superior tem como uma de suas finalidades atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. Dessa maneira, os vínculos entre Universidade e Educação Básica devem ser de comprometimento e em relação a propostas de intervenção, que colocamos como um dos objetivos desse trabalho destaca-se a contribuição dessa instituição no que se refere à extensão, caracterizada por relações de reciprocidade e comunicação.

Com relação à justificativa pessoal, destaca-se a trajetória pessoal e profissional já apresentada - formação em Pedagogia em uma Instituição privada de ensino (Centro Universitário de Lavras - UNILAVRAS), Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e atuação como professora da Educação Básica, e atualmente como Supervisora em Escola da área rural, no município de Nepomuceno-MG.

Cabe ainda mencionar, além de todos os aspectos já trazidos na apresentação, que o interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa resulta de observações decorrentes da atuação profissional como professora em diferentes Escolas e esferas do município em anos anteriores.

A justificativa acadêmica deve-se à necessidade de mais estudos empíricos que abordem a Educação Ambiental, trazendo a visão de quem vivencia o cotidiano das escolas de Educação Básica, identificando se existem ações educacionais sobre esta temática, como elas acontecem, se não acontecem, por que, e qual a visão sobre o tema.

Acreditamos, portanto, que o olhar do próprio professor sobre o seu processo de formação pode proporcionar subsídios para novos olhares ligados à formação continuada e ao trabalho da Educação Ambiental na Educação Básica. Além disso, os resultados desta pesquisa podem despertar o interesse e a reflexão de novos grupos de pesquisadores para o entendimento de como a Educação Ambiental é realizada nas diferentes modalidades de ensino e regiões.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Nos últimos anos ocorreram inúmeras transformações - populacional, econômica, cultural, política e ambiental que vem gerando impactos consideráveis no mundo e em nossa sociedade devido a toda a dinâmica social. Sobretudo, os impactos relacionados ao meio ambiente têm sido diretamente percebidos por toda a humanidade, cada vez mais sendo exigida da humanidade uma posição frente aos problemas ambientais com atitudes reflexivas sobre o meio ambiente. Assim, “o ambiente natural e social está em processo contínuo e dinâmico de transformação como resultado das ações históricas da humanidade” (TOZONI REIS, 2007, p.182).

Neste sentido, ao dissertar sobre a EA, é importante destacar que a mesma surgiu no início do século XX, no Brasil mais precisamente a partir do final da década de 1970, em reconhecimento a existência de problemas ambientais percebidos pela sociedade, que mereciam uma mudança de comportamento para a garantia de um futuro ambiental equilibrado.

Neste cenário, a partir do momento que a EA passa a ser discutida por diferentes países e grupos sociais com ideias análogas, a temática passa a ser inserida em diferentes espaços sociais, assumindo-se concepções e abordagens com traços que, ao longo dos tempos, foram caracterizando diferentes perspectivas sobre o entendimento e objetivos da formulação da EA.

Tozoni Reis (2007) analisa essas diferentes abordagens da seguinte maneira: Educação Ambiental como promotora das mudanças de comportamentos ambientais, EA para sensibilização ambiental, EA centrada na ação para diminuição dos efeitos da relação sujeito e natureza, EA centrada na transmissão de conhecimento técnico científico sobre processos ambientais e a EA como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimento.

Pode-se dizer que na discussão de diversas representações de conceitos e práticas existentes ligadas ao tema, mais importante que defender tais conceitos e práticas, é buscar compreender como está a construção da EA perante o olhar de diferentes atores sociais.

Nesse sentido, diante da diversidade de práticas da EA, em uma realidade social multifacetada que comporta distintas ideias em seu interior relativas a cada proposta, faz-se necessário que este campo de investigação seja objeto de pesquisa de diferentes áreas do saber.

Dessa forma, neste capítulo são apresentados conceitos da educação, discutimos também os desdobramentos e ressignificação atribuídas a EA no contexto brasileiro desde o seu processo inicial, mostrando que a educação ambiental como dimensão da educação, assumiu adjetivações e abordagens que, em determinados modelos não atingiram os principais princípios inicialmente propostos pela PNEA (1999), que são:

I - O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, p. 1, 1999).

Isto posto, cabe ressaltar que, mesmo diante de diversas definições e abordagens, é importante uma educação ambiental que atenda aos anseios e problemas ambientais da sociedade, por meio da qual se expressam preocupações com as questões sociais, levando em conta também os aspectos históricos, econômicos, culturais e políticos (TRAJBER E MENDONÇA, 2007). As práticas de EA devem possibilitar ao sujeito social a visão do meio

ambiente integrado a ele, dando condições de observar o meio natural, enxergando a problemática ambiental e as possibilidades de ação sobre o meio ambiente de forma positiva.

Para Loureiro (2009) citado por Figueiredo e Tozoni Reis (2015, p.3) a “educação ambiental, antes de tudo é educação”, mas não qualquer educação, e sim aquela pautada pela Pedagogia Crítica, que se contrapõe às Pedagogias Reprodutivistas, e que se orienta para a transformação social.

Ainda no capítulo II é apresentada uma breve discussão acerca da formação docente, tanto a formação social como a profissional. Discute-se também a formação docente embasada na lei e em alguns autores. Por fim, tratamos de uma das possibilidades de inserção da EA dentro dos espaços escolares, e uma delas é o Projeto Político Pedagógico.

Da Educação a Educação Ambiental: caminhos percorridos

Nossas ideias ou conceitos organizam o mundo tornando-o inteligível e familiar. São como lentes que nos fazem ver isso e não aquilo e nos guiam em meio à enorme complexidade e imprevisibilidade da vida. Acontece que, quando usamos óculos por muito tempo, a lente acaba fazendo parte de nossa visão a ponto de esquecermos que ela continua lá, entre nós e o que vemos, entre os olhos e a paisagem (CARVALHO, 2008, p.33).

Nesta seção não tivemos por objetivo fazer um longo percurso histórico de todos os acontecimentos, tão pouco detalhar todo o marco histórico que promoveu a discussão sobre Educação Ambiental desde o século XX. Pretendemos, de forma sucinta, delinear aspectos marcantes que fazem parte desta temática, abordando rapidamente conferências internacionais, eventos mundiais, discussões, movimentos sociais, livros, entre as questões que marcaram este contexto. Em relação a estes eventos, no percurso da EA, Reigota (2009) os classifica como quase oficiais ou semioficiais.

Antes, porém, de discutir sobre os aspectos referentes à construção da EA no mundo e no Brasil, faz-se necessário levantar questionamentos em relação a quem, como e por que os problemas relacionados ao meio ambiente começaram a provocar e despertar grupos de defesa, chegando à temática da EA.

A história indica que as preocupações relacionadas à necessidade de preservar e garantir os seres vivos e os recursos naturais no planeta, de modo geral, fizeram com que se atentasse às relações dos indivíduos e grupos com o meio ambiente. A ideia era a de que se não fossem tomadas medidas preventivas, na época, as futuras gerações sofreriam as consequências, posteriormente.

Percebe-se que a preocupação com o meio ambiente surgiu a partir do momento que se tornaram cada vez mais observáveis as consequências vindas do desenvolvimento econômico industrial do século passado, como também às inúmeras catástrofes relacionadas ao meio ambiente, provocando casos graves de doenças e degradação ambiental. Assim, o modelo de organização industrial configurou-se na construção da postura do homem contemporâneo, possibilitando um novo espaço para o mercado de consumo, em que se separa cada vez mais da natureza, concebendo-a como algo fora de si (FIGUEIREDO, TOZONI REIS, 2015).

Uma vez discutida a relação homem/sociedade/natureza, foram reconhecidos como de grande importância diversos acontecimentos, eventos e processos, já citados nesse trabalho e em muitos outros trabalhos de pesquisas, como, por exemplo: a publicação do livro *Primavera Silenciosa* (CARSON, 1962), e a ECO 92, no Rio de Janeiro, dentre muitos outros.

Todos esses acontecimentos demonstram a preocupação de muitos setores da sociedade com o meio ambiente. Eles fazem e devem mesmo fazer parte do percurso histórico do surgimento da EA e da consequente construção da proposta da educação ambiental. Contudo, não se torna público, de fato, “quem” são as pessoas e/ou grupos sociais que tem estado por detrás dos já citados marcos histórico, eventos estes que marcaram a construção da EA. A literatura traz apenas a informação de que se trata, em sua maioria, de países industrializados com diferentes características econômicas, culturais, sociais e condições ecológicas. Muitas vezes os países e grupos que representavam esses movimentos se encontravam em uma realidade distinta dos demais países e os verdadeiros problemas ambientais tinham suas raízes em assuntos não discutidos e não considerados nesses eventos.

A lacuna presente na história da EA em relação a “quem” foram os grupos sociais mais ativos nesse período não foi preenchida porque não se encontra nos documentos oficiais esta informação (REIGOTA, 2009). Diversos trabalhos científicos também não mencionam o assunto, deixando uma incógnita sobre quais outros grupos lutavam pelo meio ambiente por viverem o problema, efetivamente. No período em que as discussões sobre EA aconteciam entre diversos países no início do século XX, também ocorria um certo afastamento de grupos e movimentos sociais da temática ambiental, por a considerarem distanciada da realidade de grupos e países mais empobrecidos.

Aprofundando o tratamento a esta questão, Reigota (2009, p.21) discute que muito antes destes eventos que marcaram a preocupação com o meio ambiente “pessoas e grupos, de forma discreta e muita ativa, já realizavam ações educativas e pedagógicas próximas do que se convencionou chamar de educação ambiental”. A partir das considerações deste autor, é notável que desde o século passado já existia a preocupação vinda de pequenos grupos que

enxergavam os problemas ambientais locais, percebendo-se a posição desses em relação aos problemas ambientais.

Dito isso, para além de tratar a historicidade da construção da EA, importa discutir como a EA vem sendo tratada no Brasil, pois existe na atualidade um conflito que reúne de um lado pensamentos e ações paradigmáticas que acreditam que a EA seja a redentora do mundo para resolver os problemas ambientais. Por outro, pensamentos e ações que acreditam que a EA tem muito a contribuir uma vez que a mesma pode transformar pensamentos, encadeando o individual ao coletivo, como formas de contribuir em ações participativas.

Em se tratando da efetividade da EA como forma de contribuição frente aos problemas ambientais, encontramos no momento muitos debates a respeito de sua funcionalidade, pelo fato de existirem diferentes práticas que envolvem a temática tanto em espaço formal como não formal de educação que são denominadas como trabalhos voltados para a educação ambiental. Estes espaços de EA podem ser Escolas, Parques, Universidades, Associações de Bairros, Meios de Comunicação, Empresas, entre outros (REIGOTA, 2009).

Do apresentado até aqui, acredita-se que a EA é uma temática que, apesar de ter surgido em todo o mundo desde a década de cinquenta e no Brasil com mais intensidade nos anos oitenta, é importante considerar os aspectos históricos que envolvem a mesma, para compreender as transformações na sociedade, aproximando das condições ambientais do momento e como as mesmas são vistas a partir do local, da região e globalmente.

Deve-se considerar também que a temática EA ainda é nova em se tratando do Brasil, e ainda existem muitos profissionais na atualidade que desconhecem o tema, apesar de existirem propostas e leis específicas para a inserção da temática em todas as áreas e cursos de formação. Nos últimos anos, assim como mostra Reigota (2009), a EA tem sido objeto de pesquisa em muitos cursos de graduação e pós-graduação, sendo também divulgada por diferentes meios de comunicação de massa. Os estudos de Trajber e Mendonça (2007), também mostram o avanço das pesquisas sobre a temática EA nos cursos de mestrados e doutorados.

Ao analisar o caminho percorrido pela EA, justifica-se o motivo pelo qual é dada a ela tamanha importância, uma vez que tem sido delegada à mesma a função de trabalhar o tema Meio Ambiente em todos os níveis e modelos de educação, considerando as recorrentes mudanças e transformações na sociedade. A EA tornou-se um instrumento entre outros, portador de capacidade de promover mudanças que forneçam respostas aos desafios ambientais contemporâneos (LIMA, 2005).

É notável que, ao longo dos anos, tantas transformações econômicas, tecnológicas e industriais na sociedade trouxeram muita evolução e benefícios, mas também problemas e riscos socioambientais que agravaram situações relativas ao equilíbrio ambiental e aos direitos e soberania dos povos.

Com o agravamento dos problemas ambientais, é preciso que a sociedade tenha condições de refletir, repensar e analisar suas ações e práticas cotidianas de modo que estas ofereçam novas propostas e alternativas que contribuam para minimizar os problemas ambientais. A questão ambiental vem sendo considerada cada vez mais importante frente aos problemas ambientais manifestados em todo o mundo. Observamos que muitas vezes estes problemas se relacionam com a dependência que a humanidade tem com o meio ambiente, fazendo um insustentável uso dos recursos naturais.

Com o crescimento dos problemas ambientais, são propostas novas alternativas para minimizá-los. No contexto destas alternativas, visualiza-se a união de várias áreas do conhecimento que são utilizadas para compreender os efeitos da ação humana no planeta. Nesse cenário, a Educação Ambiental aparece como uma dimensão da educação que tem o potencial de contribuir com a diminuição dos danos ambientais no sentido de buscar uma maior reflexão dos indivíduos em diversos aspectos, por meio de diferentes práticas educativas relacionadas ao contexto ambiental atual.

A construir-se como prática educativa, a EA posiciona-se na confluência do campo ambiental e as tradições educativas, as quais vão influir na formação de diferentes orientações pedagógicas no âmbito da EA ou dito de outro modo, produzir diferentes educações ambientais. Contudo, é importante não esquecer que esse encontro entre o ambiental e educativo, no caso da EA, se dá como um movimento proveniente do mundo da vida, não da puramente biológica, mas da vida refletida, ou seja, do mundo social (CARVALHO, 2008, p.151).

Ribeiro e Ferreira (2012) mostram que na segunda metade do século XX, quando começaram a surgir os problemas ecológicos, a natureza passou a ser um ambiente de risco. O mundo, neste momento, já começava a exibir as consequências do modelo econômico adotado pelos países ricos que se traduzia em níveis crescentes de poluição atmosférica nos grandes centros (SILVA, COSTA e ALMEIDA, 2012). Neste momento, tornou-se necessária uma

maior reflexão dos sujeitos em relação aos problemas ambientais e, devido às muitas lutas de movimentos sociais em todo o mundo, surge a temática da educação ambiental.

Uma vez que a sociedade já apresentava problemas ambientais, exigindo novas posturas frente ao meio ambiente, a EA surge como resposta à preocupação da sociedade com o futuro da vida. No entanto, no contexto atual, a mesma surge como um instrumento no processo de mudança dos comportamentos, na tentativa de despertar as pessoas para os problemas que os modelos de desenvolvimento econômico dos séculos passados causaram e ainda afetam de forma direta ou indireta a qualidade de vida. Nesse contexto, em processos ligados a EA procura-se superar comportamentos degradadores na perspectiva de um relacionamento mais harmônico entre seres humanos e meio ambiente (DIAS, LEAL, JUNIOR, 2016).

No Brasil, o desenvolvimento da Educação Ambiental teve início de forma tímida na década de 1970 a partir de eventos mundiais, e ganhou força em meados de 1980, tendo como base propostas educativas voltadas para a ideia de que a EA, enquanto prática educativa, integra um conjunto de relações sociais que se constituem em torno da preocupação com o meio ambiente.

A educação ambiental teve seus primórdios fundamentados nos principais documentos firmados pelo Brasil no âmbito internacional e um deles foi a *Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi*, que foi promovida no Estado da Geórgia (ex-União Soviética), em outubro de 1977. Sua organização ocorreu a partir de uma parceria entre a UNESCO e o então ainda recente Programa de Meio Ambiente da ONU - PNUMA (BRASIL, 2001).

Jacobi (2003) afirma que a partir desta Conferência, iniciou-se um amplo processo em nível global orientado para criar as condições que passassem a formar uma nova consciência sobre o valor da natureza e também para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade.

Nesse encontro foram formulados objetivos, definições, princípios e estratégias para a EA que até hoje são adotados em todo o mundo. Após esta Conferência, o Brasil já havia admitido a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, com vistas à conscientização pública para a conservação do meio ambiente.

Com a promulgação da Lei nº. 9.795, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999, reforçando a introdução do tema meio ambiente nos espaços formais e não-formais de educação e a necessidade de discussão em sua totalidade, envolvendo tanto

questões naturais quanto socioeconômicas e culturais, sejam elas locais ou não. Essa ideia está explícita nos dois primeiros artigos da lei:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL,1999, Art. 1º).

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL,1999, Art. 2º).

Aprofundando a discussão em relação à educação ambiental, Medina (2001, p.17) destaca características e objetivos da EA como processo social:

Que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do 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 a adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado.

O processo de desenvolvimento da Educação Ambiental tem como base principal a transformação das relações entre sujeitos e com o meio ambiente em que se vive, tornando um efeito de dependência entre as partes, exigindo uma reflexão que visa um olhar sobre os verdadeiros acontecimentos, provocando ações por meio das quais seja possível modificar o que é percebido em relação ao meio que precisa ser modificado.

Para Guimarães (1995), no Brasil na década de 1970, a EA se encontrava em estágio embrionário e na década de 1980 começaram a surgir mais intensamente documentos oficiais e trabalhos acadêmicos. Assim aconteceram as primeiras legislações e encontros nacionais voltados para a temática educação Ambiental como forma de conscientização. Destacamos alguns destes eventos a partir da década de 1980 no quadro a seguir, de acordo com dados do MEC (sem data).

QUADRO I- Primeiras Leis e Eventos sobre a EA no Brasil

Ano	EVENTO
1985	Parecer 819/85 do MEC: reforça a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino de 1º e 2º graus, integrados a todas as áreas do conhecimento de forma sistematizada e progressiva, possibilitando a “formação da consciência

	ecológica do futuro cidadão”.
1981	Portaria 678/91 do MEC, determinou que a educação escolar deveria contemplar a Educação Ambiental permeando todo o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Foi enfatizada a necessidade de investir na capacitação de professores.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil dedicou o Capítulo VI ao Meio Ambiente e no Art. 225, Inciso VI, determina ao Poder Público, promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.” Realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Educação Ambiental no Rio Grande do Sul.
1992	Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, RIO -92. O MEC promoveu em Jacarepaguá um workshop com o objetivo de socializar os resultados das experiências nacionais e internacionais de EA, discutir metodologias e currículos. Do encontro resultou a Carta Brasileira para a Educação Ambiental.
1993	Portaria 773/93 do MEC, institui em caráter permanente um Grupo de Trabalho para EA com objetivo de coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implementação da EA nos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades - concretizando as recomendações aprovadas na RIO -92.
1994	Proposta do Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA, elaborada pelo MEC/MMA/MINC/MCT com o objetivo de “capacitar o sistema de educação formal e não-formal, supletivo e profissionalizante, em seus diversos níveis e modalidades.”
1995	Foi criada a Câmara Técnica temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA, determinante para o fortalecimento da Educação Ambiental.
1996	Lei nº 9.276/96 que estabelece o Plano Plurianual do Governo 1996/1999, define como principais objetivos da área de Meio Ambiente a “promoção da Educação Ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável dos recursos naturais”, procurando garantir a implementação do PRONEA.
1997	BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: inclusão do tema Meio Ambiente nas instituições escolares, no caráter interdisciplinar e transversal.
1998	A Coordenação de Educação Ambiental do MEC promove 8 Cursos de Capacitação de Multiplicadores, 5 teleconferências, 2 Seminários Nacionais e produz 10 vídeos para serem exibidos pela TV Escola.
1999	Promulgada a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a que deverá ser regulamentada após as discussões na Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no CONAMA.
2012	Resolução nº2, de 15 de junho de 2012. Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA).

Quadro elaborado pela autora.

Assim, a discussão sobre o meio ambiente ganhou força nos vários campos de pesquisa e também possibilitou a entrada da temática nos diversos ambientes, em instituições públicas e privadas, além de vir se modificando o entendimento, as demandas e as propostas dos movimentos sociais em relação à Educação Ambiental, reconhecendo seu potencial mobilizador.

Um dos avanços que se nota diante das políticas públicas no Brasil, voltadas para a educação, é a inserção do tema Meio Ambiente nas instituições escolares. A inclusão veio por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados em 1997, tendo sua reformulação no ano de 2004.

Os objetivos dos PCN em geral são: educar para a cidadania, para a participação social e política, desenvolver atitudes de solidariedade, cooperação, diálogo e respeito ao outro, como também estimular hábitos saudáveis com o meio ambiente e o corpo, são horizontes propostos para todos os professores e as professoras de Educação Fundamental.

A proposta de trabalho assumiu um caráter transversal na perspectiva educacional, sendo que o assunto Meio Ambiente estava voltado para todas as disciplinas de modo interdisciplinar - os conteúdos relacionados ao meio ambiente estariam ligados a todas as áreas do conhecimento numa relação de transversalidade, pois devem ser tratados pelas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global da questão ambiental (BRASIL, 1997).

No contexto dos PCN, a Educação Ambiental é vista de modo interdisciplinar unindo um conjunto de conteúdos e práticas ambientais orientadas para contribuir com o trabalho pedagógico ligado a prática docente ao realizar ações ligadas ao meio ambiente no cotidiano das salas de aulas, tendo como objetivo principal a participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

No entanto, mesmo com a inserção da temática ambiental nos currículos escolares, por meio dos PCN de 1997 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para EA de 2012 de maneira interdisciplinar, o tema “Meio Ambiente” vem sendo trabalhado nas escolas, em grande medida, direcionado para algumas áreas como Ciências, Biologia, Geografia ou História. Assim, apresenta o documento: “As áreas de Ciências Naturais, História e Geografia serão as principais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos aqui relacionados, pela própria natureza de seu objeto de estudo” (BRASIL, 1997). Os estudos de Trajber e Mendonça (2007, p. 54), comprovam que:

A aplicação da Educação Ambiental denominada inserção da temática em disciplinas específicas, observa-se uma maior relevância das disciplinas Ciências Naturais e, em segundo lugar, Geografia, como as disciplinas específicas onde está inserida com maior predominância a temática ambiental. Esta ordem é verificada tanto no nível nacional quanto em todas as grandes regiões do País.

De acordo com Amaral (2001, p.84), “isso se dá devido a própria estrutura dos PCN no qual já se indica uma preferência pelas mesmas”. Cabe ressaltar que a própria dificuldade

do trabalho ligado às questões do meio ambiente de modo transversal dentro dos currículos escolares, acaba também limitando as práticas pedagógicas nas salas de aula.

Por outro lado, os PCN trazem a possibilidade de inserção das questões ambientais por meio de tais disciplinas, mas deixa claro também a interdisciplinaridade, a transversalidade articulada a outros conteúdos, como fica assim exposto no documento:

Mas as demais áreas ganham importância fundamental, pois, cada uma, dentro da sua especificidade, pode contribuir para que o aluno tenha uma visão mais integrada do ambiente: Língua Portuguesa, trabalhando as inúmeras “leituras” possíveis de textos orais e escritos, explicitando os vínculos culturais, as intencionalidades, as posições valorativas e as possíveis ideologias sobre meio ambiente embutidas nos textos; Educação Física, que tanto ajuda na compreensão da expressão e autoconhecimento corporal, da relação do corpo com ambiente e o desenvolvimento das sensações; Arte, com suas diversas formas de expressão e diferentes releituras do ambiente, atribuindo-lhe novos significados, desenvolvendo a sensibilidade por meio da apreciação e possibilitando o repensar dos vínculos do indivíduo com o espaço; além do pensamento Matemático, que se constitui numa forma específica de leitura e expressão. São todas fundamentais, não só por se constituírem em instrumentos básicos para os alunos poderem conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre meio ambiente, mas também como formas de manifestação de pensamento e sensações. Elas ajudam os alunos a trabalhar seus vínculos subjetivos com o ambiente, permitindo-lhes expressá-los (BRASIL, 1997, p. 28).

Diferente da proposta interdisciplinar apresentada nos PCN, o trabalho, muitas vezes, ainda acontece de forma “imposta” e dirigido nas escolas, restringindo o trabalho por áreas com práticas reprodutivistas, limitado a datas comemorativas como: dia da água, da árvore, do meio ambiente, entre outras. Na maior parte dos projetos escolares de educação ambiental o foco é na mudança de comportamentos, “cuide do meio ambiente”, “economize água”, “jogue lixo no lixo”, “horta comunitária e escolar” e “reciclar ajuda o meio ambiente”.

De acordo com Trajber e Mendonça (2007), pesquisa realizada na região sudeste mostrou que os principais temas trabalhados nas escolas são: água; lixo e reciclagem; e poluição e saneamento básico. Talvez isto se justifique pelo fato de que em materiais institucionais, livros de disciplinas como Biologia e Geografia, apostilas, cartilhas e demais materiais didáticos de conteúdo ambiental são essas as temáticas mais recorrentes.

Em relação às práticas citadas anteriormente, Reigota (2009) afirma que existem muitas interpretações em relação ao que é educação ambiental, fazendo com que muitas e diferentes práticas educativas, realizadas nos diversos espaços sociais - universidades, escolas,

movimentos sociais, organizações, entre outras - sejam identificadas como educação ambiental.

Observando algumas propostas trabalhadas, é possível perceber que as mesmas não problematizam os verdadeiros problemas ambientais, ficando restritas apenas ao trabalho com livros didáticos. Com isso, acabam por fazer uma pedagogia reducionista e reprodutora que não estimula os sujeitos a pensarem na sua posição e relação com o meio ambiente e nem a refletirem de forma crítica sobre os problemas ambientais ocorridos nas últimas décadas.

Com relação a esta discussão, Amaral (2001, p.14), evidencia que:

Os PCNs configuram-se como um complexo retrocesso quanto a sua forma de preparação e implementação, excluindo o professor desses processos, ignorando sobre suas concepções prévias acerca do ambiente e da educação ambiental, bem como sua formação e suas condições de trabalho, tratando como ser passivo e meramente reprodutor de ideias.

Em relação à complexidade do processo de produção dos PCN e de seu texto final, é importante conhecer como o mesmo tem sido trabalhado dentro dos espaços escolares, de modo que venha a subsidiar as práticas educativas com olhar na transversalidade.

Para Gatti e Barreto (2009, p.78), “eles podem ser oferecidos de maneira interdisciplinar; ser agrupados e reagrupados a critério da escola em disciplinas específicas, ou em projetos, programas e atividades, visando superar a fragmentação disciplinar”.

Nesta perspectiva, fica explícito nos PCN que no trabalho voltado para a transversalidade significa buscar transformar os conceitos, o esclarecimento de valores e a inclusão de mecanismos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que se tenha cidadãos mais participantes. Assim, cada professor, de acordo com a sua especificidade da área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o Tema Meio Ambiente, assim como dos demais Temas Transversais (BRASIL, 1997).

Face ao exposto, é importante destacar que os PCN vieram como orientação para que o meio ambiente fosse tratado nas propostas e práticas pedagógicas, sem receitas e métodos prontos. O tema Meio Ambiente deverá ser voltado para a compreensão de uma realidade vivida e sentida que tem como princípio a participação pessoal e coletiva para a construção de um meio ambiente sustentável e equilibrado.

As considerações feitas nesta seção sobre a Educação Ambiental e seu histórico, se, por um lado, auxiliam no entendimento da temática, por outro, instigam um novo questionamento sobre a função da EA, que passamos a tratar na próxima seção.

Relevância da Educação Ambiental como Dimensão da Educação

A educação possui um papel fundamental para a sobrevivência da sociedade. E mesmo diante de tantas mudanças e transformações culturais, econômicas, sociais, industriais, entre outras, ocorridas no último século, a importância da educação permanece sempre. “A educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos” (CARVALHO, 2004, p.17).

Para Brandão (2006), a educação faz parte da vida do indivíduo e a ele não é possível se ver livre do processo de educação. Esse processo acontece em casa, na igreja, na rua e na escola, de modo que irá se aprender, ensinar, aprender e ensinar a fazer.

A educação faz parte da vida dos indivíduos e do seu desenvolvimento e é considerada uma das principais questões a ser trabalhada desde a infância. A educação é vista como uma forma de desenvolvimento integral, social e intelectual dos grupos sociais. A educação passa a ser considerada, no cenário atual, uma possibilidade de difundir os anseios e necessidades da sociedade formando indivíduos que consigam viver e atuar na mesma.

Para Libâneo (1994, p.17), “a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de toda a sociedade”. O mesmo autor acrescenta que:

A educação corresponde, pois a toda modalidade de influências e inter-relação que convergem para a formação de traço de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modo de agir, que traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 1994, p.22).

Em um sentido mais amplo, pode-se afirmar que a educação deveria possibilitar a construção de valores, costumes, hábitos que vão se formando por meio de situações e experiências vivenciadas pelos indivíduos. Essa construção de valores e atitudes vai formar indivíduos que se constroem de geração em geração em um processo contínuo em uma sociedade em que se educam.

Sabemos que a educação, no momento atual, apresenta antagonismos, está carregada de problemas, vícios e definições quanto a sua função. Ao longo dos tempos a educação veio sendo acrescentada de mais adjetivos, dividindo responsabilidade entre as suas diversas

nomenclaturas. Pádua e Sá (2002, p.4) acrescentam que “se a educação fosse abrangente e integradora, não prescindiria de adjetivos, e as questões ambientais estariam inseridas em todas as situações educativas vividas pelos cidadãos em seu cotidiano”.

Entre essas variações surgiu a educação ambiental, mas há de se discutir se a educação em seu sentido amplo não seria o suficiente para educar o sujeito a viver no meio ambiente de maneira integrada. Se é função da educação educar o indivíduo de maneira integral, não seria necessário então um modelo de educação para ensinar a viver no ambiente de forma saudável, e desse modo a “educação” deveria por si só atender a anseios da sociedade.

No entanto, diante dos problemas ambientais observados em todo o mundo desde as últimas décadas do século XX, a questão ambiental vem sendo considerada cada vez mais urgente e importante para a sociedade. Diante disto, ganha destaque a área da educação por meio da EA como ferramenta importante de ligação entre o ser humano e a natureza.

Lima (2005) destaca a importância de conhecer o campo da EA porque ele guarda a potencialidade de promover a reflexão ambiental e a problematização das relações sociais entre a sociedade e o meio ambiente. Além disso, pode influir na sensibilidade, na consciência dos indivíduos e coletivamente sobre a natureza problemática dessas relações e sobre as mudanças necessárias ao seu direcionamento.

Foi a partir do reconhecimento do potencial da educação, como elemento importante no enfrentamento da crise ambiental, que as primeiras iniciativas de EA desencadearam um processo complexo, visado por órgãos internacionais e por governos de diversos países. As iniciativas e atividades de EA passaram a se multiplicar, o que em geral acontecia de forma espontânea e pontual, em meio à sociedade civil. Estas ações eram realizadas por educadores e escolas, tendo sempre como objetivo a questão ambiental e a formulação de respostas para superação de problemas ambientais (LIMA, 2005).

Guimarães (1995) explica que a EA foi decorrente da discussão sobre as questões ambientais e a ela foi atribuída grande responsabilidade para contribuir de forma positiva no combate da degradação ambiental. Além disso, lhe foi dado um importante papel que é o de fomentar a percepção da necessidade de integração entre o ser humano e o meio ambiente.

Nos últimos anos a EA vem passando por um processo de discussão e reformulação na tentativa de se construir um verdadeiro trabalho que atenda aos principais objetivos da mesma, instituída por lei. A visibilidade da problemática ambiental tem contribuído para fazer emergir, no cenário mundial inúmeras reflexões que colocam em discussão as formas de relações sociais, no meio ambiente e na produção (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2007).

Dessa forma, a EA tem sido apontada como uma das alternativas que pode vir a contribuir de maneira favorável aos problemas ambientais, sobretudo na busca da melhoria da qualidade de vida para a humanidade.

No entanto, há de se considerar que é tarefa grande demais para a educação resolver todos os problemas ambientais, mas por meio de um processo pedagógico que não seja reducionista e conservador, o ato educacional pode fugir do que Guimarães (2004) citado por Guimarães e Vasconcelos (2006, p.9) chamam de “armadilha paradigmática”. Tal armadilha resulta em uma prática educativa com uma “limitação compreensiva e incapacidade discursiva” para lidar com a complexidade do real, das questões socioambientais da atualidade. Assim, impedem a efetivação de uma verdadeira educação crítica capaz de transformar a realidade.

Para fugir dessa armadilha, pela EA podemos desenvolver, com os sujeitos, um modo de agir por meio do qual possamos desenvolver valores e atitudes para lidar com as situações problemas em relação à natureza e ao meio ambiente. Dessa forma, saber que o meio ambiente não é uma parte em si só, mas sim tudo que o cerca e que os seres humanos fazem parte de tudo que se relaciona com o meio ambiente em que vivem.

A inserção do tema meio ambiente está voltada para a compreensão de uma realidade que tem como princípio a participação pessoal e coletiva para a construção de um meio ambiente sustentável.

A introdução do tema Meio Ambiente nos espaços formais e não-formais de educação e a necessidade de discussão em sua totalidade, envolvendo tanto questões naturais quanto socioeconômicas e culturais, sejam elas locais ou não, está evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA, o que representou mais um avanço para a legalidade da EA nos espaços escolares.

As DCN para a EA estão em consonância com a Política Nacional de EA, também por meio dos objetivos dessa Política na qual se propõe:

I O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II A garantia de democratização das informações ambientais; III O estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 1999, Cap. I, Art. 5º).

Diante disto, vários segmentos sociais têm considerado a EA como uma forma de promover mudanças desejáveis nas relações sociedade-seres humanos-natureza, pois diversos grupos, em diferentes condições de acesso ao conhecimento e em diferentes estágios de seu processo de consciência, têm provocado danos ao meio ambiente e a todas as espécies de vida no planeta. Por outro lado, como alerta Reigota (2009, p.19), “os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão as soluções”.

Para Guimarães (1995, p.14) a “EA apresenta-se como uma dimensão do processo educativo, voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores”. Assim, a EA é entendida como uma construção social que deve ser ligada ao processo educacional, levando à discussão sobre as questões ambientais, provocando a construção de valores e atitudes diante da realidade ambiental.

Diante do exposto, a EA se apresenta hoje como essencial para contribuir na construção de uma sociedade que seja crítica em relação aos problemas ambientais e que busque alternativas sustentáveis e justas para as gerações atuais e futuras. “A EA é um dos meios para se adquirir as atitudes, as técnicas e os conceitos necessários à construção de uma nova relação com o meio ambiente” (RODRIGUES; SILVA, 2009, p.175).

Desse modo, entende-se que a EA é vista como uma possibilidade de construção de alternativa para enfrentamento dos problemas ambientais, tendo como contrapartida a ação dos seres humanos junto à natureza. Ainda nesse sentido Jacobi (2003, p.10) aponta que:

A EA como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. A EA deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

Nota-se que a EA se torna uma ferramenta abrangente de educação, por meio da qual se propõe atingir a todos, em um processo participativo e permanente que procura, mediante as ações, sejam elas provenientes da educação formal e/ou não formal, e da legislação, que em conjunto provoquem a reflexão e a consciência crítica dos indivíduos sobre os problemas ambientais.

Nessa perspectiva, Reigota (2009) denomina a EA como educação política, a qual se compromete em ampliar a cidadania, a liberdade, a autonomia e a intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções e alternativas que possam permitir a convivência digna voltada para o bem comum.

Dessa forma, entende-se que a EA é um processo pelo qual a sociedade toma consciência da necessidade de um meio ambiente sustentável e passa a ter atitudes que favoreçam a resolução dos problemas ambientais. Pode, ainda, conservar a própria natureza se preocupando com o ambiente e com os problemas que lhes são associados, focando numa sociedade que tenha conhecimentos, habilidades e atitudes na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos impactos que possam surgir.

Ribeiro e Ferreira (2012) ainda acrescentam que a EA possibilita processos pelos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, atitudes, habilidades, interesse ativo e competência, voltados ao meio ambiente, essencial à boa qualidade de vida e sua sustentabilidade (RIBEIRO; FERREIRA, 2012).

A discussão feita nestes últimos parágrafos aponta a necessidade de tratar a sustentabilidade na sua dimensão crítica. Tozoni-Reis (2006) compreende a sustentabilidade como fundamento da EA crítica, transformadora e emancipatória, que passa a ser estratégica para a construção de sociedades sustentáveis, socialmente justas e ecologicamente equilibradas.

Diante de mudanças e reformulações ligadas a EA desde a sua construção, na próxima seção, buscamos tratar de uma nova adjetivação que tem se construído nos últimos anos, a EA Crítica.

Educação Ambiental Crítica: nova adjetivação?

Na sociedade atual, quando se fala de educação, muito se fala de formação para a vida do indivíduo para atuar no mundo mediante as mais diversas relações sociais existentes. No entanto, existem ainda diversas práticas pedagógicas que não atendem aos pressupostos citados, que carregam em si tendências tradicionais de ensino que não consideram o indivíduo como sujeito de seu processo de construção de conhecimento. Nessa perspectiva, cabe aos indivíduos repetir e assimilar tudo que é transmitido. Desse modo, a educação se baseia na autoridade do docente e na transmissão e repetição, o mesmo que Freire chama de “educação bancária” (FREIRE, 1987).

Com a proposta de educação como ferramenta para enfrentar a crise ambiental, a EA aparece como uma das medidas para diminuir as “áreas de silêncio” existentes, relativas ao tema Meio Ambiente nos currículos escolares (GRUN, 1996). Em um de seus trabalhos, em 2003, Grun reafirma que:

Áreas de silêncio são áreas do conhecimento onde a Natureza simplesmente não é tematizada. O silêncio “ocorre” quando nós percebemos que existe uma quase completa ausência de qualquer referência ao fato de que determinados experimentos somente podem ser feitos dentro de um ambiente físico. A Natureza é suprimida e silenciada (GRÜN, 2003 p.3).

Antes, porém, é preciso advertir que uma proposta de EA que trate dos problemas advindos da crise ambiental, não pode se deter em transmissão de conhecimento, e sim em sua construção. Mediante novas propostas educacionais, voltadas à compreensão da realidade ambiental, podem se produzir efeitos nas relações do indivíduo entre si e com o meio ambiente.

Cabe ainda mencionar que as práticas ligadas ao conceito de EA “têm sido categorizadas de muitas maneiras: EA popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, socioambiental, ao ar livre” (CARVALHO, 2004, p.15).

Sobre o fato de existirem diversas práticas educacionais relacionadas a EA, Figueiredo e Tozoni Reis (2015) abordam que essas resultam do fato de o campo ter sido formado pelo embate entre diferentes visões de mundo, culminando no emprego de heterogêneos referenciais teóricos e epistemológicos como norteadores das práticas pedagógicas.

Percebemos na atualidade que entre as diversas práticas de EA que se baseiam, de forma explícita ou não, em concepções de educação, uma das que é mais comum de ser encontrada nos ambientes escolares no Brasil, ainda é a prática conservadora ou tradicional.

Para Saçala (2003), a abordagem conservacionista possui concepções preservacionistas simplistas, com propostas de integração com a natureza, para manter o equilíbrio e, assim, despertar a valorização e a proteção do ambiente.

Em sintonia com a autora acima, Silva e Campina (2011) ressaltam que nesse modelo de EA, não são apresentados os verdadeiros problemas ambientais, mostrando-os apenas de modo superficial, desprezando as causas e suas raízes, considerando o ser humano separado do ambiente, colocando-o como destruidor do meio ambiente. Normalmente a EA, nessa perspectiva, é trabalhada e reduzida às salas de aula, com práticas paradigmáticas, sem a pretensão de olhar de fato para a problemática ambiental.

Reforçando a ideia exposta anteriormente, Guimarães (2004) denomina de conservadora a EA que se apoia em uma visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo, perdendo a riqueza da diversidade da relação por uma compreensão moldada pela racionalidade hegemônica que gera práticas discursivas que não têm capacidade de fazer diferente do “caminho único”, prescrito pela racionalidade.

A EA para a sustentabilidade tem o potencial de tornar-se uma educação política, democrática, libertadora e transformadora, capaz de transformar as ações humanas, de modo que os sujeitos sejam capazes de observar a realidade ambiental em seu entorno e ter condições de refletir sobre ela. Sendo assim, deve possibilitar a desconstrução de paradigmas já estabelecidos pela sociedade, construindo novos caminhos, de maneira reflexiva, participativa e crítica (LOUREIRO, 2012).

A educação deve assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. Uma educação baseada na concepção de Paulo Freire, uma educação crítica e libertadora, na qual os sujeitos em comunhão possam construir reflexões críticas, a partir da realidade em que estão inseridos.

Discutir a EA em uma concepção emancipadora (FREIRE, 1997) é importante para que a EA seja pautada por um conhecimento vivo e real que deve ser apropriado, construído de forma coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa. A intenção, neste sentido, é ter grupos ativos e participantes na melhoria do meio ambiente, a autonomia de grupos sociais na construção de alternativas sustentáveis, o amplo direito à informação como condição para a tomada de decisão, mudanças de atitudes, aquisição de habilidades específicas e a problematização da realidade socioambiental (LOUREIRO, 2010).

As citações dos autores referenciados sinalizam para a necessidade de uma proposta de EA que seja capaz de atender aos pressupostos indicados acima, que consiga instigar a formação de indivíduos que tenham condições de refletir sobre os problemas ambientais e atuar acerca dos mesmos.

Assim, como já posto anteriormente e parafraseando Reigota (2009), a EA não resolverá sozinha todos os problemas do planeta, mas ela pode influir decisivamente para isso, quando tem potencial de formar cidadãos e cidadãs conscientes de seus direitos e deveres. Uma vez conscientes da problemática ambiental global, os indivíduos podem atuar na sua comunidade, reciprocamente entre eles e com questões-problema e grupos responsáveis, em uma dinâmica de compreensão da inter-relação local/global, e na medida do tempo obter resultados positivos e concretos.

Souza (2014, p.30) afirma que a “EA Crítica se constitui como uma perspectiva que procura superar aquelas abordagens de EA denominadas conservacionistas ou tradicionais, as quais possuem uma visão de problemática ambiental a-histórica e naturalista”.

Nesse mesmo viés, Layrargues (2004) também ressalta que a educação crítica teve sua fundação nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico. No Brasil, estes ideais foram constituídos a partir da educação popular que rompe com uma visão de educação

tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimento implicados na vida dos sujeitos.

Pelo viés da criticidade, percebemos que os adjetivos ambiental e crítica, acrescentados à educação, fazem com que diferentes olhares entendam que esta abordagem tem o potencial de formar indivíduos participativos, ativos, reflexivos e críticos em relação à problemática ambiental e atuar favoravelmente no meio em que vivem.

Segundo Guimarães (2004), a EA Crítica tem como objetivo a promoção de ambientes educativos de mobilização de processos de interação sobre a realidade e seus problemas socioambientais, possibilitando superar as armadilhas paradigmáticas, realimentando um processo educativo. Para ele essa abordagem traz a complexidade para a compreensão e intervenção na realidade socioambiental, a qual “se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade” (GUIMARÃES, 2004, p.31).

Partindo deste pressuposto, entende-se que uma EA Crítica deverá desenvolver com os sujeitos um modo de agir que possa desencadear valores e atitudes para que eles possam vir a saber lidar com as situações problemas em relação ao meio ambiente. Os sujeitos devem ter condições de participar e agir sobre o problema, encontrando meios para solucioná-los sustentavelmente, pautados em uma EA política.

Loureiro (2004) define participação da seguinte forma: participar é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade de decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que a nossa individualidade se completa com a relação com o outro e o mundo, e que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva.

Entretanto, a fim de superar os modelos de educação tradicional e alcançar as propostas de EA crítica efetivamente, faz-se necessária uma tomada de decisão que envolve mudanças de comportamento, oriundas de práticas sociais cotidianas, que se pautam no ato de reflexão sobre os problemas ambientais, partindo do local ao global.

As reflexões oriundas das práticas sociais devem ser feitas por meio de observação de um contexto marcado pela própria degradação do meio ambiente e do seu ecossistema, a qual envolve um conjunto de atores sociais que devem mudar sua forma de pensar e agir na busca de alternativas baseadas na sustentabilidade socioambiental.

Jacobi (2003) afirma que a reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária

articulação com a produção de sentidos sobre a EA. Nesta perspectiva, a produção de conhecimento deve contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento sustentável.

A realidade atual exige uma produção de conhecimento que envolve saberes e práticas coletivas que possam possibilitar a criação de valores e ações solidárias, diante da reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes (JACOBI, 2003).

Portanto, torna-se cada vez mais necessário consolidar novos paradigmas com uma visão voltada para a realidade ambiental, envolvendo como atores principais no processo homens e mulheres em suas ações para a transformação de atitudes, formulando novos ideais para que se promova a sustentabilidade e a interação sociedade-natureza.

Sousa (2014) afirma que a EA Crítica é uma proposta nova, estando a mesma em construção, pelo fato de ainda não se fazer presente em diversos contextos educativos nos quais predominam abordagens conservacionistas e ou pragmáticas.

Desse modo, a construção da EA Crítica tem aspectos ligados no passado como o modo da formulação da construção da própria EA, uma vez que a EA foi tida como ferramenta de construção de proposta educacional capaz de atender a problemática ambiental da época. Hoje, diante desta mesma perspectiva, é dada a EA Crítica a mesma responsabilidade com os problemas ambientais da atualidade.

Nas palavras de Tozoni Reis et al. (2013, p.5), “a EA crítica tem que buscar uma compreensão sobre as principais linhas e pressupostos teóricos que vem sendo construídos nestes últimos anos”.

No entanto, com a perspectiva crítica de EA, entende-se que a mesma deve perpassar os muros da escola e atingir toda a sociedade. É preciso entender que pensando na formação de indivíduo partindo da ideia de educação institucional, é necessário que diferentes atores sociais, que fazem parte deste contexto, tenham condição e formação para atuar em sintonia com a proposta de EA crítica. “A perspectiva crítica tem como escopo construir conhecimentos para a emancipação e transformação das sociedades desiguais” (FIGUEIREDO, TOZONI REIS, 2015, p.3).

Dada a complexa construção da EA e suas diversas propostas de trabalho, cabe questionar como se constitui e configura a prática docente neste campo de embates? Será que

é preciso ter formação específica para atuar nesta área? E a formação inicial e continuada dos docentes, como acontece? Qual é o olhar sobre a mesma?

De maneira geral, os estudos sobre EA identificam a existência e o vigor de diversos movimentos que, com diferentes olhares, tem acreditado que por meio da reflexão e ação dos indivíduos, a mesma pode ser uma alternativa ao combate dos problemas ambientais e da produção de uma cidadania participativa com direitos garantidos ao ambiente. Diante disto, entra em pauta a discussão sobre a formação dos profissionais da educação que será tratada no próximo tópico. De certo modo, a formação de professores, social, inicial e continuada, formal ou não-formal, é um fator primordial para se pensar em EA Crítica.

A Formação de Professores da Educação Básica e a Educação Ambiental

Acreditamos que o encontro, momento de afetar-se é algo importante para a (des)(re)construção, do devir professor, que, por definição, nunca estará acabado (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016, p.3).

Na sociedade contemporânea muito se ouve a respeito da formação de professores, e este assunto tem muita relevância no bojo das discussões atuais. Ao longo dos anos a formação vem passando por diferentes propostas e modelos, de acordo com o contexto social e político da sociedade.

Neste sentido, a formação de professores no Brasil é entendida como duas fases distintas: a formação inicial e a formação continuada, sendo a primeira oferecida em instituições de cursos superiores, e a segunda em diversos cursos profissionalizantes de pós-graduação destinados a professores em exercício (FERNANDES, VIANA, SCARELI, 2016).

No entanto, falar de formação de professores é levantar discussão de um campo marcado por inúmeras práticas educativas e transformações que, ao longo dos tempos, foram se constituindo, delineadas por um modelo de sociedade que ora está agarrada no tradicional, ora volta seu olhar para a contemporaneidade com todos os seus desafios. “Falar sobre este assunto é falar de algo tão antigo quanto atual, tão explorado quanto desconhecido, tão banal quanto fundamental – substantivos que se contrapõem e ao mesmo tempo se completam, apontando um caminho tortuoso” (CASTRO, 2006, p.1).

Diante desse postulado, autores como Arroyo (1999 e 2013), Teixeira (2007), Tardif (2007), Nóvoa (2009), entre outros, têm levantado discussões acerca da formação docente.

Para estes autores a formação docente se dá também pela construção do sujeito social desde a infância e ao passar pelo processo de escolarização.

Essa concepção se apoia na linha de argumentação que assume que a construção de memórias do docente, enquanto aluno desde os bancos escolares, contribui substancialmente na construção de sentidos e significados sobre a docência. Portanto, esses estudiosos propõem que a graduação nas licenciaturas deveria ser entendida como “formação acadêmica” no lugar de “formação inicial” (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016).

Para Arroyo (1999), o professor carrega em si a cada dia para a escola uma imagem de educador que não foi inventada e nem foi aprendida apenas nos cursos de formação e treinamentos.

Para o autor, o professor carrega sua imagem social e cultural, considerando as formas de se relacionar com diferentes idades. São aprendizados feitos enquanto representam outros papéis sociais, no convívio social, cuidando de irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, nas amizades, nos movimentos sociais, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, no aprendizado de ser criança, adolescente, jovem e adulto. “As atividades do professor que ensina, carrega a marca da sua própria atividade” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p.1).

Nóvoa (2009, p.6), considera que “o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Refletindo a partir das colocações do autor acima, nos remetemos ao histórico ligado à profissão docente dos séculos passados, onde a mesma se dava pelo olhar de aprender a fazer e com isto, a observação da prática se resultava em novo professor apto a exercer a profissão docente.

De acordo com Teixeira (2007), os professores e as professoras são muito falados/as e estão sempre presentes nos espaços públicos e privados ao longo dos dias e meses. Neste percurso, tornam-se tanto visíveis como expostos e destes sujeitos sempre alguma coisa se comenta e algo se lembra.

Na vida corriqueira e em grandes momentos, deles e delas se falam. São matérias de jornais; estão na mídia, quase diariamente. Também dessa gente, se lembram as legislações, as reformas e os projetos educacionais e pedagógicos, ou ainda, os congressos, conferências, os eventos científicos de que são temas e protagonistas (TEIXEIRA, 2007, p.3).

Diante das discussões referentes ao professor, as mudanças e transformações que ocorrem na sociedade em seus diferentes aspectos, acabam por influenciar a formação, o trabalho e o papel do professor na atualidade.

Percebe-se que ser professor é resultado de um conjunto de experiências vividas nas inter-relações, as quais influenciam decisivamente na interação com uma sociedade-escola que se transformam diariamente, mudando o fazer docente a todo o momento. “Docentes e discentes se constituem, criam e se recriam mutuamente, numa invenção de si que também é invenção do outro. Numa criação de si, porque há outro, a partir do outro” (TEIXEIRA, 2007, p.7).

A partir das afirmações dos autores acima, percebemos que o fazer docente se faz desde o início da sua vida escolar. O aluno se torna professor, assistindo as aulas e em seguida representado as mesmas quando brinca ser um professor dando aula em casa ou na rua para irmãos e colegas. Nesse momento, o aluno se identifica com as ações dos docentes em sala e passa a representá-las e, assim, ao longo da formação a representação sociocultural feita por diferentes docentes, vai se estendendo para a formação do aluno, que carrega as mesmas para sua profissão docente, se construindo e reconstruindo ao longo do seu processo de formação e atuação.

Dessa forma, o perfil docente é construído por meio de reconhecer a herança recebida, social e cultural, como também as relações e estruturas que dão forma a esta herança, inclusive as escolares que vão sendo produzidas (ARROYO, 2001). Em relação à influência na identidade docente, vinda da herança recebida em seu processo de formação, Arroyo aborda que:

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo (ARROYO, 2001, p.33).

Após apresentarmos as concepções de formação de professores na visão dos autores acima, onde a formação se articula a construção social que vai além de cursos institucionalizados, é preciso destacar que, na atualidade, o modelo de formação oficial institucionalizada sobressai à construção da prática social, desconsiderando o contexto social vivenciados pelo professores que influenciam diretamente a prática educativa.

Para Arroyo (2001), a partir das últimas décadas do século XX, o que mais se vê é a luta por salários e carreiras, estabilidades e condição de trabalho, sendo o ofício de mestre, de certa maneira, vulgarizado. Para ele, esse ofício precisa ser recuperado sem arrependimentos do que foi no passado, mas do que ainda somos, “Mestre de ofício, não de cata-ventos”.

Lelis (2008) enfatiza que as formas de regulamentação da profissão docente são necessárias, mas elas devem respeitar a experiência do mestre levando em consideração os processos dinâmicos e interativos de formação contínua, vividos em espaços concretos pelo coletivo que constitui esse grupo profissional.

Ao remetermos ao percurso histórico ligado a formação de professor, observamos que a sociedade globalizada, caracterizada por distintas mudanças em seus diferentes segmentos, impacta diretamente o fazer docente, sendo esse alvo recorrente de reformas educacionais. Paraphrasing Teixeira (2007), professores e professoras são tão falados, fazendo parte de diferentes espaços públicos, sendo permanentemente submetidos a diferentes formas de construção dos currículos e das políticas públicas para a educação. Em uma perspectiva mais ampla Arroyo (2001, p.24) postula que:

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor/a em que se justificam, perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor/a fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

Diante do exposto nota-se que a formação docente está imersa em uma série de artefatos, contrapondo passado e presente. Desse modo, é importante refletir criticamente acerca da ideia de formação docente por meio da construção social bem como do modelo institucionalizado de profissionalização, presentes na sociedade, na perspectiva de seu reconhecimento e produção pelos próprios docentes. Esta, por sua vez, deve se pautar pela realidade cotidiana, relacionando e constituindo saberes da prática social e saberes profissionais.

No entanto, nos remetermos à historicidade da formação docente é necessário para se ter um olhar crítico perante a formação atual. De acordo com Arroyo (2005, p.20), a história mostra que tem sido pelo investimento nos profissionais e nas condições para desenvolverem

seu ofício com profissionalismo que a garantia dos direitos sociais tem avançado em todas as áreas.

A qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas do século XX e as várias áreas do conhecimento foram atraídas devido ao tempos de desenvolvimentismo, de especialização profissional, de departamentalização acadêmica, da produção e da pesquisa. Tempos estes “de valorização dos especialistas no mercado e do atrelamento da universidade a até do ensino fundamental e médio às competências e especializações do mercado” (ARROYO, 2005, p. 31).

Para Gatti e Barreto (2009, p. 53), “mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples”, pois, a formação docente presente na sociedade contemporânea se baseia na concepção de currículos disciplinares e gradeados, oriundos das legislações e políticas públicas, carregadas de um caráter ideológico, tirando a ideia de sujeitos sociais concretos que são influenciados diariamente pelo processo formativo, vindo de decretos, normas, entre outros, fazendo com que o “mundo artificial atribua padrões para o mundo real dos profissionais da educação básica” (BRZEZINSKI, 1999, citada por GATTI; BARRETO, 2009, p.52).

A necessidade de formação docente já era pensada desde o início do século XIX, quando surgiu a exigência institucional, no contexto da necessidade de instrução popular. No Brasil, anteriormente a este século, membros do clero e, posteriormente, os Jesuítas eram os responsáveis pelo ensino das primeiras letras, matemática e doutrina cristã aos índios e colonos.

Na década de 1920, devido ao início do modelo industrial, começam a surgir preocupações com a escola e, conseqüentemente, na década de 1930, mesmo com uma política educacional frágil e inferior aos países desenvolvidos, a formação de professores ganha impulso. Porém, a classe dominante, detentora de poder, mantinha a pressão popular e também a educação conservadora. Assim, na medida em que o processo industrial evoluía, aumentando a economia do país, a educação ganhava maior proporção, uma vez que era necessário formar ‘mão-de-obra’ para servir ao modelo industrial (SILVA, 2014).

Lemme (2007) ressalta que na década de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que era dirigido “Ao Povo e ao Governo” foi um dos movimentos que marcou indiscutivelmente o histórico educacional no Brasil. Pelo mesmo se propunha “A

reconstrução educacional no Brasil”. Nele está contida a definição de uma política nacional de educação e ensino, tendo sido o único no gênero em toda a história da educação no Brasil, defendendo a formação de quadro de docentes para todos os níveis de educação no país.

Posteriormente, a partir do Decreto Lei nº 1.190 de 4 de Abril de 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, estabelecendo os cursos de bacharéis em diversas áreas do conhecimento, oferecendo também mais um ano de disciplinas pedagógicas, para que o discente obtivesse a licenciatura para o ensino secundário. Desse modo, passou a acontecer a dita formação “3+1” (LEMME, 2007).

Gatti (2011) mostra que os fundamentos legais que norteavam a estrutura de formação de professores no Brasil, anterior a atual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, se pautavam nas leis nº 4.024/61, nº 5.540/68, nº 5.692/71 e nº 7.044/82.

Ao longo das décadas supracitadas, a formação docente foi sofrendo mudanças e no decorrer do tempo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 24/12/1996 - LDB/EN), junto com outras resoluções, alterou-se a concepção de formação de professores, resultando na criação de políticas públicas, marcando, assim, um período de grandes mudanças na formação de professores. Nos anos seguintes foram estabelecidos, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, o reforço à formação inicial e a necessidade da formação continuada:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015, p.3).

Para Gatti e Barreto (2009), a formação de professores se desenvolve no século XX, precisamente na década de 1970, quando o acesso das crianças à escolarização (Educação Básica) teve grande ampliação. Para as autoras, a formação de professores no Brasil sofre ainda hoje com os impactos do crescimento efetivo das escolas de Ensino Fundamental, que em seu momento inicial precisou improvisar para atender a demanda de alunos.

Para Fávero, Tonieto e Ronam (2013), há entre educadores, gestores educacionais e também na sociedade em geral a crença de que os impactos das diferentes transformações provocadas em nossa sociedade exigem uma nova postura dos atores sociais dentro dos espaços escolares. Este novo cenário, que precisa de mudanças, coloca o docente e sua formação como protagonista principal para atuar diante dessas mudanças.

Considerando essa sociedade, caracterizada por constantes transformações - ligadas à tecnologia, à cultura, à economia, ao meio ambiente, dentre outras, é pertinente a discussão acerca da formação de professores entendendo como a mesma se dá desde o início e ao longo de seu trabalho como docente.

Nesse sentido, entende-se que essa formação que se inicia desde o seu processo escolar, não se acaba na conclusão dos cursos, devendo ser assunto discutido também em propostas para a formação continuada, exigindo um novo olhar sobre o processo de formação, juntamente com as relações sociais, considerando as possíveis lacunas existentes nesse processo formativo.

Gatti e Barreto (2009) ainda acrescentam que, com o aumento crescente dos problemas nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória, destinada a preencher lacunas da formação inicial.

Ao investigarmos o processo formativo, é preciso entender de que maneira as possíveis lacunas presentes desde a formação inicial podem dificultar um trabalho docente escolar voltado para as especificidades da sociedade e atender a realidade com suas diferentes mudanças manifestadas.

Considerando que a escola tem potencial importante na formação dos sujeitos, Aquino, citado por Albertuni (2014), compreende que o espaço educacional institucionalizado é um lugar privilegiado para a construção de saberes, por meio de diálogos permanentes com as questões que emergem da cultura e da sociedade.

Desse modo, cabe, no espaço escolar, atender as diversas mudanças na sociedade que refletem diretamente no processo educacional, tendo como agente de mudança o professor, em sua atuação e formação, visando a transformação das práticas pedagógicas de modo a trabalhar em relação com a realidade.

No entanto, observando as exigências estruturantes da profissionalização, a qual não só se baseia mais no conhecimento obtido pela prática social, como no início do século

passado, mas em diplomas e certificações, percebe-se que no sistema educacional brasileiro existe uma grande quantidade de professores que estão trabalhando sem formação específica em determinadas áreas ou que não tem formação político-pedagógica para contribuir com a transformação da realidade.

Nota-se que nos últimos tempos o sistema de formação de professores, desde a inicial, tem sido feito numa perspectiva fragmentada de conteúdos, aliada a um processo de organização por disciplinas que não possibilita a preparação para articular teoria, prática e ação reflexiva.

Quanto ao enfoque de fragmentação do conhecimento, Guimarães (2006) considera que o mesmo gera uma disciplinarização do conhecimento com tendências ao aprofundamento e à especialização, mas que se desconecta e descontextualiza de uma compreensão mais totalizante e complexa do real em suas interações, partindo das partes para o todo.

Para Guimarães (2006), o conhecimento adquirido pelos docentes é resultado do processo formativo que ainda se constitui de modo fragmentado, com uma visão simplista das possibilidades de educação: “Acreditamos que tal fato decorra de uma concepção tradicional de formação acadêmica, que se reproduziu no curso em foco” (GUIMARÃES, 2006, p.4).

Diante de tais ponderações podemos considerar que, na atualidade, o modelo de formação por área e disciplina divide o conhecimento, formando docentes com saberes compartimentado, advindo de um currículo em torno de um conhecimento específico.

Quanto às licenciaturas nas diversas áreas de conhecimento contempladas no ensino básico, mostra-se que o licenciando ficava entre duas formações estanques, “com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de Matemática? Geógrafo ou professor de geografia? Físico ou professor de física?” (GATTI, 2009, p.41).

Para a mesma autora, para mudar a formação de professores e currículo é preciso que aconteça uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação, pois já se tem muitas emendas, no entanto, a fragmentação continua evidente. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos de disciplinas, mas observando a própria função da escolarização, ensinando às novas gerações o conhecimento, consolidando valores e práticas, coerentes com a vida (GATTI, 2010).

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o espaço social em que a formação está imersa e como se configuram os aspectos ideológicos que existem e que, na sua maioria,

servem ao mercado capitalista, o qual acaba provocando uma incoerência na formação, impossibilitando intervir em aspectos sociais.

Assim, a formação se restringe a um conhecimento voltado a uma funcionalidade, impedindo o sujeito de refletir sobre seu processo formativo. Percebe-se, observando as iniciativas de formação, que essa se transformou em semiformação.

Para Adorno (1995), semiformação é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista, que no final do século XX e início do século XXI, tem se agravado ainda mais: “trata-se do empobrecimento do sujeito” que acarreta em um grande descaso com a formação, onde ocorre uma adaptação de conteúdos que serve ao mercado capitalista, deformando o sujeito, impedindo a auto-crítica e também o seu posicionamento como agente de transformação (ADORNO,1995).

Em consequência dessa semiformação os sujeitos não desenvolvem, de maneira plena, todas as suas potencialidades, o que impede que desenvolvam autonomia no seu processo de formação e atuação.

Outro aspecto que tem contribuído para a semiformação é o paradigma de disjunção da sociedade moderna, onde as especializações por área impedem uma ligação de saberes, produzindo conhecimentos sobre a realidade a partir da fragmentação do saber.

Sobre a fragmentação dos saberes, Morin, citado por Lorieri (2014, p.373), escreve sobre o “paradigma de disjunção” que esse regido a história mundial e o pensamento ocidental, o que causa o saber compartimentado: “é necessário religar os saberes” para dar conta das relações complexas em que tudo é envolvido. Deve haver um diálogo constante entre os diversos saberes, uma mentalidade transdisciplinar. Para o mesmo autor “há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas”.

É importante destacar que as características disjuntivas de distintos cursos de formação por disciplina causam uma grande carência em relação ao trabalho e formação dos docentes. Sendo assim, dificulta o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e formação, impedindo possibilidades de novos conhecimentos e ações que possam trazer mudanças para a sociedade.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que deve haver um diálogo constante entre os conhecimentos, na intenção de construir e reconstruir um pensamento que responda às

necessidades do meio em que os sujeitos se inserem, refletindo sobre sua posição e ação no mesmo, pautadas na possibilidade de reconstruir o individual/coletivo.

Observamos que as diferentes formas de formação de professor existentes na sociedade contemporânea, trazem modificações negativas no campo educacional, em que a concepção fragmentada prevalece na educação em suas diferentes áreas de conhecimento e formação.

Observando o percurso histórico em relação à formação de professores, percebemos que as marcas características vindas dos primeiros documentos oficiais em relação a questão, contribuíram para o modelo de formação por distintas áreas do conhecimento ainda na atualidade, que se identificam com o modelo popularmente conhecido como a formação “3+1”, já citada anteriormente.

Pensando neste modelo de formação, torna-se relevante entender a formação com foco em uma determinada área do conhecimento, a EA. E ao nos depararmos com a temática da EA observamos que a mesma é desconhecida por muitos docentes, impossibilitando ainda mais o trabalho voltado para o meio ambiente.

As palavras de Junior (2003, p.4) reforçam o exposto acima:

Por conseguinte, a EA tem sido tratada de forma pontual, restringindo-se às informações dos livros didáticos, [...]. Os professores, por desconhecerem a matéria e não estarem preparados para aproveitar as situações cotidianas quanto à EA, ficam presos ao livro didático sem, muitas vezes, contextualizar à realidade os conteúdos que, na prática, poderiam ser explorados na própria região, valorizando a cultura, a história e as degradações do município.

Ainda sobre a perspectiva do desconhecimento da EA, Loureiro (2003, p.88) evidencia “que as instituições de ensino superior brasileiras não possuem em geral uma política clara definida para a EA”. Vale acrescentar que, na atualidade, mesmo com a recente proposta de integração de disciplinas, que devem abordar de modo interdisciplinar a EA em todos os cursos de formação, esse tema ainda não é efetivamente abordado (PNEA - Lei Federal 9.795/1999; Brasil, 2012 – DCN para EA; Brasil, 2015 - DCN para Formação de Professores).

Dessa forma, qual a experiência de vida cotidiana sobre EA refletida dentro do espaço escolar? Como desenvolver propostas de EA dentro dos espaços escolares por meio da vivência, formação e ação dos professores? Após ter compreendido no tópico anterior o percurso referente a EA referenciado em seus objetivos e propostas e, no presente tópico,

algumas características sobre o processo formativo, faz-se necessário discutir como se dá a formação docente relacionada à temática, o que pode subsidiar propostas educacionais relacionadas a EA.

De maneira geral, acreditamos que a inserção da EA na escola de educação básica por meio dos currículos escolares é uma discussão importante e delicada para o campo da EA, especialmente naquela que tem sido conhecida como EA crítica (TOZONI REIS; CAMPOS, 2014).

Projeto Político-Pedagógico: novas possibilidades para EA

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009, p.7).

A sociedade muda constantemente, com isto a escola é também um espaço em que essas mudanças são refletidas cotidianamente. Nesse processo, é preciso que as propostas pedagógicas sejam pensadas e re-pensadas, de forma a compreender e atuar na relação com essa dinâmica social e ambiental.

Ao refletirmos sobre as diferentes mudanças, faz-se necessário perceber como os processos educacionais relativos às mudanças ambientais têm possibilitado a inserção do tema EA nos espaços escolares. Abrir discussão para esse entendimento significa perceber como a escola possibilita a abertura da temática e como se configura o papel dos docentes frente a necessidade de atuarem como agentes participativos, diante das mudanças socioambientais.

Antes, porém de abrir esta discussão ligada as ações da escola e do professor que podem atuar na transformação da realidade, com vistas à formação dos indivíduos, é necessário saber como o sistema educacional brasileiro condiciona a educação, por meio de algumas políticas públicas, que muitas vezes impedem a efetivação de uma proposta educacional que seja capaz de promover autonomia, criticidade e emancipação pelos docentes.

Neste sentido, falar de formação de professores é falar de política pública e de projetos educacionais, por meio dos quais se possam produzir condições verdadeiras à autonomia dos docentes, que vivenciem condições e tempo a fim de perceberem os problemas ambientais atuais, desenvolvendo reflexão e ação frente aos mesmos.

Nas instituições escolares, uma das ferramentas que possibilita o desenvolvimento da autonomia, que dá liberdade de construir e nortear novos caminhos a serem seguidos na instituição escolar é o Projeto Político-Pedagógico - PPP, apesar de também estar muitas vezes atrelado a relações de poder e de controle ou a refletir apenas tarefas burocratizadas. Enfrentando-se tais questões, o mesmo pode ser uma ponte para se pensar a formação de professores e o trabalho da EA nos ambientes escolares, estabelecendo-se relações com a comunidade.

O Projeto Político-Pedagógico, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), é uma proposta de participação coletiva e democrática, onde todos os agentes da escola, envolvidos no processo educacional, têm a possibilidade de apontar e construir novas ações, fazendo o uso de diferentes metodologias para elaboração do planejamento institucional.

Ampliando essa discussão, Libâneo (2004) mostra que o PPP representa todos os atores da escola, detalhando objetivos, diretrizes e ações do processo educativo. No processo de sua construção e realização, nele se oportuniza à direção, à coordenação pedagógica, aos professores, aos alunos e à comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação, visando atingir os objetivos a que se propõem.

No PPP, além de definir o perfil da escola e de sua comunidade estudantil, podem estar envolvidos todos os segmentos da instituição refletindo, em conjunto, sobre a realidade. Ele reúne também propostas de ações concretas que podem ser realizadas ao longo de um ano, orientando toda a prática educativa e pedagógica, sendo que todas essas ações podem ser definidas em conjunto, tornando o mesmo democrático e político.

Considerando que a escola é um espaço de formação de cidadãos conscientes e participativos, o PPP é entendido como instrumento e prática políticos porque incorpora a liberdade da construção coletiva, favorecendo a definição de ações que vão compor os caminhos a serem seguidos, partindo de uma realidade observada em conjunto.

Desse modo, por meio do PPP, é possível pensar em uma educação que possa atuar pela transformação. Assim, a possibilidade da EA pode surgir como novas discussões e ações dentro dos ambientes da escola. A EA deve ser inserida no PPP primeiramente para atuar na formação de professores de modo que venha a reorientar seu trabalho, articulando todas as práticas pedagógicas. Em seguida, unir as diferentes disciplinas, facilitando a transversalidade, tendo como objetivo inicial uma visão integrada dos indivíduos com o meio ambiente.

Desse modo, nota-se que a EA não é uma disciplina, mas uma temática a ser inserida no PPP, unindo as diversas áreas do conhecimento dialogicamente, de forma interdisciplinar em todo o processo educativo. A integração das disciplinas está clara na PNEA – Política Nacional de EA (Lei 9.795/1999), que estabelece que a EA deve ser tratada em todas as disciplinas, em todos os níveis de ensino, de maneira integrada aos seus programas educacionais, destacando que a questão ambiental deve permear as diversas práticas pedagógicas propostas pelos professores.

Ainda sobre a integração das disciplinas, na legislação atual se dispõe que:

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

A EA, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012, artigos 7º e 8º).

Uma vez que, por meio da lei referida acima, a escola tem a autonomia e possibilidade de construir as suas ações, o PPP se torna um instrumento importante para inserir a EA dentro das instituições escolares. Assim sendo, independente da carência relacionada ao tema EA pelos professores, por meio desse documento podem-se estabelecer propostas de formação continuada para a efetivação da EA.

Nesta perspectiva, o PPP como plano global da instituição pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, do processo de Planejamento, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. “É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção da atividade prática da instituição neste processo de transformação” (VASCONCELOS, 2003, p.169).

Nesse sentido, ao pensar na EA, é preciso que os professores sejam capazes de despertar no aluno a reflexão e criticidade para que ele mesmo tenha condições de observar os atuais problemas ambientais e agir sobre os mesmos de forma autônoma. Muitas vezes o professor e a escola ainda trabalham de forma bancária o conhecimento com seus alunos,

reduzindo o ensino a uma mera transmissão de conhecimentos, não levando o aluno a refletir sobre os problemas ambientais que existem ao seu redor.

Neste sentido, diante da importância de despertar o aluno a perceber o meio ambiente de forma reflexiva, projetos de EA devem trabalhar com a possibilidade de fazer o indivíduo a “ler o ambiente”. Sobre esta leitura, Carvalho (2008, p.86) diz: “Ler” o ambiente é “aprender um conjunto de relações sociais e processos naturais, captando as dinâmicas de interação entre as dimensões culturais, sociais e naturais na configuração de dada realidade socioambiental”.

Assim, as propostas pedagógicas de EA devem se centrar na reflexão, na criticidade e na emancipação dos sujeitos, e que tenham como objetivo a mudança de comportamento e atitudes para almejar a participação social coletiva. No entanto, para chegar a este objetivo as propostas devem ter a intenção de fazer que, tanto docentes como discentes, sintam-se sujeitos ligados ao meio e que constroem seu próprio conhecimento, refletindo sobre a sociedade em que vivem, podendo colaborar para a transformação da mesma por meio de atos autônomos.

Adorno (1995) nos diz que a sociedade está acostumada a aceitar, com maior ou menor resistência, aquilo que grupos dominantes inculcam a força em suas mentes, impedindo uma consciência reflexiva, deixando-os alienados em uma verdade dita do alto, na qual os sujeitos muitas das vezes não participam ou não querem participar das decisões, às vezes por falta do próprio entendimento ou esclarecimento de sua posição na sociedade.

Neste sentido, discutir a educação no PPP na visão adorniana, seria desenvolver uma educação para a emancipação, se distanciando de um modelo de autoritarismo, baseado na reprodução do conhecimento, que deve afastar-se do caráter industrial que fica a serviço da cultura dominante. Uma educação para a emancipação é aquela que possibilita que o indivíduo tenha entendimento dos problemas existentes em sua realidade e no mundo.

Desse modo, percebe-se que o trabalho com EA deve propor atos de reflexão, proporcionando aos indivíduos refletirem sobre os problemas ambientais e a sua relação com os mesmos. Com ênfase nesta possibilidade da EA, o PPP pode trazer contribuição para inserção da mesma, uma vez que por meio dele a intenção e objetivos ligados a temática podem ser expressos, partindo dos problemas ambientais regionais, das necessidades da comunidade, para que, enfim, possa atingir propostas educacionais com um olhar integrado e transformador.

No estudo de Trajber e Mendonça (2007), que teve como objetivo pesquisar como a EA está inserida nas escolas de educação básica no Brasil em diferentes regiões do país, aponta-se que, na região sudeste, 67% das escolas que declarou trabalhar a temática, tem seus projetos integrados ao PPP. Em contrapartida, as outras escolas que realizam ações a partir das questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares, ficam em 64% e 61% a integração entre duas ou mais disciplinas e a atuação conjunta de professores com alunos e comunidade, respectivamente. No caso do estado de Minas Gerais, 77,5% das escolas investigadas declaram trabalhar de forma integrada ao PPP.

Para as mesmas autoras, observando tais resultados, se os projetos de EA estivessem sendo desenvolvidos integrados ao PPP, não dependeria de iniciativa pessoal para a inserção do tema na escola. “O PPP representa as diretrizes educacionais da escola, implicando, em tese, em envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar em sua definição e execução” (TRAJBER e MENDONÇA, 2007, p.178).

Diante do exposto, é vista a importância do PPP frente às ações, projetos e questões ligadas a EA nos currículos na escola, uma vez que esta ferramenta pode mostrar caminhos para as propostas educativas afirmando iniciativas dentro do espaço escolar, de modo que todos os atores na comunidade escolar venham a participar, trabalhando o tema dentro da escola e estendendo para a sociedade.

Cabe mencionar que, além da iniciativa do professor em trabalhar a EA, tais questões também constituem o currículo oculto, uma vez que de acordo com alguns questionamentos em sala sobre diferentes assuntos, as práticas de EA podem vir a aparecer quando surgem questões problemáticas ou não, relacionadas ao meio ambiente.

Para Melo, Oliveira e Veríssimo (2016), em todo ambiente escolar há a presença inerente de uma estrutura curricular, por meio da qual são construídas as relações de conhecimento. Assim, compreende-se o currículo institucional como programa de conteúdos, matriz curricular ou como organização de disciplinas. Para as autoras, apesar de toda a estrutura curricular presente nas instituições educativas, muito ainda acontece como currículo oculto, que se encontra presente em todo o trabalho pedagógico realizado na escola.

Para Santos (2009), pelo termo currículo oculto denominam-se as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores diariamente, representando tudo o que os alunos aprendem em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que giram no meio social e escolar. Os conteúdos que não são explícitos em

planos e planejamentos de estudo, manifestando-se de forma implícita nas aprendizagens, tanto dentro da sala de aula como em outros espaços escolares, exercendo assim, uma influência não consciente, mas eficaz na formação. “O currículo oculto é o reflexo dos efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar” (SILVA, 1995, citado por MELO, OLIVEIRA E VERÍSSIMO, 2016, p. 4).

Diante das pontuações acima, percebemos que as práticas ligadas a um currículo oculto, as indagações feitas em sala de aula não podem ser planejadas, pelo próprio fato de serem ocorrências que surgem ao longo das aulas. Dessa maneira, um assunto ou um tema importante e de interesse fica, muitas vezes, sujeito a um acontecimento para vir à discussão sem planejamento. Nesse caso, cabe ao professor e a escola ter condições de constituir um novo conhecimento.

Em se tratando da EA, apesar de entender que as práticas educacionais realizadas no ambiente escolar, por iniciativa do professor em realizar projetos ou pela abordagem no currículo oculto, sejam de grande valia para o desenvolvimento da temática nas escolas, percebemos, por outro lado, que é preciso novas reformulações de práticas educativas ambientais, sem, contudo, reduzi-las a práticas realizadas por processos fragmentados, disjuntivos, que separam grupos na escola, sem ênfase em um trabalho interdisciplinar e transversal.

Nessa perspectiva, com a elaboração de metas e objetivos discutida democraticamente pela comunidade escolar e elencadas no PPP, a inserção da EA pode se tornar eficaz, pois, diante da importância do PPP para a EA, nota-se que essa ferramenta tem grande valia para inserir e discutir o tema nas propostas educacionais das instituições de ensino. De acordo com Loureiro (2003), à instituição de ensino cabe a tarefa de levar o indivíduo a intervir na realidade, relacionando o conteúdo da disciplina ao cotidiano.

Portanto, entende-se, que por meio de proposta construída no PPP, pode se preparar professores para trabalhar a EA, aproveitando as situações cotidianas relacionadas ao ambiente, sem a preocupação de ficar preso ao livro didático, PCN, e a projetos reducionistas e pragmáticos. Sendo assim, é de grande valor poder contextualizar a realidade na prática, conhecendo a história das questões ambientais do município com suas especificidades, explorando a região de maneira participativa e ativa para a construção de uma realidade ambiental diferente.

Para elucidar o exposto, podemos fazer referência ao posicionamento de Loureiro e Cossío (2007), ao considerarem que é com a temática ambiental que a escola poderia apresentar um impacto significativo na sociedade, criando canais de comunicação com a população, onde sejam possíveis a discussão e a reflexão sobre o papel dos cidadãos nas condições socioambientais históricas e atuais.

Diante de tais considerações, é importante destacar que a proposta de trabalho da temática ambiental local e global deve ser feita de modo significativo à construção do conhecimento dos sujeitos, possibilitando aos alunos a percepção de que é possível contribuir, melhorar e modificar o ambiente, sendo os mesmos despertados a participar como responsáveis pelo alcance de melhoria concreta das situações de degradação socioambiental.

Portanto, pensando na EA como proposta no PPP partindo do pressuposto de transformação social atuando em novas concepções de formação de sujeito crítico e participativo. É preciso que a EA favoreça a construção de uma nova concepção de ambiente e um novo cidadão com novos princípios. “Estes princípios são: participação, pensamento crítico-reflexivo, sustentabilidade, ecologia de saberes, responsabilidade, continuidade, igualdade, conscientização, coletividade, emancipação e transformação social” (GONZALES; TOZONI REIS; DINIZ, 2007, p.4).

A elaboração do PPP emerge a partir da observação da realidade local como possibilidade de olhar para os problemas socioambientais da comunidade escolar, assim como da sociedade na qual a escola está inserida. Desta forma, propostas de EA deverão ser realizadas por meio de reflexão de professores, estudantes e comunidade, a fim de levantar possíveis problemas na intenção de propor alternativas viáveis frente aos problemas ambientais locais, em um primeiro momento. Acreditamos que a partir da reflexão local, os diferentes sujeitos terão condições de olhar e reagir de forma global.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino por que busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (PAULO FREIRE, 1996, p.13).

Desde os primórdios da sociedade, existe a necessidade do ser humano em buscar o conhecimento, e esta busca vem sendo intensificada ao longo dos tempos. Neste sentido, o conhecimento científico e o senso comum são discutidos, na medida em que se percebe a necessidade de inserção do mundo em movimento, juntamente com as transformações, considerando as relações sociais em que estão imersas, na realidade, os objetos de pesquisa.

Santos (2008) postula que, no processo de construção histórica, a ciência vem sendo construída por diversos olhares e por áreas distintas, vivendo momentos de incertezas que evidenciam a crise na ciência atual. É preciso notar que, na atualidade, a ordem hegemônica ainda predomina em várias áreas.

Desse modo, entende-se que existe no momento a necessidade de um rompimento com esta ordem, onde deve ser considerado que o mundo e as pessoas passam por grandes transformações, sendo assim, as ciências naturais e sociais devem estar intimamente inter-relacionadas.

De acordo com Santos (2008), o avanço das ciências naturais e a reflexão epistemológica que tem suscitado na atualidade, mostram que os obstáculos ao conhecimento científico da sociedade e da cultura são de fato condições do conhecimento em geral, assim como científico-social e científico-natural.

Desse modo, o que era antes era a causa do atraso das ciências sociais, hoje é resultado do avanço das ciências naturais e, assim, na medida em que a ciência natural se aproxima das ciências sociais, a mesma se aproxima da humanidade.

Desde o século XIX, os ideais vindos do positivismo que valorizava como ciência verdadeira só aquilo que era comprovado e testado cientificamente trouxeram consigo a marca do modo de produção do conhecimento existente na sociedade, e assim estas marcas, vindas do século passado, muitas das vezes é um entrave para a possibilidade de obtenção do conhecimento por outros meios e esta característica se estendeu ao longo dos séculos e persiste até mesmo na atualidade.

Para Santos (2008), os erros nas previsões feitas por essa ciência dita como “verdadeira” tem contribuído ainda mais para a sua crise. O possível erro que as ciências sociais seriam uma oportunidade a novos conhecimentos, na ciência hegemônica fecharia as portas para novos saberes e, nesse caso, esse fechar as portas, é sentido como um acontecimento desencantado e triste.

O conhecimento científico hegemônico caracteriza-se por um modelo autoritário e que não atende a necessidade do ser humano. Desse modo ele opõe ao senso comum, afastando a

natureza do ser humano, suas necessidades, fazendo com que os sujeitos fiquem indiferentes a todo processo devido à hegemonia existente, que separa a forma de conhecimento produzido, separando-o do objeto de pesquisa, como se o sujeito não fizesse parte daquilo que foi pesquisado, tornando válido somente o conhecimento cientificamente comprovado.

A respeito da ordem hegemônica, também é importante destacar que ela não abre espaço para a subjetividade presente na natureza e no ser humano, considerando os mesmos de forma inflexível, como se o mesmo não fizesse parte de toda evolução do conhecimento, excluindo a possibilidade de inserção do sujeito na construção da própria evolução da história.

No entanto, o paradigma dominante da ciência e a produção científica hegemônica entram em crise nos tempos atuais, vivendo um momento de incertezas, uma vez que deixa de fazer sentido, para as mais variadas formas de pesquisas e pesquisadores, a separação entre ciências sociais e naturais.

Para Souza (2008, p.15), “tal como noutros períodos de transição difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples e à capacidade de fazer perguntas simples”.

Pelas teses que a autora aborda, percebe-se que deve haver uma necessidade de uma interdisciplinaridade entre as ciências sociais e naturais. Por meio destas teses, Boaventura busca um fortalecimento para que o conhecimento científico se fundamente nas diferentes áreas de saberes da sociedade, na tentativa de uma produção de conhecimento que esteja mais próxima da real condição, seja do sujeito ou da sociedade.

Nesse sentido, é preciso destacar que o conhecimento produzido pelo ser humano, deve ser ligado ao conhecimento científico, uma vez que a ciência produzida possa contribuir para reafirmar aquilo que já era considerado ciências verdadeiras ou reconstruir uma nova ciência, de modo que haja uma valorização entre ciência existente, pesquisado e pesquisadora.

Tal processo possibilitaria, assim, uma vida decente, o que Boaventura chama de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Boaventura utiliza-se de quatro princípios sobre o conhecimento: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Desta maneira, com os pressupostos acima, entende-se que o conhecimento científico deve fundamentar na ideia de união de diversas áreas das ciências, dando ênfase na interdisciplinaridade para alcançar uma produção de conhecimento aproximada da realidade, considerando que todo conhecimento produzido pelo ser humano deve ser utilizado para promover uma vida decente.

Tendo em vista a ciência moderna, considerava-se o conhecimento do senso comum

não verdadeiro. No cenário atual, na ciência pós-moderna, o conhecimento pelo senso comum ganha valorização a partir do momento em que as mais variadas formas de produção de conhecimento envolvem sujeito e realidade interagindo entre si, orientando as ações do ser humano e dando sentido à vida e a novo modo de se produzir conhecimento onde se torne “ciência prudente para uma vida decente”. Ou seja, uma construção de conhecimento que reflita sobre a prudência que é necessária ter ao usar o conhecimento para contribuição de uma vida decente que seja importante para a sociedade, de modo que venha contribuir para as vivências manifestadas em conjunto.

Diante das contribuições de Boaventura de Souza sobre a forma de produzir conhecimento, percebe-se que na atualidade é preciso romper com este modelo de conhecimento hegemônico e ir além daquilo que se tem como modelo imposto. É importante destacar que o mundo não é estático e que é o próprio sujeito que constrói sua história por meio de sua realidade, ações, vivências, cultura e costumes. É necessário considerar que os indivíduos passam a ser agentes participativos na história da humanidade, fazendo ter valia o conhecimento tido como “senso comum” produzido pela realidade de vida dos mesmos.

Tipo de pesquisa

As características do presente estudo apontam para uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. A pesquisa qualitativa busca a compreensão dos agentes envolvidos e daquilo que os levou a agir como agiram (GODOI; BALSINI, 2010).

Nesta abordagem tem-se a possibilidade de ter uma fonte direta de dados no ambiente natural, envolvidos diretamente no local, permitindo percorrer caminhos para além da organização de dados, mas também ter uma compreensão daquilo que é investigado no contexto estudado. Não se preocupando com quantidade, mas, aprofundando a preocupação com a compreensão de um determinado grupo social para construir um novo conhecimento com sujeitos reais vistos em suas vivências cotidianas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado, considerando a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para produzir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo.

Nessa mesma direção, Minayo (2007), ao abordar sobre a pesquisa qualitativa, evidencia a sua importância:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa,

nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p.28)

Cabe ainda mencionar que por meio da **abordagem exploratória** pode-se obter uma maior familiaridade com o problema, com a intenção de torná-lo mais explícito ou de se construir uma hipótese. Assim, nesta abordagem, seu planejamento pode ser bastante flexível, uma vez que envolve levantamentos bibliográficos, entrevistas com pessoas e análises (GIL, 2008, p.41). Desse modo, em se tratando desta pesquisa, após toda exploração do referencial teórico, questionários e entrevistas, é possível, ao final, fazer um levantamento daquilo que é relevante, destacando os resultados finais por meio das análises dos materiais (textos, questionários e entrevistas) explorados.

Triviños (1987, p.109), sobre a pesquisa qualitativa, considera que “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida planejar uma pesquisa descritiva ou do tipo documental”.

Desse modo, justifica-se utilizar a **abordagem descritiva** uma vez que após toda a exploração bibliográfica, levantamento de dados e análises, é preciso descrever as características e fenômenos de determinados grupos de sujeitos pesquisados exigindo do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar (TRIVIÑOS, 1987).

Método de Estudo

O trabalho foi norteado por um método que possibilitasse um alcance maior dos objetivos propostos e do problema de pesquisa. Para isto, o método de pesquisa adotado para este trabalho foi o **estudo de caso**, que Gil (2008, p.54) define como “estudo aprofundado e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Gil ainda destaca cinco pontos importantes que definem as características do Estudo de Caso, que são: a) a exploração de situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservação do caráter unitário do objeto estudado; c) descrição da situação do

contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formulação de hipóteses ou desenvolvimento de teorias; e, e) explicação das variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Tendo em vista o fato de que nesta pesquisa foi necessário um envolvimento e aprofundamento com o objeto da pesquisa, a proposta de trabalho caminhou também com a **pesquisa de campo**, uma vez que a mesma pode mostrar caminhos que levaram a nos deter na observação de fatos e fenômenos como ocorrem no real.

Objeto de Estudo

No âmbito desta pesquisa, o objeto escolhido para realização deste trabalho foi a **Educação Ambiental**, tema relevante e alvo de discussão e debates em diferentes trabalhos e pesquisas em várias áreas.

Na PNEA (BRASIL, 1999) define-se que a EA é entendida como um processo por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Tendo em vista o fato de que a EA é uma dimensão da educação, e é uma atividade intencional da prática social, conforme formalizado na PNEA (BRASIL, 1999), na presente pesquisa buscamos um olhar de diferentes sujeitos sobre o objeto de estudo proposto.

Sujeitos da Pesquisa

O grupo de participantes da pesquisa foi composto por quinze profissionais da educação concursados (efetivos) - Supervisores/as e Professores/as, sendo que dez foram professores/as e cinco supervisores/as da rede pública das escolas do município de Nepomuceno-MG, atuantes na Educação Básica. Enfatizamos que participaram da pesquisa somente professores/as efetivos/as do Município, buscando assim garantir o melhor desenvolvimento da pesquisa, uma vez que professores/as efetivos/as dificilmente se afastam da Escola ou do Município.

O critério de seleção dos profissionais envolvidos na pesquisa se deu observando todas as áreas de formação e tempo de atuação, tendo o cuidado para pesquisar profissionais com

mais e menos tempo na docência. Acreditamos que ao ouvir profissionais que trabalham com diferentes funções e conteúdos, obtemos maior informação sobre o conhecimento e o trabalho da temática ambiental, a fim de compreender os desafios postos às perspectivas inter e transdisciplinar.

Técnica e Procedimento para Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos de Pesquisa Qualitativa: o Questionário Estruturado e uma Entrevista Individual com roteiro de orientação Semi-Estruturado gravado e transcrito na íntegra. Inicialmente foi realizado um Questionário Estruturado (em anexo) com cinco Supervisores/as convidados/as a participar da pesquisa, a fim de levantar informações básicas para o desenvolvimento do trabalho. Ressaltamos que houve um contato prévio com os possíveis entrevistados a fim de verificar a disponibilidade e efetuar o agendamento. As entrevistas ocorreram nos meses de abril e junho do ano de 2017.

Após análise do questionário realizado com as supervisoras, realizaram-se, antes de dar início as entrevistas, um pré-teste com alguns professores para identificar possíveis falhas na confecção do instrumento. O roteiro utilizado no pré-teste sofreu algumas alterações, no entanto, as entrevistas realizadas com o mesmo foram incluídas nas análises no corpus da pesquisa.

Posteriormente, foram realizadas as Entrevistas Individuais, adotando-se o roteiro semiestruturado. Buscou-se ir a campo com algumas questões previamente estabelecidas, mas considerando-se a possibilidade de novas questões surgirem durante o desenvolvimento do trabalho de campo. Consideramos, conforme possibilidades do processo de retroalimentação na pesquisa qualitativa, que ouvir todos estes professores é importante uma vez que se pretende conhecer não apenas como está sendo feito o trabalho sobre EA, mas também as características desse trabalho, bem como a formação para o mesmo.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas:

- a) a primeira constituiu-se de uma sondagem feita por meio de um questionário Estruturado envolvendo especialistas em Supervisão das diferentes Escolas, com a intenção de diagnosticar se existem trabalhos de EA nas Escolas de educação básica pública, que podem ser estaduais ou municipais;

- b) Na segunda etapa ocorreram as entrevistas individuais a partir de roteiro semi-estruturado para conhecer e analisar ideias sobre EA, Formação e Abordagens sobre o tema, na perspectiva de professores/as;
- c) Na terceira etapa aconteceu a análise dos dados coletados (questionários e entrevistas), definição dos temas e questões que subsidiariam a elaboração da proposta de intervenção;
- d) Por fim, na quarta etapa, foi elaborada a proposta de intervenção (Oficinas com Educadores e Educadoras nos encontros de Módulos) a partir dos resultados obtidos no decorrer da pesquisa, que será uma proposta piloto, a partir da qual desenvolveremos exemplos e sugestões orientadoras para as Escolas do município.

Técnica para Análise de Dados

A análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo, que pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise da comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Estas mensagens podem ser por meio de textos, falas, entrevistas, entre outros documentos passíveis de interpretações, sendo a mesma usada para identificar o que está sendo entendido ou dito sobre um determinado assunto ou tema (BARDIN, 2011).

Pode-se compreender que a técnica de análise de conteúdo permite, de forma sistemática, a realização e a descrição das mensagens e das atitudes ligadas ao contexto da enunciação, assim também como as inferências sobre os dados coletados, dando condições de se realizar a análise por meio de temas que podem ser previamente definidos ou não.

Oliveira (2008) mostra que procedimentos como a entrevista e o questionário com questões abertas precisam ser descritos, analisados e interpretados. E acrescenta que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto.

Optamos pela análise de conteúdo temática (ou categorial) para auxiliar a análise dos relatos dos profissionais que podem possuir visões semelhantes ou até mesmo muito diferentes. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2007).

De acordo com Bardin (2011), o tema é a unidade de significação que surge no texto a ser analisado conforme os critérios relativos à teoria que direciona a leitura. Para Minayo (2007), ele está relacionado a uma afirmação sobre determinado assunto, podendo ser representado por meio de uma palavra, frase ou resumo e sua presença indica valores de referência e modelos de comportamento presentes no discurso.

Essa análise se dá a fim de descobrir os “núcleos de sentido”, encaminhados pela contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Minayo (2007, p.209) e Bardin (2011) ainda acrescentam que a noção tema é uma unidade de significação que se desprende naturalmente de um texto analisado sobre critérios a teorias que servem de guia à leitura.

Ao trabalhar com a possibilidade de temas faz se necessária uma definição de categorias, e a respeito disto Oliveira (2008) destaca que esta é uma fase muito importante no processo de análise, pois, a qualidade de uma análise de conteúdo possui uma dependência de seu sistema de categorias. Diante disto, é importante considerar que o êxito nos resultados finais do trabalho está intimamente ligado a todo o processo de categorização e análises.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de elementos diferentes e, em seguida, por reagrupamento, segundo o gênero com critérios definidos (BARDIN, 2011).

No ato de categorização buscou-se explorar o material de análise, a fim de encontrar temas ou expressões comuns que subsidiarão o levantamento e formulação de categorias. Consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões mais significativas (MINAYO, 2007).

Neste momento aconteceu o processo de leitura flutuante, exploração do material, inferência, recorte e agrupamento, recordando no texto os “núcleos de sentido”. Após as inferências foi necessário fazer a distinção entre as unidades de registro.

As postulações disponibilizadas até aqui a respeito da categorização permitem assegurar que esta fase do desenvolvimento da pesquisa é um momento que a pesquisador deve já ter tido previamente elaborado e estabelecido seu quadro de referencial teórico, pois, é nesse momento que as inferências vão causar a reflexão inter-relacionada ao quadro teórico.

É preciso lembrar que as categorias podem ou não surgir do quadro do referencial teórico, devido ao fato de que, seja qual for o instrumento de coleta de dados, à medida que acontecerem as inferências podem surgir fatos considerados relevantes a serem relatados no texto. Vale ressaltar que se pode definir anteriormente qual o tipo de grade se pretende construir no ato de categorização das análises.

Ampliando a discussão sobre tipos de grade, Vergara (2005) traz sua contribuição explicando o objetivo de cada uma delas. Na **grade aberta** – identificam-se as categorias de análise conforme vão surgindo ao pesquisador, procede de um arranjo de categorias durante todo o processo, construindo-se a partir dos achados no campo; na **grade fechada** – definem-se preliminarmente as categorias pertinentes ao objetivo da pesquisa, construindo a mesma de acordo com o referencial teórico; na **grade mista** – definem-se previamente as categorias pertinentes ao objetivo da pesquisa. Porém, podem ser acrescentadas categorias surgidas durante o processo de análise. Desse modo, tanto podemos ter categorias apoiadas pelo referencial teórico como os achados em campo, verificando a necessidade de subdivisão, inclusão ou exclusão, até a obtenção do conjunto final. Em face ao exposto, o procedimento escolhido para a categorização e análise dos dados encontrados nesta pesquisa foi a **grade mista**.

Para a análise dos resultados foram seguidas as três etapas da análise de conteúdo, propostas por Bardin (2009): pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Estas fases são caracterizadas da seguinte forma: **a primeira fase** que é a **pré-análise** é o momento de organização do material de modo sistemático com a intenção de torná-lo operacional de acordo as ideias iniciais. Nesta fase realiza-se a leitura flutuante, que é o primeiro contato com o documento, conhecendo o texto para retirar dele as impressões e orientações para a pesquisa a fim de levantar os núcleos de sentido. Assim, as unidades de registro serão os trechos das entrevistas, ou seja, utilizar-se-á o tema para a elaboração das categorias. Logo após, iniciamos o trabalho de demarcação, recorte, numeração das transcrições, para levantar hipóteses e inferências para possíveis categorias.

Na segunda fase se dá a **exploração do material**, em que acontece a definição de categorias, consistindo essencialmente em operações de codificações, identificando as unidades de registro, visando à categorização e à contagem de frequência das unidades de contexto nos documentos. Assim, como dito anteriormente, a exploração do material consiste numa etapa importante, porque está ligada diretamente com os resultados finais, por meio das interpretações e inferências (BARDIN, 2011).

A terceira fase consiste do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa realiza-se o tratamento dos resultados, unindo as interpretações inferenciais. A partir daí o analista propõe inferências e realiza interpretações previstas no seu quadro teórico ou abre outras pistas em torno das dimensões sugeridas pela leitura do material analisado (MINAYO, 2007).

Acredita-se que pesquisas realizadas com a técnica de análise de conteúdo temática trazem grande contribuição para as Ciências Sociais, uma vez que os sujeitos são colocados como agentes do conhecimento onde são ouvidos de acordo com aquilo que sabem do tema e, neste caso, poderão ter um novo conhecimento construído, partindo da realidade cotidiana observada.

Caracterizando o Locus da Pesquisa: a cidade de Nepomuceno, MG

Ao se referir à cidade de Nepomuceno, existe muita confusão com a cidade São João Nepomuceno, também cidade de Minas Gerais. Porém, Nepomuceno encontra-se a 11 km da BR 381, próximo a rodovia Fernão Dias, enquanto São João Nepomuceno fica localizado na região da zona da Mata Mineira. A topografia é representada pelas serras São João, Morembá, do Oriente, Dois Irmãos, do Carrapato e da Paineira. O município é banhado pelo Rios Cervo e pelo Rio Grande.

Historicamente, a cidade teve origem no povoado que se formou unido ao município da cidade de Lavras, em torno de uma capela que o Capitão Matheus Luiz Garcia mandou construir, em terreno de sua fazenda. No dia 19 de março de 1780 foi celebrada a primeira missa e realizado o primeiro batizado na referida capela e o povoado recebeu o nome de Vila de São João Nepomuceno. Por esse motivo existe a confusão com a cidade de São João Nepomuceno.

Em 30 de agosto de 1911, por meio da Lei Estadual nº 556, o povoado de São João Nepomuceno foi emancipado e, assim, foi desmembrado do município de Lavras, passando a denominar-se tão somente "Nepomuceno".

A formação do patrimônio municipal se originou da doação de ilustres Nepomuncenses que se reuniram e doaram terrenos onde hoje se situa a sede do município, como Dona Mariana Januária, Major João Inácio de Castro Dias, Tenente José Rolino de Castro, Capitão Marcílio Lima, dentre outros, que deixaram seus nomes inscritos na história desta cidade.

A cidade conta com várias escolas da Educação Básica Públicas, sendo uma de Ensino Fundamental I, uma de Ensino Fundamental II e uma que atende tanto ao Ensino Fundamental II como ao Ensino Médio. O Ensino Fundamental I também é ofertado pelo município por meio de duas escolas que atendem o maior número de estudantes desse nível de ensino na região. A Educação Infantil é ofertada em seis Creches Pré-Escolas do município.

A cidade conta também com o Ensino Médio Integrado e o Ensino Técnico ofertado pelo Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais (CEFET). No ano de 2015 o município foi privilegiado com o primeiro curso de nível superior ofertado pelo CEFET, Engenharia Elétrica, com isto reduzindo o grande número de alunos que deixavam o local para ir estudar todos os dias nas cidades próximas como Lavras, Varginha e São João del Rei.

Alguns pontos são relevantes destacar como: a população rural do município demanda o transporte escolar ofertado pela prefeitura, pois, as escolas do município atendem um grande número de alunos que se deslocam da zona rural para estudar na cidade, porque nos últimos anos várias comunidades rurais têm perdido suas escolas devido ao grande êxodo rural que tem acontecido frequentemente na região pesquisada.

A cidade tem crescido muito demograficamente nos últimos tempos. Observa-se que, em torno da cidade, há algum tempo atrás, o município contava com uma quantidade significativa de biomas naturais. No entanto, na atualidade, estes espaços estão sendo substituídos pela construção civil e pela plantação de café, sendo essas duas economias os principais investimentos na região. Assim, a beleza natural está sendo substituída, sem nenhuma preocupação ambiental da população.

Conforme dados do IBGE (2017), a cidade de Nepomuceno teve relativo incremento populacional desde o censo demográfico de 2000 até os dias atuais. Possivelmente esse incremento foi um dos fatores que levaram à expansão urbana do município, de maneira desordenada, conduzindo assim à degradação do domínio vegetacional local em que se destacam os biomas.

Nicarato (2015) afirma, ao analisar a especulação urbana no município de São Paulo, que o crescimento gera um conjunto de planos sem obras e obras sem planos. Tal fato nos leva a refletir sobre a especulação imobiliária, que de acordo com Santos (2013, p.106) “deriva, em última análise, da conjugação de dois movimentos convergentes: a superposição de um sítio local ao sítio natural, e a disputa entre atividades ou pessoas por dada localização”. Por certo, essas disputas se materializam no espaço urbano nepomucenense ficando o bônus nas mãos dos chamados empreendedores imobiliários e o ônus para as camadas mais desfavorecidas economicamente e para o espaço natural cada vez mais degradado.

CAPÍTULO IV

DESCOBERTAS E DISCUSSÕES DO CAMPO INVESTIGADO

Antes de apresentar e discutir os resultados da pesquisa, consideramos ser necessário caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa: identificação do grupo investigado

Retomando as palavras de Teixeira (2007), de tanto estar presente nos espaços públicos e privados em toda a parte da sociedade, os “professores” são muito falados. Esta pesquisa também se propôs a falar destes profissionais, mas, do ponto de vista dos mesmos, a partir da fala, dos questionamentos e dos conceitos, vindos deles como interlocutores para a construção de um conhecimento baseado na experiência de vida de cada um que foi entrevistado.

Os sujeitos da pesquisa foram supervisoras e supervisores, professoras e professores efetivos da rede da Educação Básica Pública do Município de Nepomuceno-MG. Decidimos identificar o grupo por nomes fictícios (conforme apresentado no Quadro 2), por questões éticas e para preservarmos a identidade dos profissionais envolvidos na pesquisa. Mas, por entender que siglas ou números podem causar um esfriamento daquilo que é natural nos seres humanos, escolhemos nomes populares que representam sujeitos reais e sociais importantes no nosso contexto histórico, sendo também pessoas vivas que permeiam em diferentes áreas da sociedade. Assim, consideramos que os participantes da pesquisa foram ajudantes ativos para ver o mundo da EA em algumas escolas públicas da Educação Básica de Nepomuceno. O Quadro abaixo mostra essa identificação.

Quadro II– Identificação dos sujeitos da pesquisa

Professores	João, Antônio e José
Professoras	Maria, Ana, Tereza, Joana, Luíza, Rosa, Rita
Supervisoras	Margarida, Helena, Ester, Francisca, Pedro

Fonte: elaborado pela autora

Acreditamos que apresentar o grupo por meio de sua faixa etária, tempo de atuação, formação acadêmica, entre outras informações, nos ajudará no entendimento dos resultados

alcançados. No entanto, no decorrer das análises foi usado o termo “profissional da educação” pelo fato de trabalharmos com dois grupos diferentes. Essa caracterização fica explícita no Quadro III, a seguir.

Quadro III – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Supervisoras e supervisor				
Supervisores/as	Faixa Etária	Tempo como Supervisor/a	Pós Graduação	Nível da supervisão
Pedro	Entre 40 e 50 anos	Cerca de 15 anos	Especialização Concluída	Ensino Fund. I
Francisca	Entre 40 e 50 anos	Cerca de 8 anos	Especialização Concluída	Ens. Fund. I e Médio
Margarida	Entre 30 e 40 anos	4 Anos	Mestrado em andamento	Ens. Fund. II e Médio
Vita	Entre 40 a 50 anos	Cerca de 15 anos	Especialização Concluída	Ens. Fund. I, II
Ester	Entre 30 e 40 anos	6 anos	Especialização Concluída	Ens. Fund. I e II
Professores e professoras				
João	Entre 35 e 45 Anos	Cerca de 22 anos	Especialização Concluída	Língua Portuguesa, Literatura. Fund. II e Médio
Antônio	Entre 45 e 50 anos	Cerca de 20 Anos	Especialização Concluída	Física, matemática Fund. II e Médio
José	Entre 30 e 40 anos	Cerca de 15 Anos	Especialização Concluída	Geografia, Ciências Fund. II e Médio
Maria	Entre 35 a 40 anos	6 anos	Especialização Concluída	Ens. Fund. I
Ana	Entre 40 e 45 anos	Cerca de 12 anos	Especialização Concluída	Matemática, Ens. Fund. II e Médio.
Tereza	Entre 35 e 40 anos	Cerca de 10 anos	Especialização Concluída	Ens. Fund. I
Joana	Entre 35 e 40 anos	Cerca de 20 anos	Especialização Concluída	Artes, Filosofia, Sociologia, Ens. Fund. I
Luiza	Entre 30 e 35 anos	11 anos	Mestrado em andamento	Ens. Fund. I
Rosa	Entre 30 e 35 anos	12 anos	Especialização Concluída	Ens. Fund. I

Rita	Entre 45 e 55 anos	Cerca de 10 anos	Especialização Concluída	História, Ciências, Ens. Fund. II e Ens. Médio.
------	--------------------	------------------	--------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora

Observando os quadros acima, percebemos que supervisores/as e professores/as possuem tempo de serviço, idade, área de atuação e formação distintas. Acreditamos que essa diversidade tem o potencial de proporcionar diferentes olhares para uma mesma realidade. Isso é significativo na investigação de experiências profissionais ligadas à docência.

Analisando a formação acadêmica, percebemos que nos dois grupos investigados todos possuem curso de especialização, e dois deles estão com mestrado em educação em andamento. Cabe destacar também que vários dos pesquisados possuem mais de duas especializações, o que faz com que o mesmo atue em mais de uma área conforme ilustrado no Quadro 3. Estes dados mostram que a preocupação com formação continuada se faz presente no contexto da formação de professores de Nepomuceno. Isso pode ser um reflexo daquilo que Arroyo (2005) discute. Para o autor, a qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas do século XX devido à valorização dos especialistas no mercado.

Essa valorização é fruto de um modelo de sociedade atual marcada por mudanças e transformações. Com isso, a área da educação ganha destaque com novas exigências e a formação de professores passa a ser discutida nas políticas públicas, cursos, universidades entre outras. Assim, o professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada, conforme Gatti e Barreto (2009) discutem.

Apresentando as descobertas

Apresentamos nesta seção os resultados obtidos nas análises das entrevistas com quinze (15) profissionais da educação do município pesquisado. Antes de evidenciar e discutir as cinco categorias finais desenvolvidas para apresentar os resultados, consideramos necessário detalhar como se chegou a estas categorias finais. O Quadro IV foi feito com esta intenção.

Quadro IV- Agrupamento dos núcleos de sentido

Primeira interpretação após a leitura flutuante	Categorias finais após inferências e agrupamentos dos temas
Reconhecimento do “meio ambiente” em sua totalidade	Entendimento sobre o Meio Ambiente
Meio ambiente como fauna e a flora	
Meio ambiente, natureza e homem de forma harmônica	
Professor como conscientizador dos educandos	O papel do professor no trabalho com a EA
Professor como formador de atitudes	
Biologia/Ciências /História/Geografia como áreas responsáveis pela EA	
Reconhecimento da EA na interdisciplinaridade	A EA na Formação Docente
Falta de conhecimento sobre a EA	
Conhecimento sobre a EA vindo da mídia em geral	
Ausência da EA nos cursos de graduação	
Falta de formação para trabalhar com a EA	
Importância da EA na formação continuada	A EA nos documentos e práticas escolares
Módulo II e III como possibilidade de formação continuada sobre a EA dentro das escolas	
Desconhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola	
Importância da EA no PPP como política institucionalizada	
Ausência da EA nos planejamento e planos diários	
EA por meio do Currículo Oculto	
EA por meio de projetos em datas comemorativas	
Grade curricular apertada fecha as portas para o trabalho em EA	
Desconhecimento dos PCN sobre Meio Ambiente	
Ausência de material didático para trabalhar a EA	
Práticas educativas de EA por meio de lixeiras nas escolas para separação do lixo	Percepção dos problemas ambientais locais e o contexto como possibilidade para a EA
A água como problema ambiental local e mundial	
O lixo como problema ambiental local	
Desconhecimento sobre a Cooperativa de Materiais Recicláveis de Nepomuceno- MG (Reciclanep)	
Importância da educação escolar ligada às práticas de EA para o trabalho da Reciclanep	

Fonte: elaborado pela autora - Categorização elaborada por meio da grade mista.

Cabe ressaltar que embora a pesquisa desenvolvida tenha tido por base dois instrumentos diferenciados para a coleta de dados, as análises foram feitas em conjunto, por entendermos que elas se complementam, apesar de ter separado o grupo de participantes. Assim, o questionário fechado serviu para fazer alguns levantamentos prévios a fim de subsidiar a elaboração do roteiro para entrevista.

Antes de apresentarmos nossos resultados e análises alguns questionamentos do autor Mauro Guimarães (2016, p. 5), nos fazem refletir mais um pouco sobre EA no contexto escolar.

Será que ainda é pouco tempo para percebermos resultados do processo educativo? Será que temos muito mais tempo para esperar por resultados educativos de longo prazo? Será por falta de uma produção acadêmica voltada para esta dimensão educativa? Será por falta de materiais didáticos para o desenvolvimento desta prática pedagógica no cotidiano escolar? Será que isso se dá pela falta de formação dos educadores para a EA? Por falta de fóruns de discussões sobre EA na sociedade, para que se dê uma formação continuada destes educadores? Será a falta de suporte técnico-metodológico para que as ações se tornem eficazes? Será que Educação não é tudo, apesar de anunciarem aos bordões o contrário?

Apesar de considerar fundamentais as indagações do autor, neste trabalho, não tivemos a pretensão de respondê-las apesar de sua relevância para reflexões na atualidade. Neste estudo, focamos, evidentemente, no nosso problema de pesquisa que foi: Como tem sido promovida a EA nas escolas públicas do município de Nepomuceno, na perspectiva dos profissionais da Educação básica?

Desse modo, a presente pesquisa não teve como intuito inventar ou achar uma nova proposta de EA, denunciar ou criticar as práticas existentes e nem mesmo caracterizar ou classificar as práticas educativas dos profissionais pesquisados. Nossa intenção foi identificar e compreender as práticas existentes, ouvindo atentamente a voz dos sujeitos e atribuindo importância às especificidades do contexto estudado.

Acreditamos que independente de quais práticas sejam constituídas para a EA no município, as mesmas podem abrir caminhos para novas práticas ambientais pedagógicas, considerando o conhecimento já construído, como uma semente para germinar o futuro.

Nessa direção, foram definidas cinco categorias analíticas que constituem o resultado da pesquisa realizada: Concepções sobre o meio ambiente, O papel do professor no trabalho com a EA, A EA na formação docente, A EA nos documentos e práticas escolares, A percepção dos problemas ambientais locais e O contexto local como possibilidade para a EA.

Entendimento sobre o meio ambiente

Investigar o ponto de vista dos profissionais pesquisados identificando a concepção dos mesmos sobre o conceito meio ambiente se torna uma questão crucial para responder ao problema dessa pesquisa.

No Brasil, o tema Meio Ambiente foi apresentado como proposta para ser trabalhado nas escolas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1997. A intenção da proposta era que a temática fosse trabalhada de forma transversal e

interdisciplinar. Desse modo, uma das principais funções do trabalho com o tema é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental, comprometendo-se com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL, 1997).

Entendemos que a compreensão dos profissionais da educação básica sobre o meio ambiente reflete diretamente no trabalho e nas suas práticas educacionais cotidianas. Por isso, inicialmente procuramos conversar com os profissionais sobre o seu entendimento sobre o meio ambiente e como o mesmo se posiciona. Foi possível identificar que a maioria dos entrevistados entende o meio ambiente de maneira integrada, ou seja, o espaço no qual o sujeito está inserido, a natureza e as práticas sociais fazendo parte de um mesmo contexto.

Ainda sobre esta integração, na PNEA (Lei Federal 9.795/99), no capítulo V, ressalta-se que é preciso o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas várias e complexas relações, a qual envolve diversos aspectos lógicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais. Assim, estes aspectos se relacionam como o meio natural e social. As falas dos profissionais transcritas a seguir evidenciam a visão unificada destes aspectos.

Pra mim, meio ambiente vai muito mais do que a natureza, mais do que o meio em que nós estamos, porque antes eu tinha uma visão de que meio ambiente era só a nossa fauna, questão florestal, né. Hoje eu tenho outra visão de meio ambiente: acho que meio ambiente também é onde nós estamos inseridos, o meio onde nós vivemos (Luíza).

O meio ambiente é todo o espaço onde a gente vive, né? Meio ambiente não é só a natureza em si. Acredito que meio ambiente é a zona rural, a zona urbana, a minha casa, a escola onde eu estudo e trabalho, todo espaço em que há vida (Ana).

Fica claro nos recortes destacados que o meio ambiente para o grupo pesquisado se caracteriza como o meio onde os sujeitos estão inseridos, seja com elementos físicos naturais, ou construídos pelos homens. Assim, a concepção do meio ambiente em sua totalidade na pesquisa considera a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, conforme pressupõe a Lei Federal nº 9795 de 27 de abril de 1999.

Para Guimarães (1995, p. 11), a dinâmica de interação entre natureza/sujeito/sociedade fica evidente como partes que se constituem de maneira recíproca, considerando “elementos vivos e não vivos que constituem o planeta terra, onde todos esses elementos relacionam-se

influenciando e sofrendo influência entre si, em um equilíbrio dinâmico”. A ideia de constituição desse equilíbrio fica exposta no fragmento do relato do Professor José, a seguir:

O meio ambiente é até um pouco complexo pra gente definir porque tem tanta coisa que posso chamar de meio ambiente. Mas é tudo que nos cerca, que tem vida. A gente vai ter que agrupar aí os elementos naturais, não naturais... Então, manter isso aí, de forma harmônica (José).

No recorte utilizado abaixo, outro ponto a destacar é a percepção de que os problemas ambientais são causados pelos homens. Esse destaque foi feito por Reigota (2009) e ainda hoje é um entendimento comum, conforme aparece na fala da professora Rosa.

Eu penso que o meio ambiente é o meio em que a gente vive né, onde nós estamos. Não temos como separar eu e o meio... a natureza, certo? Porque tudo que eu faço relaciona com a natureza porque os problemas do meio ambiente são os homens que causam, não é? (Rosa).

A partir dos relatos anteriores, percebemos que concepção dos profissionais, participantes da pesquisa, sobre o meio ambiente apresenta-se embasada em uma vertente que o mundo natural é indissociável do mundo social, onde a interação é inerente ao processo dinâmico da sociedade que se influenciam reciprocamente. Esse entendimento está em consonância com Reigota (2004, p.14) ao afirmar que o meio ambiente é uma representação social, “é um lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação”. Essa consonância é representada no relato de Tereza, ao falar sobre a indissociabilidade entre o meio natural e o social.

O meio ambiente é tudo que nos cerca. Não tem como separar a natureza e onde eu vivo, um ambiente onde tem coisa natural e não natural. Eu acredito que seja tudo o que é vivo, que respira e que nos dá condições de viver. É também onde estamos inseridos, né? Pra mim, considero, então, meu espaço de sala de aula, minha casa, meu local de trabalho (Tereza).

Embora grande parte dos entrevistados apresente entendimento sobre o meio ambiente de forma integrada considerando os aspectos naturais, físicos e sociais, no contexto pesquisado, dois profissionais apresentaram uma visão que se posiciona na vertente naturalista. Nesta vertente, o meio ambiente é concebido como parte separada do sujeito. Apesar de aparecer apenas na fala de dois entrevistados, entendemos ser uma informação relevante uma vez que, na nossa análise de conteúdo, analisamos não somente a frequência de aparição, mas também aquilo que faz sentido e é importante para a pesquisa.

Na contemporaneidade a problemática ambiental tem sido alvo de discussão exigindo mudanças de comportamentos, de discussão e construção de formas de pensar e agir na relação com a natureza, onde todos se relacionam (BRASIL, 1997). Neste sentido, a vertente naturalista, apesar de presente em algumas esferas da sociedade, necessita ser reconstruída de forma a não se limitar ao aspecto natural.

Nas falas de Pedro e Antônio, é possível perceber o enfoque naturalista: “Meio ambiente é a fauna, a flora, as coisas vivas da natureza (Pedro)”; “O meio ambiente, pra mim, é a fauna e a flora, tudo que tem na natureza” (Antônio).

Os fragmentos evidenciam o entendimento dos entrevistados sobre o meio ambiente concebendo o meio como “a fauna e a flora”. Um ponto a destacar sobre tal informação é que percebemos, conforme foram mostrados anteriormente no quadro de caracterização dos sujeitos, que todos os recortes originaram-se de profissionais com mais de 15 anos de atuação em diferentes áreas da educação. Talvez estes dados devam e possam ser relativizados considerando o contexto de formação e tempo de atuação dos entrevistados, que acabam por ter uma ideia construída em um modelo de educação tradicional que propaga a natureza separada do homem, considerando como meio ambiente somente aquilo que é natural. De acordo com Guimarães (1995, p.11) “a separação entre o homem e a natureza reflete-se em toda a produção humana, em particular no conhecimento produzido por esse modelo de sociedade”.

Ainda na visão do mesmo autor, na antiguidade, o surgimento do ser humano primitivo tinha a natureza como uma parte integrada como um todo com grande integração com o ambiente ao redor. Mas, com o passar do tempo “a humanidade foi se afirmando em uma consciência individual e com isto cada vez mais vai deixando de se sentir integrada com o todo e assumindo a noção de parte da natureza” (GUIMARÃES, 1995, p. 12).

A compreensão do tema meio ambiente está voltada para a necessidade de discussão em sua totalidade, a qual envolve questões naturais, socioeconômicas e culturais, sejam elas locais ou não (BRASIL, 2012).

Por meio das narrativas e fragmentos extraídos das transcrições e análises das entrevistas referentes ao tema meio ambiente, constatamos que a concepção do tema exposto nesta categoria nos leva a questionar como essa concepção pode influenciar o trabalho do profissional da educação ao trabalhar a temática dentro do espaço formal de educação.

Sendo assim, pela próxima categoria procuramos entender como o profissional reconhece o meio ambiente com ênfase voltada para o campo da EA, tendo a sua prática como pressuposto para que o trabalho aconteça na realidade onde estão inseridos.

O papel do professor no trabalho com a EA

O desenvolvimento do trabalho de um professor relacionado ao meio ambiente e as questões dos problemas socioambientais, tem sido considerado um assunto relevante nas discussões na atualidade. Neste sentido, a formação dos profissionais da educação e dos alunos frente às questões socioambientais exige um novo olhar dos docentes voltado para a construção social pautada nos valores e atitudes que podem ocorrer por meio do processo e interação de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o trabalho docente deve propiciar que os educandos aprendam a valorizar o meio em que vivem, tendo condições de pensar, refletir e avaliar sua posição no meio ambiente.

Ao refletirmos sobre o meio ambiente, percebemos que a escola se torna um dos locais privilegiados para tratar esta questão, uma vez que é considerada a importância do papel do professor no processo de formação dos alunos. Nessa perspectiva, a EA como dimensão da educação ganha destaque no sentido de ser uma ferramenta importante na construção de saberes relacionados ao meio ambiente.

Além de compreender e identificar o conhecimento socioambiental dos profissionais da educação, procuramos, nesta categoria, apresentar a concepção destes com relação ao trabalho e campo de atuação da EA.

Assim, no processo de inferência e interpretação das entrevistas analisadas, percebemos que na realidade pesquisada, os profissionais se colocam como principais responsáveis para despertar a reflexão, conscientização e posicionamento dos alunos frente aos problemas socioambientais. Para o grupo de profissionais envolvidos na pesquisa, a prática docente é capaz de construir valores junto aos alunos, tornando-os sujeitos de mudança, assumindo novas posturas relacionadas por meio das práticas pedagógicas ligadas a EA.

O reconhecimento do campo da EA, na ótica dos profissionais, é apresentado, entendendo que a formação do aluno está também relacionada com a formação docente. Os dois assuntos, formação do aluno e formação docente apresentaram-se juntos, uma vez que foi percebido nos relatos o tema “Meio ambiente e EA” com visões diferentes sobre a responsabilidade de que são os profissionais que devem levar a temática para a educação institucionalizada.

Desse modo, por meio dos relatos expostos abaixo, encontramos uma concepção de EA que é entendida por Tozoni Reis (2007, p.179) “como uma EA promotora das mudanças

de comportamentos ambientalmente inadequados, uma educação para sensibilização ambiental”. Os fragmentos das entrevistas de Maria, Antônio e Ana evidenciam essa concepção.

O professor dentro da sala de aula tem um papel importante para conscientizar nossos alunos, porque quando a gente mostra, fala as coisas para eles, às vezes eles não comentam muito na hora não, mas depois fica uma sementinha. Agora trabalhar meio ambiente na sala seria unir assim os conceitos e a vivência para construir valores nas crianças (Maria).

Com certeza, eu acho que a escola é, sem dúvida nenhuma, um ambiente propício pra esses assuntos do meio ambiente. Têm muitas turmas diferentes, como se diz, as diferentes séries ali envolvidas, um quantitativo de alunos com ideia diferente construída. Nós como professores somos, sem dúvida, importantes pra que eles possam obter esses conhecimentos pra levar isso daí pra fora dos muros da escola, né? Assim, pra mim, a EA é indispensável. Então, acho que a EA no âmbito escolar é essencial (Antônio).

Meio ambiente é um tema muito importante né? Nós temos que pensar mais sobre o meio ambiente. Nós, os seres humanos, precisamos ter essa consciência. Como professora, nós temos, eu tenho, eu me sinto na obrigação de dar continuidade com a EA na vida dessas pessoas, ensinando e dando exemplos, formando valores (Ana).

Assim, fica clara a concepção de EA que tem como fundamento a conscientização e a construção de valores. Contudo, a concepção de Tereza é mais abrangente. Para ela, a EA caminha na direção de desenvolver com o aluno uma consciência crítica dentro do espaço educacional.

EA é ensinar coisas do meio ambiente (...) é formar, é conscientizar, mais do que formar e conscientizar, é construir valores. É formar uma consciência crítica e prática sobre o cuidado com o meio em que vivemos e isso cabe no trabalho do professor, né? (Tereza).

A ideia exposta acima entra em consonância com aquilo que está nos PCN (BRASIL, 1997), onde é abordada que a função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, que sejam aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Para isso é necessário mais do que informações e conceitos, é preciso que a escola e o professor se proponham a trabalhar com atitudes, com formação de valores.

Dessa maneira, compreendendo o espaço educacional institucional como um lugar privilegiado para a construção de saberes, que acontecem por meio de diálogos permanentes com as questões que emergem na sociedade, conforme aponta Aquino, citado por Albertuni (2014), nos trechos das falas destacadas percebemos a influência da escola e dos professores na formação do aluno, tendo o mesmo como agente de mudança.

Refletindo sobre o trabalho do professor ligado ao meio ambiente, relacionando-o com a construção de valores, as perspectivas dos profissionais encontradas nos relatos acima estão de acordo com a PNAE (BRASIL, 1999): construir processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes.

A relação escola/comunidade é outro aspecto que aparece nos dados. No trecho a seguir fica claro o entendimento de José sobre a importância desta relação. Para ele, “Nós como professores somos, sem dúvida, importantes pra que eles possam obter esses conhecimentos pra levar isso daí pra fora dos muros da escola. Assim, pra mim a EA é indispensável”. Portanto, o papel da escola em trabalhar o tema meio ambiente não só com os alunos, mas também com as famílias fica implícito. A fala de Rosa é emblemática neste sentido.

O tema meio ambiente por meio da EA é muito importante para trabalhar na escola porque nós, os professores, temos que trabalhar o tema o ano todo, não só com as crianças, mas com as famílias também. Então trabalhar com as famílias, trabalha em toda a cidade (...) trabalhar dentro da escola mesmo: em reuniões, palestras para as famílias e a comunidade (Rosa).

Esta interação entre escola/família e sociedade é abordada por Trajber e Mendonça (2007), ao afirmarem que uma das funções mais importantes da escola é seu poder de transformar e influenciar a comunidade na qual está inserida. Desse modo, com a temática ambiental a escola poderia apresentar um impacto significativo na sociedade, por meio da criação de canais de comunicação com a população, onde seja possível a discussão e reflexão sobre o papel dos cidadãos nas condições socioambientais.

Com relação ao assunto, o mesmo autor ressalta que as relações entre escola e comunidade são fortalecidas pelo processo da EA na medida em que pode gerar condições de ligação de práticas educativas que superam a dinâmica interna da ação escolar e aumentam para o encontro com os desejos e necessidades da vida além da escola (TRAJBER e MENDONÇA, 2007). A importância de práticas educativas que devem perpassar a dinâmica interna da escola é também entendida pela profissional Maria, conforme evidencia o relato abaixo.

Eu acredito que o aprendizado sobre as questões ambientais não pode ficar limitado dentro da escola. Sabe por quê? Aí fora na cidade tem um monte de problema ambiental e também social que a escola poderia trabalhar junto, certo? (Maria).

No andamento das discussões percebemos que o entendimento de despertar a conscientização dos alunos frente às questões ambientais é um fator relevante. Uma das formas de conscientização é a adoção de uma postura ativa perante as questões ambientais. Assim, por meio de atitudes e postura do professor na sua vida cotidiana a qual se relaciona diariamente com a prática pedagógica, é possível transformar a realidade, uma vez que os professores a partir de sua forma de viver e trabalhar se torna um espelho para os alunos.

No que se refere a este assunto, Arroyo (2005) afirma que o professor carrega sua imagem social e cultural, devido às diversas formas de se relacionar com diferentes idades. Ele se constitui enquanto representam diversos papéis sociais. Tardif e Raymond (2000) ainda acrescentam que as atividades do professor que ensina, carrega a marca da sua própria atividade. Assim, esta imagem social abordada pelos autores, foi percebida por meio dos relatos, onde notamos que os profissionais da educação, ao relatarem sobre as vivências cotidianas, entendem que a sua forma de vida e as suas práticas no meio ambiente influenciam diretamente na construção de vida do aluno.

Desta forma, a partir das interpretações dos dados, observamos que esta imagem social construída, enquanto sujeito que não separa a dimensão social da profissional, conforme é defendido por Nóvoa (2009), é encontrada nas falas dos profissionais abaixo, considerando o docente como formador de opiniões e atitudes.

Depende das minhas ações, da minha maneira de ver e viver as coisas. É como eu sou e o que eu demonstro ser para os alunos. Como eu vou influenciar o meio ambiente que eu vivo e também a influenciar nos meus alunos, certo? Porque o professor forma e passa o que é para os alunos. Desde uma conservação do meio ambiente até mesmo uma questão social, com outro ser (Luíza).

Porque como professor e professora, nós podemos conscientizar os meninos, mostrar atitudes quando a gente faz, né? Não só na escola, mas fora dela também. Eu fico muito triste, da gente ver assim, que as pessoas hoje dão pouca importância pra isso (Rita).

Então, eu lembro que eu ia de bicicleta para a escola porque eu não tinha carro na época. Aí, a diretora da época sabia e falou: “oh João, pára de vir de bicicleta, pega carona pra descer e pra subir, porque depois que você começou a vir de bicicleta, tem mais de cinquenta meninos que atravessam a rodovia de bicicleta”. Então eu acredito que eles observam muito. Se você tiver atitude, não adianta falar não, eles tem que ver você fazendo! E no

meio ambiente, não é diferente. Se eu jogar lixo na sala, na rua, meus alunos vão jogar também. Se eu desperdiçar água, fazer queimada, eles vão repetir sempre (João).

É importante destacar que a representação social feita por diferentes docentes é muito importante para a construção do aluno. E, pensando na imagem do sujeito social diante das questões ambientais, essa representação de ideias, costumes, construção de valores, coloca o professor como um cidadão capaz de influenciar os alunos não só com exposição de conteúdos estratificados em sala, mas com atitudes e comportamentos vistos pelos alunos. Dessa forma, a imagem social dos profissionais da educação frente ao ato de formar cidadãos conscientes ligados às questões ambientais, foi diagnosticada no município pesquisado, ao abordar a temática EA.

Por outro lado, a definição sobre a realização das atividades a serem abordadas sobre a EA no contexto escolar, ainda se mostra dicotômica, pelo fato dos profissionais não ter uma ideia clara de quem deve trabalhar as questões do meio ambiente na escola. Essas dicotomias serão apresentadas nos recortes das falas dos profissionais, evidenciando concepções da EA disciplinar e interdisciplinar, na visão dos mesmos.

A interdisciplinaridade foi um tema recorrente nas narrativas. Observamos que a maioria dos entrevistados entende que trabalhar o meio ambiente, por meio da EA, é uma tarefa que envolve todas as disciplinas dentro do espaço escolar. Por outro lado, existem na realidade pesquisada visões que também expressam ter disciplinas e professores específicos para trabalhar o tema.

Pra mim a responsabilidade de trabalhar a EA tem que ser de todos, aí aconteceria a EA dentro de qualquer ambiente. Porque falar que a responsabilidade é de um só, aí não vai ter relação do sujeito com o sujeito, nem com o meio ambiente (Luíza).

O tema meio ambiente deveria ser trabalhado por todos. Todas as escolas, todos os professores. Eu acho que todos tinham que vestir essa camisa (Maria).

Dentro do olhar da interdisciplinaridade seria um fator muito favorável para que pudesse então estabelecer esse projeto, prático mesmo, de EA. Então eu acho que não seria viável uma área específica envolver o tema. Mas eu acho que todas as disciplinas estão aptas a trabalhar essa questão. Todas as disciplinas estão aptas para trabalhar o conteúdo de EA, né? (José).

Observamos nos recortes acima que a visão dos professores se mostra em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Meio Ambiente (1997), onde o

tema deve ser integrado a todas as áreas, numa relação de transversalidade, de modo que perpassasse toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental.

A interdisciplinaridade surge no universo dos professores pesquisados como uma possibilidade de articular todas as disciplinas fazendo ligação entre os mais diversos campos do conhecimento dentro da escola para que aconteça o trabalho voltado para o meio ambiente com propostas educativas da EA.

Direcionando a discussão da EA para o campo da visão interdisciplinar, as DCN para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) evidenciam que a EA deve respeitar a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, devendo ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades. Essa proposta de trabalho contínuo, que envolve diferentes modalidades e níveis de ensino observa-se nas falas de Tereza e Rita.

É interdisciplinar. Porque você pode trabalhar em todos os conteúdos, né? Não existem séries, nem nível escolar, nem tempo. Não tem um responsável, nem um específico. Todos precisam trabalhar o tema nas escolas e fora dela (Tereza).

A gente podia montar um projeto em toda a escola para trabalhar com a EA, alguma coisa, onde tivesse falando sempre sobre o meio ambiente. Vamos supor, que dividisse, fosse dividido em áreas né, pra gente estar trabalhando isso o ano todo, mas qualquer professor da escola trabalhando o projeto em todas as séries (Rita).

Entretanto, contrária à visão interdisciplinar, foi possível também identificar uma visão disciplinar da EA nas falas de alguns dos entrevistados, mesmo com a inserção do tema meio ambiente nos currículos escolares por meio dos PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais de maneira interdisciplinar. Percebemos que o tema “Meio Ambiente”, no município pesquisado, apresenta-se ainda direcionado para algumas áreas como Ciências, Biologia, Geografia e História, mostrando preferências e obrigação dessas áreas. Os trechos a seguir demonstram esta afirmativa nas falas de dois profissionais da educação do município, sendo estes professores de Matemática e Física.

Montar um projeto de meio ambiente e, conseqüentemente, trabalhar com a EA, deve vir de outros professores das outras áreas, principalmente a Geografia, História, Ciências que eu acredito que tenha mais formação e obrigação para trabalhar isto. A área de Geografia daria uma base, um suporte maior (Ana).

Pra mim, a gente não pode deixar tudo para o professor de Ciências, biologia, História e Geografia, sabe! Por mais que são deles a obrigação para trabalhar o tema do meio ambiente [...] nós também sabemos um pouco e podemos trabalhar as questões ambientais na sala de aula (Antônio).

O trabalho fica por conta da Biologia, Ciências e Geografia e mais umas lá, trabalha como o tema meio ambiente. Os outros professores não, não que eu lembre e vejo (Ester).

Os profissionais de Língua Portuguesa e os docentes que atuam nos anos iniciais apresentaram uma tendência a atribuir aos profissionais das Ciências Naturais a responsabilidade por tratar do tema considerando que eles têm formação específica e, por isso, teriam mais condições de trabalhar a questão ambiental conforme fica claro nos fragmentos a seguir: “Um dia eu ainda irei pra Biologia, me aguarde! Porque nessa área de formação sim, dá para trabalhar muito o meio ambiente” (João). “Tem alguém que pode trabalhar de forma mais intensiva como o professor de Biologia, de Química, Ciências, Geografia” (Tereza).

Com relação a essa problemática, Trajber e Mendonça (2007) explicam que a inserção da EA em disciplinas específicas com maior ênfase se dá devido a maior predominância da temática ambiental nos materiais institucionalizados. Para as autoras, esta ordem é verificada tanto no nível nacional quanto em todas as grandes regiões do País. Assim, no município pesquisado este reconhecimento também foi considerado um ponto importante a ser destacado na pesquisa.

Contudo, mesmo que alguns profissionais atribuam a responsabilidade pelo trabalho em EA aos profissionais das Ciências Naturais, outros reconhecem que este não é um trabalho para um único professor. Os fragmentos evidenciam isto: “Mas não uma área por em prática, mas todas deveriam trabalhar o tema porque o ambiente não é só Geografia, Ciências e História. O ambiente é tudo, então todas as pessoas vivem no ambiente, não uma só” (Ana); “Nós também sabemos um pouco e podemos trabalhar as questões ambientais na sala de aula” (Antônio).

Diante das afirmações fica clara a noção de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento se envolverem no trabalho com o meio ambiente, uma vez que todas elas são fundamentais para que os alunos possam conduzir o seu processo de construção do conhecimento. Cada uma, dentro da sua especificidade, pode construir uma visão mais integrada do meio ambiente conforme é colocado nos PCN do meio ambiente no ano de 1997.

Em face ao exposto, convém considerar que a EA na visão interdisciplinar e disciplinar dentro dos espaços escolares envolve uma discussão acerca do trabalho e da formação de professores. Isso influencia diretamente no modo de entender o que é EA e a

forma de se trabalhar com a mesma. Desse modo, na próxima categoria discorreremos a respeito de como se dá a formação dos profissionais da educação básica do município no que tange a EA.

A Educação Ambiental na Formação Docente

A EA desde as últimas décadas do século XX tem sido apontada como um assunto importante a ser discutido no mundo, nos espaços formais e não formais de educação. Desse modo, a formação docente ganha espaço como possibilidade de propostas de EA que tenha condições de inserir o tema Meio Ambiente nas práticas educativas cotidianas.

Uma vez que a EA é considerada como processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1999), compreendemos que a EA tem o potencial de incentivar os indivíduos a refletirem sobre o meio ambiente, entendendo o mesmo como um conjunto de relações e práticas socialmente construídas que interagem de forma dinâmica envolvendo diversos grupos sociais.

Entendemos que uma compreensão da trajetória acadêmica e profissional dos profissionais da educação do município pesquisado, é necessária pelo fato de considerarmos que o trabalho com a EA se relaciona intimamente com a formação do docente. Por isso, procuramos conversar com os profissionais sobre os processos relativos à sua formação. Assim, foi possível identificar alguns fatores importantes ligados a EA como: conhecimento e desconhecimento da temática, ausência nos cursos de formação inicial e continuada e conhecimento pela mídia.

Diante dos fatores evidenciados acima, é importante destacar que referente à formação para a EA, a legislação prevê que as instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da EA. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade cultural do país, conforme é exposto nos artigos dez (10) e onze (11) das DCN para a EA de 2012.

Em contrapartida às indicações instituídas pela lei, a carência da temática EA nos cursos de formação inicial e continuada se mostrou presente com muita intensidade, tanto nas falas dos profissionais formados há mais tempo quanto na dos recentemente formados.

Sinceramente, no processo de formação acadêmica mesmo, eu não me lembro de em nenhum momento ter falado sobre esse assunto [EA]. Eu te confesso que desconheço o tema em meio a tantos cursos que já fiz (Maria).

Em relação a minha formação na graduação e pós, eu nunca ouvi nem dizer sobre o tema EA (Tereza).

Eu nunca tive nenhuma formação para trabalhar com a EA. Nos cursos que a gente faz, só tem coisas de conteúdos específicos igual a grade curricular (Pedro).

Estes recortes iniciais nos mostram que os profissionais não possuem de antemão formação acadêmica para o trabalho com a EA. Contudo, todos os entrevistados compreendem que é preciso uma formação para atuar neste campo, conforme evidencia Luíza: “esse tema é crucial, não tem como deixar de existir. Mas, não tenho formação para esse trabalho, eu não me sinto preparada para isto não”. Luíza ainda reconhece o caráter emergencial da temática dentro do espaço escolar:

Hoje e é até mesmo com essa entrevista eu vejo o tanto que está carente até mesmo da parte da minha pessoa. E eu acho que é uma questão de caráter emergencial, até mesmo pra formação continuada dos professores. Nós precisamos de formação porque o mundo mudou muito principalmente na questão ambiental, porque nós que somos mediadores no ambiente escolar com a construção dessas crianças na sociedade (Luíza).

Outro ponto a destacar é o fato de que, ao abordar o assunto EA na formação continuada, percebemos a ausência de tratamento da EA nos cursos de formação continuada. Estes cursos apresentam uma tendência a considerar somente os conteúdos específicos, focando em um currículo “gradeado”. A fala de Pedro é relevante neste sentido: “Nos cursos que a gente faz de formação continuada só tem coisas de conteúdos específicos igual a grade curricular. O povo não sabe que a gente precisa de mais formação sobre outros assuntos”.

A limitação do trabalho de EA, na concepção de Pedro, nos indica o caráter ideológico que advém das legislações e políticas públicas. Essa formação que tira o sujeito de um contexto social é abordada por Gatti e Barreto (2009) ao considerarem que a formação docente presente na sociedade atual se baseia na concepção de currículos disciplinares e gradeados, que exclui a ideia de sujeitos sociais que sofrem influência do processo de formação.

Os cursos de formação continuada na visão do profissional Pedro tem o foco em conteúdos específicos do currículo gradeado. Mas, relativo a este aspecto, a formação

continuada de professores, conforme pressupõe a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, os estados e municípios assim como os centros de formação, bem como as instituições educativas de educação básica devem desenvolver atividades de formação continuada dos profissionais do magistério. Sendo assim, uma vez que a EA não foi ofertada na formação inicial, a temática poderia ser trabalhada nos cursos de formação continuada sendo oferecida nos espaços escolares visando as necessidades contemporâneas.

Para Tonieto e Ronam (2009), os profissionais da educação e também a sociedade em geral acreditam que as diferentes transformações provocadas na sociedade exigem uma nova postura dos atores sociais dentro das instituições escolares. Assim, diante de uma sociedade em transformação, que precisa de mudanças, o docente e sua formação se colocam como protagonista principal para atuar a favor de transformações sustentáveis e solidárias.

O conteúdo do fragmento a seguir está em consonância com a afirmação de Tonieto e Ronam (2009), ao tratarem das mudanças por meio da EA: “Formação continuada dos professores; nós precisamos de formação, porque o mundo, principalmente na questão ambiental precisa, porque nós que somos mediadores no ambiente escolar com a construção dessas crianças na sociedade e no meio ambiente como um todo” (Luíza).

Com isso constatamos que na visão dos profissionais da educação do município, é necessária uma formação continuada para que o trabalho com a EA aconteça, uma vez que os mesmos não tiveram formação inicial voltada para a temática. Luíza e Ana são categóricas ao falar sobre o assunto: “Nós sabemos muito pouco pra trabalhar esse assunto” (Luíza); “Para trabalhar o tema eu precisaria de alguma especialização, fazendo algum curso relacionado a essa área” (Ana).

Ao refletirmos sobre a ausência dessa temática e também de outros conteúdos nos cursos de formação inicial, consideramos que o sistema de formação de professores ocorre, na maioria das vezes, em uma visão fragmentada de conteúdos, apoiada em um processo de organização por disciplinas que não possibilita a articulação de conteúdos, onde o foco maior aparece na área específica da formação.

Para Guimarães (2006), este modelo de formação gera uma disciplinarização do conhecimento. Gatti e Barreto (2009) ampliam a discussão enfatizando que a formação de professores não pode ser pensada somente a partir das Ciências e de suas diversas áreas de disciplinas. Mas deve colocar em discussão qual é a função da escola como espaço de

construção de conhecimento coerente com a vida. Este reconhecimento de especialização por área é destacado nas falas abaixo.

Olha, sinceramente, nas escolas onde eu trabalho como professora de matemática há 10 anos, eu nunca vi e eu não trabalho esse tema, EA, nas minhas aulas. Esse tema, infelizmente, nunca ouvi falar e na minha formação eu nunca tive. Eu vejo é na mídia: pela televisão, internet (...) porque eu não tenho nenhuma formação nessa área ambiental. A minha formação é Matemática (Ana).

Em relação à EA, eu nunca ouvi falar. Eu acho que a gente fica muito preso quando a gente estuda um conteúdo específico, igual meu caso que é História, foca mais na área entendeu? Então eu realmente não me lembro de ter estudado alguma coisa sobre meio ambiente (Rita).

No meu curso de formação inicial eu nunca vi o tema EA. Eu acho que na pós também não. Mas isso pode ser por conta da minha área de formação, né? [...] que é a área de Português (Ester).

Os trechos anteriores ilustraram um saber compartimentado oriundo de um currículo específico de formação desde a formação acadêmica. Quanto à ausência da EA nos cursos de ensino superior, Loureiro (2003) aborda que não existe, em geral, uma política clara de EA por meio das instituições de ensino superior brasileiras.

Analisando os fragmentos anteriores encontramos uma perspectiva muito distante do que é evidenciado na legislação na qual se ressalta que a EA deve ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal, conforme a PNEA.

A partir dos relatos seguintes, outro assunto que vem à tona e que consideramos ser importante destacar é o conhecimento da EA advindo somente da mídia, implícito nos recortes a seguir.

Muito pouco, quase nada, só na mídia mesmo. Nunca! No curso de graduação não, nem na pós-graduação. Lá foi estudado muito Biologia. Mas nunca falou em EA (Luíza).

Eu vejo falar o nome EA na televisão, em alguma capa de revista, na internet, às vezes até no rádio, mas leitura, aprofundamento... nada, nunca. Acho que nem nos livros da escola eu nunca li nada não (Maria).

Entre os envolvidos na pesquisa, apenas um profissional declarou estar preparado para trabalhar com a EA. Mas essa preparação, mais uma vez, parece ser adquirida por meio da mídia: “Sim, porque hoje é um tema que está muito em pauta, né? Até a Campanha da

Fraternidade da CNBB esse ano falou, foi voltada especificamente pra esse tema. Então é uma preocupação geral, a televisão traz muita informação” (Tereza).

Isso evidencia que a EA no município de Nepomuceno ainda é um tema novo na visão de alguns profissionais da educação, mesmo diante do debate sobre o tema que vem ocorrendo desde as últimas décadas do século passado. Há ainda uma carência, por parte destes profissionais, ao reconhecer o campo por meio de sua formação e atuação: “Eu vejo é na mídia: pela televisão, internet, eu nunca trabalhei assim, falando que é EA” (Ana).

No entanto, apesar desta realidade do município apontada anteriormente, Tozoni-Reis et al. (2015) apontam que apesar da história da EA no Brasil ser nova, o tema não é novo nas escolas públicas de Educação Básica, e a inserção da temática nas escolas aponta uma crescente expansão em algumas regiões do país.

É interessante notar também que outra questão muito destacada pelos entrevistados é o fato de reconhecer o espaço escolar como uma possibilidade de formação continuada sobre a EA. Para estes profissionais, a escola pode contribuir para esta formação utilizando diferentes momentos. Foi destacado como espaço e tempo possível para a inserção da temática as reuniões de módulo II e III¹, entre outros cursos. As narrativas abaixo permitem afirmar este espaço de construção.

Eu creio que a escola tem tempo demais para trabalhar com a gente o tema EA por meio de formação continuada. A carga horária do módulo II e III poderia ser sim um tempo para aprender sobre a EA (Maria).

A escola às vezes dá um monte de cursinho, mas eu nunca vi nada sobre EA, mas para mim deveria aproveitar as reuniões de módulo para estudar isto (Antônio).

Eu acredito que fazendo alguma capacitação. Um curso de formação. Sem um curso de formação não tem como trabalhar não. A escola pode se responsabilizar por isto. Porque pra trabalhar esse tema talvez não seria um professor, teria que ser uma equipe. Estudar o tema dentro da própria escola. Às vezes dentro do extra classe [módulo III] (Ana).

Percebemos então que há abertura, por parte dos profissionais, para a construção do conhecimento referente à EA. Pelas falas inferimos que os professores reconhecem a lacuna presente na sua formação no que se refere à EA. Eles compreendem também que é preciso e é necessária a formação sobre o tema, visando o futuro da humanidade. “O meio ambiente é a

1 Para saber mais sobre as horas extra-classe (Módulos), consultar o Ofício GS Circular nº 0011801/13, Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais.

nossa sobrevivência, né?! Temos que ter a EA urgente. Sem o meio ambiente o ser humano está destinado ao fim mesmo, então, é a nossa sobrevivência” (Tereza).

As falas de Tereza e João evidenciam uma preocupação com o meio ambiente e, ao se referenciar à EA, os mesmos enfatizam a importância deste campo para a sobrevivência futura do ser humano. Para João, “A EA é caso de urgência no momento, é igual à saúde. Tem que ser feita alguma coisa logo, [...] Coitada da geração futura!”. Refletindo sobre o tema, Lima (2005) afirma que a EA, nesta perspectiva, torna-se um instrumento capaz de promover mudanças que forneçam respostas aos desafios ambientais da atualidade e também do futuro.

A formação de todos os profissionais da educação para a EA foi também um tema recorrente nas narrativas. Os entrevistados entendem que todos os profissionais da educação formal precisam de formação para atuar nesta área. Isso pode ser conferido nos relatos a seguir.

Assim pra mim, a EA é indispensável né? Mas para que ela aconteça tem que ter formação, não só de um profissional, mas de todos. Desde quem é formado para a Educação Infantil até o Ensino Superior Então acho que a EA no âmbito escolar é essencial (José).

Eu acho que é fundamental trabalhar a EA na escola. Vamos supor que tivéssemos um curso, a gente podia ter um curso de formação pra isso, né? Eles fazem tanto curso de capacitação, então poderia estar fazendo um curso de capacitação pros professores pra estar repassando. Não só Ensino Médio e fundamental, mas que começasse desde a Educação Infantil (Rita).

Compreendemos que a falta de formação inicial dos profissionais da educação pode dificultar a realização da EA no espaço escolar. No entanto, é considerada a necessidade da formação continuada dos profissionais para a realização e a efetivação da EA na prática pedagógica. Entretanto, como já foi dito anteriormente existe uma carência sobre a temática nos cursos de formação e este fator contribui para uma não realização do trabalho com a EA no âmbito escolar.

Por outro lado, assim como foi diagnosticado nas entrevistas, é possível que esta formação aconteça por via da própria instituição escolar por meio de curso de formação continuada envolvendo a equipe gestora, coordenadores, professores, entre outros. Dessa forma, é possível que haja um comprometimento maior por parte de todos para que sejam inseridas propostas de formação para a EA e que estas mesmas propostas possam subsidiar o currículo escolar integrando as mais diversas áreas. Sendo assim, ter uma compreensão da importância de trabalhar o tema na escola relacionado com a prática social vivenciada por

diferentes atores, em diferentes espaços, principalmente no que diz respeito às questões socioambientais.

Sendo assim, o debate realizado nesta categoria apresenta a necessidade das instituições escolares promoverem a inserção da EA dentro dos espaços escolares por meio da capacitação do corpo docente. Diante deste fato, abre-se espaço para a seguinte discussão: como os espaços escolares podem contribuir para que a EA possa fazer parte da prática pedagógica cotidianamente. Este será o tema discutido na próxima categoria.

A Educação Ambiental nos documentos e práticas escolares

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a EA e institui a Política Nacional de EA (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente articulando todos os níveis e modalidades educativas, de acordo com as DCN (Brasil, 2012). A EA é um componente considerado relevante para a formação de professores. No entanto, na atualidade essa temática ainda se mostra distante em alguns cursos de formação inicial e continuada.

Sendo assim, com as análises realizadas nesta categoria foi possível fazer o levantamento de fatores importantes relacionados com o contexto escolar vivenciado. Uma vez que foi identificado na categoria anterior, por meio dos relatos, que os profissionais da educação do município não tiveram formação para o tema, o contexto escolar surge, neste cenário, como uma possibilidade de inserção da EA por meio de cursos de formação continuada oferecido ao corpo docente. Tal formação foi considerada pelos entrevistados como essencial para o trabalho e desenvolvimento da EA.

Analisando a escola como uma possibilidade da inserção da EA, é preciso nos remeter e entender a mesma como um espaço institucionalizado, no qual suas ações muitas das vezes são previstas por normas, leis e regimentos internos, entre outras. Entre os documentos oficiais que regem a estrutura escolar, a EA, na fala dos profissionais investigados, aparece como forma silenciada no cotidiano escolar.

Foi possível levantar dados importantes relacionados à EA nos documentos oficiais das instituições como: desconhecimento de leis sobre o tema, desconhecimento do PPP da

escola, a ausência do tema no mesmo em algumas escolas, a importância do PPP como política institucionalizada, EA por meio do currículo oculto, desconhecimento dos PCN, grade curricular apertada que impede trabalhar o tema, entre outros.

Observamos que a maioria dos entrevistados declarou desconhecer a temática EA na proposta pedagógica da escola e também ressaltaram que a escola pode ser um espaço de construção de conhecimento sobre a EA. Nesse sentido, o PPP aparece como possibilidade de inserção da EA nos espaços escolares e, conseqüentemente, a oportunidade de incluir a temática EA na formação de professores do município. Os relatos abaixo mostram essa realidade:

A gente trabalha é por conta própria vários projetos durante o ano, mas falar que tá no plano político pedagógico da escola eu nunca tive acesso não e com certeza a EA não está lá (Rita).

Então, quando a gente fala da EA no projeto político pedagógico a gente ainda vê como um nó, não sei, eu poderia traduzir como documento, mas o projeto político pedagógico ainda fica mais na parte do gabinete mesmo né? É pouco conhecido, ele não é construído com coletividade (José).

A EA no nosso projeto político pedagógico não é falada porque nunca nos pediu isso, não tá colocado nele não, apesar de que eu não o conheço. Por isso eu nem coloco nos meus planos. [...] Mesmo não tendo as coisas do meio ambiente no meu plano, eu sempre puxo o assunto quando tem um problema, tipo assim quando aparece na mídia, igual eu te falei o problema de Mariana [rompimento da barragem] e do aquecimento global (Ana).

Considerando que o PPP é uma proposta de participação democrática e coletiva que considera a participação de todos os agentes da escola para definir metas e construir novas ações para elaboração do planejamento institucional, esta ferramenta política tem um grande potencial para inserir as questões ambientais nas práticas pedagógicas.

No entanto, a partir dos relatos citados acima, percebemos que existe um desconhecimento sobre o PPP e a EA não está implícita no documento. Para Libâneo (2004), o PPP é representado por diversos atores da escola, onde são detalhados os objetivos, as diretrizes e ações que regem o processo educativo institucional. Mas na realidade investigada o documento representa mais um documento oficial do que um instrumento democrático conforme expõem alguns profissionais: “O projeto Político Pedagógico, ele ainda fica mais na parte assim do gabinete mesmo, né. É pouco conhecido, ele não é construído com coletividade” (José); “O projeto político pedagógico na minha escola, isso não é discutido,

não é apresentado para os professores, nem este tema EA. E a maioria deles não é elaborada conjuntamente com os professores. Nós não participamos, nem temos conhecimento” (Luíza).

A LDB concede às instituições escolares a autonomia na construção do PPP, permitindo à escola a construção e reconstrução de uma proposta pedagógica que seja condizente com a realidade na qual está inserida. Ao elaborar o PPP, com vistas à inserção da EA, é necessário que o mesmo seja construído envolvendo a discussão da realidade ambiental local para que, posteriormente, possam ser colocadas novas questões. O fragmento a seguir evidencia a necessidade de reconstrução do PPP na fala da profissional destacada.

Então é um desafio talvez propor aí uma EA, não sei se poderia chamar de uma reconstrução, mas um refazer né? Uma reelaboração desse projeto [PPP] pra que de fato possa fazer uma inclusão mais efetiva da EA (José).

Se os cursos que a escola oferece para nós é de acordo com a grade curricular e, conseqüentemente, de acordo com o projeto político pedagógico da escola, então, por que não pode por a EA na proposta? Aí oferece capacitação para nós (Ana).

Nesta perspectiva, relacionado com a reconstrução do PPP, Vasconcelos (2003) mostra que este documento pode ser entendido como a sistematização de ações que nunca são definidas como definitiva, ele se aperfeiçoa e se concretiza na medida em que a escola precisa se orientar com definições claras do tipo de ação educativa que se quer realizar. Assim, entendemos que o PPP, como uma possibilidade para a EA, representa um desafio importante na caminhada de uma escola que visa buscar de forma efetiva uma EA satisfatória.

De acordo com Brasil (2012), a proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico e dos Projetos e Planos de Cursos das instituições de Educação Básica. Dessa forma, a inserção da EA, no contexto escolar, torna-se um elemento essencial e indispensável nos currículos.

A escola pode colocar o tema EA na proposta pedagógica da escola quando ela quiser, mas independente da área de formação de cada um dos professores. Então eu acho que o tema, dentro do olhar da interdisciplinaridade seria um fator muito favorável para que pudesse então estabelecer esse projeto, prático mesmo, de EA (José).

Por meio da proposta pedagógica da escola e EA pode ser ofertada para que aconteça a formação de professor para todos e depois cada um atuar na área (Vita).

Essa ênfase da formação para a EA, vinda por meio do PPP no entendimento dos profissionais, a qual envolve todas as áreas direcionando o trabalho na instituição escolar, entra em consonância com Trajber e Mendonça (2007) quando afirmam que o PPP representa as diretrizes educacionais da escola, implicando, em tese, em envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar em sua definição e execução. Desse modo, de acordo os relatos de José e Vita, acima transcritos, fica clara a ideia de autonomia que é dada a escola para inserir novas questões que emergem na sociedade por meio do PPP.

Esta autonomia e respeito na dinâmica escolar e acadêmica possibilita desenvolver uma prática educativa integrada, interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, em acordo com a PNEA (BRASIL, 1999).

Ao refletirmos sobre a inserção da EA nos currículos escolares do município, constatamos que a temática não faz parte dos Planejamentos Anuais e Planos Diários dos docentes, documentos estes obrigatórios para a prática pedagógica.

Um dos pontos considerados pelos profissionais é o fato de existir uma matriz, uma grade curricular apertada para cumprir e também por não contemplar o tema: “O currículo exige muito do processo com uma grade curricular apertada e acaba que fica um pouco deixado de lado esse tema” (Tereza).

Sempre esbarra na questão do que a gente está sendo cobrado, porque nós professores ou professoras, queira ou não, a gente tem um CBC pra cumprir, a gente tem várias coisas pra cumprir, a gente tem porcentagens pra conseguir chegar, alvos pra conseguir. Então assim, a gente acaba que agarra nisso e vai deixando essa partezinha da EA sem fazer de verdade (Maria).

Pensando na EA, o próprio sistema com tantas coisas na matriz para ensinar impede a gente de trabalhar a EA. Tem muito no papel né, mas não tem prática (Luíza).

Ao se referir à ausência do tema na Matriz Curricular, percebemos que essa ausência nos leva ao entendimento que o documento oferecido pelo MEC, os PCN no qual está inserido o tema Meio Ambiente para ser trabalhado nos ambientes escolares de modo transversal não é apropriado pelos profissionais. É possível afirmar também que pode haver o desconhecimento de toda a legislação existente sobre a EA, conforme sinalizam as entrevistadas: “Eu já ouvi falar dos PCN sim, na escola eu sei que lá tem, mas nunca li nenhum deles, nem de História” (Rita); “Praticamente não conheço nada de PCN, principalmente o do Meio Ambiente” (Maria); “Conheço sim os PCN em geral, já utilizei

algumas vezes nas minhas aulas por causa dos Temas Transversais, mas focar no do Meio Ambiente nunca” (Tereza).

Coisas do meio ambiente, a EA não consta nada nos meus planos, a matriz curricular não tem este tema (...) Quando surge um assunto eu tiro um tempo e explico, ensino, tentando fazer ligações com as crianças, com os meninos o tempo todo nessa questão de cuidar do meio que a gente tá [...]. Agora se você olhar um plano, você não vai achar isso, num plano de aula meu, só falo do meio ambiente quando surge o assunto (Maria).

Então quando acontece alguma coisa que chama mais atenção, aí a gente aproveita né, como se fosse um gancho, a gente costuma falar “pega um gancho”, aproveita a informação. Mas nos meus planos não consta nada não. É nesses momentos. Mas assim, particularmente, falar que eu fui atrás pra saber, não (Rita).

No ano de 1997, o MEC organizou um grupo de trabalho que elaborou os PCN, com a proposta de trabalhar o tema Meio Ambiente de maneira transversal e interdisciplinar. Posteriormente, o tema e, conseqüentemente, a EA foram propostos para serem trabalhados nos espaços formais e não formais de educação, por meio da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. No entanto, mesmo diante das propostas citadas o tema Meio Ambiente ainda se apresenta como “área de silêncio” nos currículos escolares (GRÜN, 1996).

Para Grün (2003), estas “áreas de silêncio” são áreas do conhecimento onde a natureza simplesmente não é tematizada. Diante deste fato, percebemos também que na realidade investigada esse silêncio se faz presente no currículo escolar: “Nos meus planos diários eu não trabalho EA não, falar assim do meio ambiente só em projetos mesmo” (Joana).

Em contrapartida, apesar de o tema Meio Ambiente e EA não fazerem parte dos documentos ditos como oficiais, vale destacar que os temas citados apareceram como de forma oculta no cotidiano escolar pesquisado, conforme fica explícito nos fragmentos a seguir: “Quando surge um assunto eu tiro um tempo e explico, ensino, tentando fazer ligações com as crianças, com os meninos, o tempo todo nessa questão de cuidar do meio que a gente tá” (Maria); “Então quando acontece alguma coisa que chama mais atenção, aí a gente aproveita né, como se fosse um gancho, a gente costuma falar “pega um gancho”, aproveita a informação” (Rita); “Mesmo não tendo as coisas do meio ambiente no meu plano eu sempre puxo o assunto quando tem um problema tipo assim [...] o problema de Mariana, o aquecimento global, mas sem planejar” (Ana).

Os conteúdos de meio ambiente e EA, mesmo não sendo explícitos em planos e planejamentos de estudo, se manifestam dentro de algumas escolas e práticas de sala de aulas

no município. Essa forma de inserção vai ao encontro da definição e funcionalidade do currículo oculto denominado por Santos (2009), que traz que o Currículo oculto expressa as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores diariamente representando práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que giram no meio social e escolar.

Melo, Oliveira e Veríssimo (2016) enfatizam que o currículo oculto muitas das vezes é desconhecido pelos professores, pois ele representa a natureza inconsciente do cotidiano escolar e modela práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções de todos os envolvidos no processo de aprendizagem de forma não planejada.

Essa colocação das autoras nos auxilia na compreensão de alguns fragmentos de falas: “Isso é corriqueiro nas minhas aulas, depende do que aconteceu, do assunto que saiu, eu vou e puxo, mas assim de uma certa forma isso é natural pra mim, eu nem sei se está certo” (Maria); “trabalhar o meio ambiente, lixo, reciclagem, sem estar nos planos, isso é certo?” (Ana).

Após apresentar a discussão sobre a presença ou ausência do tema meio ambiente e EA na prática escolar, é importante evidenciar as práticas existentes nas escolas. É interessante notar que ocorreu quase de forma unânime nas entrevistas o entendimento de práticas de EA realizadas sempre em datas comemorativas que se relacionam ao meio ambiente.

A gente às vezes trabalha nas datas comemorativas, assim, é nas escolas fazem alguns trabalhos. Todo ano tem um trabalhinho sobre EA, né? Mas eu sei que todo ano a gente trabalha um pouquinho isso sim. É principalmente o professor de Ciências, de Biologia, que fazem o trabalho. [...] fizemos um trabalho lá falando sobre as ervas medicinais. A feira de Ciências (Rita).

A EA nas minhas aulas só acontece mesmo por meio de textos quando surge algum assunto. E na escola é por meio dos projetos de datas comemorativas, tipo a Feira de Ciências que o pessoal da Biologia e Ciências organizar (João).

Os relatos acima mostram uma realidade já apontada por Amaral (2001) ao perceber que existe uma visão, por parte de alguns profissionais, que entendem que a EA tem algumas áreas específicas para trabalhar o tema. Isso é coerente com uma concepção disciplinar de EA.

Eu sempre trabalho assim em projetos... Eu foco em projeto, sabe? Eu procuro acompanhar o calendário cultural da escola pra tá trabalhando os projetos nas datas comemorativas (Joana).

A gente só trabalha meio ambiente, pra ser sincera, eu principalmente, é quando é o dia da água, ou é quando é o dia da árvore, só em datas comemorativas. Por exemplo, dia da árvore, então vamos plantar uma

árvore, vamos cuidar da água, só em datas comemorativas, ou então coleta seletiva dentro da própria sala, aí vamos separar os lixos com eles, vamos ajudar a catar os lixinhos. Mas é quando tá se falando muito... a questão da dengue, essas questões (Luíza).

Percebemos que a EA tem ocorrido de forma limitada e pontual por meio das datas comemorativas em forma de projetos como pode ser visto, além dos relatos acima, nos fragmentos de entrevistas aqui citados: “Meio ambiente e EA só mesmo em datas comemorativas em forma de projetos, mas não faz parte do meu planejamento anual” (Tereza); “onde é comemorado o dia da água, da árvore, semana do meio ambiente, na feira de ciências ou então com questões relacionadas com a produção de resíduos sólidos pela humanidade” (Joana). A fala de Rosa amplia ainda mais essa visão:

Esse ano aqui na escola estamos trabalhando com a EA, a gente está pensando em fazer um projeto mesmo pra trabalhar bastante essa área, inclusive dentro da sala de aula. A gente estava pensando em colocar dois lixinhos de cor diferente pras crianças já aprender a colocar a ponta do lápis em um lixo e outro lixinho, de outra cor pra eles colocarem a embalagem do iogurte que eles trazem, pra ter dentro da sala (Rosa).

A partir da fala de Rosa nos remetemos a Reigota (2009) quando afirma que na atualidade existem muitas interpretações em relação à EA que consideram diferentes práticas educativas identificadas como EA. Por exemplo, Rosa considera uma situação de reciclagem como ação de EA.

Em face ao exposto, foi possível fazer uma comparação com os estudos de Trajber e Mendonça (2007) que mostraram que em algumas cidades da região sudeste a questão da água, lixo e reciclagem, poluição e saneamento básico sobressai como temas trabalhados. Sendo assim, estando o município nesta mesma região, estes novos dados talvez possam significar um mesmo modelo de política estruturante.

Direcionando a discussão da EA de forma política institucionalizada, notamos que, para alguns entrevistados, a inserção da EA só é possível por meio de cunho obrigatório.

Essa possibilidade de EA eu acho que às vezes ela se esbarra muito na questão política. Então assim, se existisse uma lei que obrigava a gente trabalhar com a EA e se o envolvimento da questão política quiser, eu acho que essa possibilidade aconteceria sim (Joana).

Olha, se tivesse alguma coisa que era obrigatório, se tivesse no nosso projeto pedagógico alguma coisa vindo da lei, eu ia correr atrás, eu ia pesquisar, trabalhar, procurar me formar, mas de imediato eu não sei te falar assim

como. Até porque eu não tenho esse conhecimento, mas se tivesse eu ia estudar, ia procurar me informar melhor (Ana).

Mais uma vez no fragmento acima “Se tivesse alguma coisa que era obrigatório, se tivesse no nosso projeto pedagógico alguma coisa vindo da lei, eu ia correr atrás, eu iria pesquisar” e na fala de Luíza: “Infelizmente, é só se for obrigatório, porque senão vai ficar mais uma vez algo que se alguém quiser, opcional. Agora uma coisa importante: não pode ficar mais opcional” (Luíza), percebemos aqui a importância do PPP (política interna institucionalizada) na escola como ferramenta importante para a construção, inserção e oficialização do conhecimento e trabalho da EA nas escolas.

Se tivesse ali uma parte do CBC nesse conteúdo de EA, com certeza seria um norte, até mesmo pra gente seguir, para me formar pra ter assim como se fosse uma escada, degrau a degrau (Maria).

Uma vez considerada a ausência da EA na formação docente, fica evidente que se fosse obrigatório, os profissionais procurariam uma formação para a temática. Diante disso, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional se desloca também para uma concepção de formação compensatória, destinada a preencher lacunas da formação inicial, conforme afirmam Gatti e Barreto (2009).

A lacuna presente na formação docente acaba por causar uma fragmentação de conteúdos, onde o modelo disciplinar produz um conhecimento por área que impede que os sujeitos desenvolvam autonomia no seu processo de formação e atuação. Esse modelo na visão de Adorno (1995) causa um empobrecimento do sujeito que gera um grande descaso com a formação, onde ocorre uma adaptação de conteúdos que serve ao mercado capitalista.

O relato abaixo mostra o reconhecimento e a diversidade de áreas do conhecimento e a importância de ter órgãos superiores na atuação para que a formação continuada aconteça. Observamos uma visão empobrecida do sujeito diante de sua formação a partir do momento em que o profissional destaca que “Já não está mais na faculdade formar este povo para trabalhar a EA” (Luíza). Vale ressaltar que, diante do contexto de que falam os profissionais, esta formação significa uma mudança de postura, tanto da política do município como também da política escolar.

Então acho que pra ser uma coisa bem feita é preciso formar o pessoal que já está atuando para a EA, os que já têm o seu título ali em diferentes áreas, já que não está mais na faculdade formar este povo para trabalhar com a EA, tem que levar pra Câmara e formar um projeto e aprovar um projeto de lei e aí levar pra Secretaria o projeto pra dentro das escolas, aí acontece (Luíza).

Trabalhar com a questão ambiental isso tinha que partir de cima pra baixo. Uma lei mesmo que fizesse com que os professores trabalhassem a EA, porque o povo está acomodado, não busca conhecimento por conta própria (Vita).

Fica evidente nos relatos acima que há um desconhecimento das políticas e legislações referente a EA dentro dos espaços escolares. No olhar destes profissionais, a discussão e inserção do tema só se torna possível por meio da obrigatoriedade. Neste sentido, percebemos que trabalhar as questões ambientais nas escolas é uma iniciativa que fica a cargo do poder público para orientação de propostas educacionais.

Diante do exposto nesta categoria, consideramos que os profissionais da educação do município não apresentam conhecimento da Política Nacional de EA e também não têm formação específica para atuar diante das questões ambientais. Sendo assim, os mesmos acreditam ser preciso uma formação para isto. Neste contexto de ausência de formação há de se pensar como estes profissionais percebem os problemas ambientais, sejam eles locais, regionais ou globais. Este assunto será abordado na próxima categoria.

Percepções dos problemas ambientais locais e o contexto local como possibilidade para a EA

Embora não houvessem questões sobre o lixo e a água no questionário fechado e na entrevista semi-estruturada, estes dois fatores surgiram nas entrevistas, pelo motivo de trabalharmos com um roteiro semi-estruturado, o qual possibilitou a inserção da discussão durante as entrevistas. Os profissionais consideraram a água e o lixo como principais problemas ambientais no município pesquisado.

Apesar deste assunto não ter sido abordado no referencial teórico, destacamos que, como anunciamos na metodologia, analisaríamos os dados por meio da grade mista instruída por Vergara (2005), o que permite o surgimento de categorias nos achados em campo e que, necessariamente não precisam ser discutidas relacionadas ao aporte teórico. Sendo assim, justificamos a ausência de discussão com autores ao apresentarmos esta categoria, focando apenas na exposição da descoberta de campo.

Usamos aqui maneiras diferentes para apresentar os dados, sendo que, em alguns momentos, utilizamos recortes no texto e em outro momento, usamos um quadro

demonstrando a quantidade de ocorrências, apesar de não ter sido apontado o tema por causa de ocorrências, mas por importância do mesmo na discussão de meio ambiente e EA.

Desse modo, ao questionar os profissionais sobre a relevância de trabalhar o meio ambiente na escola, observando os problemas ambientais, foram apontados praticamente por todos os entrevistados que o lixo e a água são problemas em níveis local e mundial e que esses dois elementos devem ser trabalhados dentro do espaço escolar por meio de práticas de EA. Para eles, tanto na escola como na rua estes problemas se fazem presentes, como mostram os recortes abaixo:

O povo come lanche e deixa todas aquelas embalagens jogadas na rua. As crianças sobem da escola jogando tudo na rua. Adultos mesmo estacionam em um canto e joga o lixo dele na rua, se está num carro, por que não mantém a embalagem dentro do seu carro? Chegando à sua casa usa seu lixo (João).

Por que eu vejo as crianças na escola, o povo na rua, eles não têm ainda essa consciência voltada pra o meio ambiente, tanto que jogam tudo no chão na hora do recreio, alimento, papel, embalagens. As ruas estão sempre sujas, a cantina ainda não tem aquela separação do que é lixo e o que pode ser separado para reciclagem. É muito pouca consciência (Tereza).

No contexto investigado, percebemos, por meio da fala de João e Tereza, que falta consciência por parte da população em ter atitudes reflexivas frente a estas questões do lixo. Isto se evidencia ao relatar a falta de limpeza, o acúmulo de lixo nas ruas e nas escolas. Essa falta de consciência também se explicita referente a água, “O povo da cidade joga água fora o tempo todo, parece que não percebem que a água na nossa região está acabando” (Rita), “A nossa região está escassa de água e faz anos, o povo da cidade está esperando ficar sem nada para saber usar a água” (Antônio).

Outra questão muito importante que cabe ser destacada é o fato dos profissionais da educação terem a percepção do contexto como possibilidade de EA que pode ser de grande utilidade para ajudar a população a repensar suas ações quanto ao lixo produzido. Diante deste fato, percebemos que, na ótica dos entrevistados, a EA praticada dentro do espaço escolar, apresenta-se também como potencial que pode ter resultados favoráveis junto aos trabalhadores da Cooperativa de Materiais Recicláveis da cidade e, conseqüentemente, com o problema ambiental do lixo na cidade.

Percebemos que muitos entrevistados reconhecem o trabalho com a reciclagem, a coleta seletiva e a Cooperativa de Materiais Recicláveis da cidade, entendendo a importância da escola frente a estas questões. Por outro lado, o contexto nos apresentou que o

desconhecimento da Cooperativa ainda é presente entre alguns entrevistados, conforme é mostrado no Quadro V.

Em relação à coleta seletiva na cidade, os profissionais destacaram a importância da escola na atualidade trabalhar questões do lixo incentivando a separação para a reciclagem. A presença da Cooperativa na cidade é um fator favorável para que trabalho deste tipo aconteça no âmbito escolar. Para eles, a presença de lixeiras nas escolas é um ponto de incentivo ao iniciar o trabalho. “Eu tenho muita vontade de fazer isso. A escola pode muito bem trabalhar em conjunto com a cooperativa incentivando as crianças, as famílias a separarem o seu lixo. E este trabalho pode começar na escola, ensinando os alunos a separar o lixo nas lixeiras” (Rosa).

Percebemos por meio da profissional Rosa que o trabalho e a reflexão sobre o lixo têm importância significativa ao ser trabalhado dentro da escola, sendo que neste espaço somos capazes de construir conhecimentos e atitudes reflexivas junto às famílias. Assim, a Escola e professores ganham destaque ao construir valores frente aos problemas ambientais. O entendimento de EA por meio das lixeiras nas escolas como possibilidade de parceria com as famílias aparece mais uma vez na fala de Maria:

O mínimo que eu poderia fazer era incentivar os alunos pelo menos fazer essa divisão do lixo dentro da escola, porque eles tendo a consciência disso, eles levariam para casa e passavam para as famílias. Mesmo com as lixeiras na escola, jogam lixo todo junto. Não faz separação nem dentro da própria escola. Pelo que eu entendo, até onde eu venho percebendo, venho olhando isso. A não ser, por exemplo, quando é o dia do arroz doce, aí comprou leite, uma caixa com várias caixinhas, aí pega essas caixinhas e põe lá, só as caixinhas, mas o lixo de todos os dias é jogado todo fora sem nenhuma reflexão. Temos que ensinar a separação por meio das lixeiras, seja em casa, na rua, nas escolas (Maria).

No fragmento acima, é notada a falta de conhecimento em relação ao que pode ser reciclado, no momento que a profissional ressalta que, na sua escola, só o papelão é separado para a reciclagem, desconsiderando todo o restante de resíduos sólidos produzidos neste espaço.

O Quadro a seguir mostra, por meio dos recortes, o destaque dos profissionais, os quais consideram o lixo e a água como um dos maiores problemas ambientais locais.

Quadro V- Identificação dos problemas ambientais locais

Maria	Mas como eu fico mesmo mais dentro da cidade o que mais me chama atenção é do lixo na rua, porque é muito lixo, é muita sujeira, alguns materiais até perigosos que a gente encontra. Alguns eu tento catar, igual pilha, quando eu encontro alguma coisa assim mais perigosa, mas o que mais me assusta é o lixo na rua mesmo.
-------	---

João	A água hoje é nosso grande problema ambiental na região, junto com o lixo, claro! O lixo não é problema só de Nepomuceno, é um problema mundial.
Luíza	O mais emergente eu acho aqui na nossa cidade o lixo e a água, é emergencial.
Rosa	Eu trabalho muito coleta seletiva. Em separar o lixo. Eu penso assim, que é uma coisa fácil de fazer, e qualquer professor pode fazer isso em sala, porque o lixo é o nosso maior problema.
Ana	Hoje nosso maior problema do meio ambiente na nossa cidade é a água e o lixo. A água quase acabou uns anos atrás lembra? Agora o lixo, a gente vê todo dia em todo lugar.
Tereza	Tem esse problema do lixo aqui em Nepomuceno. Tem o problema da escassez de água, que daqui um tempo já vai começar de novo, porque aqui não esta cuidando das nascentes.
Rita	Porque a água e o lixo hoje é nosso problema na cidade.
Joana	Eu acho que a questão do lixo a gente tinha que focar bem, na questão. Porque a produção de lixo é muito grande, né? E a questão da água, que é outro fator também de extrema importância né. É nossos dois problemas aqui.
José	Hoje a gente vê muito o problema da água e do lixo na nossa cidade, e também não em grande escala, mas a gente vê também muitos descartes de embalagem de produtos químicos sendo reutilizados ou descartados na natureza, sem devido cuidado.
Rosa	Eles colocam o lixo nas esquinas né? E deixa lá, não separa. Aí fica difícil para o pessoal da cooperativa trabalhar e separar. Eu penso que essa coleta seletiva, essa separação tem que ser trabalhada, muito. Eu tenho muita vontade de fazer isso. A escola pode muito bem trabalhar em conjunto com a cooperativa incentivando as crianças, as famílias a separarem o seu lixo.
Ana	As vezes eu trabalho, é o tema reciclagem. Que eu consigo trabalhar dentro da geometria, usando as formas geométricas né. A gente trabalha, sempre que tem alguma Feira de Ciências. Porque a questão do lixo tem que ser trabalhada dentro da Escola.
José	Antes nós tínhamos lá antes só lixeiras, mas na prática o lixo não era recolhido de forma independente, individualizada. Mas eu vejo sim essa possibilidade agora, uma vez que nós temos na prática essa coleta seletiva na cidade. A escola pode contribuir muito com a prática e separação do lixo.
Joana	Eu acho que para trabalhar junto com a cooperativa, temos que ir mostrando para os alunos, levando eles pra irem lá, vivenciar o que é a separação de lixo, como que é feito, como que é recolhido o lixo, a importância de cada pessoa tá separando seu lixo pra tá enviando pra lá.
José	Eu, eu vejo o pessoal fazendo aí a coleta, mas eu não conheço a cooperativa, fisicamente eu não conheço. EU só vejo a mobilização deles aí no sentido de recolherem né os materiais que a população separa pra eles.
Pedro	Eu sei que existe a cooperativa de materiais recicláveis no município porque o caminhão da coleta seletiva [...] mas te confesso que não conheço.

Diante deste fato, percebemos mais uma vez que o lixo e a água foram os principais problemas ambientais apontados pela maioria dos entrevistados. Assim, o destaque destes temas como principais problemas sinalizam que a observação dos problemas ambientais da realidade cotidiana, abre espaço para o debate destas questões dentro do espaço escolar por meio de práticas escolares da EA. Por outro lado, a visão da EA nesta perspectiva, causa uma

limitação no sentido de aprofundamento das verdadeiras causas sociais que provocam tais problemas.

No entanto, independente da realidade observada nesta categoria, o debate aqui realizado permitiu-nos conhecer as possibilidades de EA na ótica dos profissionais da educação do local investigado. Os três elementos - a água, o lixo e a reciclagem, podem ser considerados como uma possibilidade de inserção da EA que tem o potencial de envolver aspectos socioambientais com proposta que pode vir a ligar escola/família e sociedade, em uma dinâmica que as relações podem ser influenciadas entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender como tem se dado a EA nas escolas públicas do município de Nepomuceno-MG, na ótica de profissionais da Educação Básica. Para atender a esse objetivo buscamos compreender qual é a concepção que os profissionais da Educação Básica têm sobre Ambiente e EA, identificando o conhecimento socioambiental local apresentado pelos profissionais da educação que atuam em escolas do município. Também foi possível identificar ações voltadas para a EA promovidas nas escolas, observando as potencialidades e os desafios presentes nas escolas e no município, que favorecem ou dificultam a EA.

Essa pesquisa possibilitou o conhecimento do trabalho com EA no município, por meio da percepção de quinze (15) profissionais efetivos da educação do município, sendo estes profissionais tanto da rede municipal como da estadual.

A motivação para essa investigação deu-se à trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e pela relevância da temática nas propostas educacionais e também para a formação da pesquisadora, considerando a formação de professor, a escola e a comunidade, atores e lugares importantes para a construção de novas posturas sociais favoráveis ao combate da degradação socioambiental.

Diante de todo o processo da pesquisa, percebemos que, na atualidade, pensar o processo educativo é algo que nos remete a um ato reflexivo a partir dos problemas educacionais e ambientais das últimas décadas, sendo preciso considerar que todas as transformações sociais devem ser consideradas na formação de professores para atuarem a partir da realidade apresentada.

No contexto atual nota-se que as questões sociais e ambientais exigem a inserção dos sujeitos com responsabilidade para o desenvolvimento de ações humanas conscientes, reflexivas e críticas. Uma forma de adquirir essa consciência é por meio de práticas educacionais que promovam o conhecimento e o trabalho relacionado a EA, em uma perspectiva de formação humana ligada ao meio ambiente se percebendo como parte do mesmo, onde tudo se relaciona.

De acordo com o referencial teórico estudado, a EA, como dimensão da educação, tem grande relevância no que concerne aos problemas ambientais, sendo uma ferramenta importante perante a degradação ambiental. No entanto, ao longo dos tempos a EA se construiu por diferentes práticas educativas, sofrendo a cada momento uma determinada adjetivação.

Toda a reflexão teórica feita a partir dos autores referenciados se constituiu no arcabouço para nossa análise dos dados de campo da pesquisa, uma vez que os mesmos orientaram todo o processo de interpretação dos resultados. Assim, com base em atores sociais reais, analisamos a temática ambiental com o olhar de práticas vividas, construindo uma descoberta sobre as ações de EA no município pesquisado.

A partir da análise das entrevistas, realizada por meio da análise de conteúdo temática foram elaboradas cinco (5) categorias, cada uma abrangendo um determinado assunto sobre a EA, sendo elas: Entendimento sobre o meio ambiente; o papel do professor no trabalho com a EA; EA na formação docente; EA nos documentos e nas práticas escolares e o contexto local como possibilidade para a EA.

Na primeira categoria pretendemos investigar qual era a concepção sobre o meio ambiente para os profissionais da educação do município de Nepomuceno. Observamos que a maioria dos entrevistados reconhece o meio ambiente de forma integrada, onde a natureza e todos os seres vivos interagem, sendo que os aspectos lógicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos e culturais se relacionam com os aspectos naturais.

Notamos também, a partir das considerações dos profissionais, que a dinâmica de integração entre natureza/sujeito/sociedade se faz presente ao discutir sobre o tema Meio Ambiente. Para alguns destes profissionais os problemas ambientais foram causados pelos homens e cabe a cada um fazer seu papel frente a degradação ambiental existente na atualidade.

Concluimos que os profissionais envolvidos na pesquisa entendem o meio ambiente natural como algo indissociável do meio ambiente social, entendendo como uma representação social inerente à própria vivência cotidiana. Entretanto, encontramos entre o

grupo de sujeitos, algumas visões naturalistas do meio ambiente, entendendo como meio ambiente somente a fauna e a flora, ou até mesmo como local geográfico.

Na segunda categoria visamos investigar qual era a percepção do trabalho do professor com a EA e o campo de atuação. Em relação ao trabalho com a EA, a pesquisa revelou que os profissionais investigados percebem a importância de tratar desta questão nos ambientes escolares. Para eles, o papel do professor é construir valores por meio de práticas pedagógicas que sejam capazes de conscientizar e formar valores e atitudes na construção de uma nova postura dos sujeitos frente ao meio ambiente. Foi evidenciado nesta categoria, que a EA, na perspectiva de alguns entrevistados, se mostra como uma EA promotora de mudança de comportamento ambiental inadequada.

A pesquisa revelou que, para os entrevistados, a prática docente tem potencial de construir valores juntamente com os alunos, tornando-os como sujeito de mudança, capazes de ter novas posturas frente ao meio ambiente, por meio de ações pedagógicas ligadas a EA. De acordo com o grupo investigado, a vivência do professor perante sua vida social e profissional, é capaz de construir valores com os alunos. Desse modo, para eles cabe ao papel do professor provocar mudanças de atitudes positivas frente ao meio ambiente.

Constatamos também que a imagem social, construída do docente na sua vivência cotidiana, influencia diretamente a formação dos alunos. E, em se tratando das questões ambientais, isto não é diferente, porque o professor carrega em si um comportamento que serve de espelho para a construção do aluno.

A percepção do trabalho com a EA apresentou-se como um trabalho que pode ser estendido para a sociedade em uma dinâmica de interação entre a escola/família e sociedade. Para eles o conhecimento e trabalho com a EA não pode ser limitado somente ao contexto escolar.

Entretanto, apesar de alguns sujeitos da pesquisa reconhecerem o trabalho da EA, outros apresentam uma visão disciplinar mostrando uma preferência para que o trabalho com a EA aconteça por meio das disciplinas das Ciências da Natureza.

Na terceira categoria procuramos abranger os aspectos ligados à formação docente. A preocupação em compreender a formação e o conhecimento do professor quanto a EA, nos levou a identificar que a ausência do tema durante a formação dificulta o trabalho docente. Foi possível perceber que os profissionais alegam não ter conhecimento sobre a EA, achando necessária uma formação para trabalhar a temática na escola. Assim, foi possível concluir que para alguns dos profissionais entrevistados o conhecimento só se dá por meio da mídia.

As análises evidenciaram que a especialização por área justifica a lacuna presente, advinda dos cursos de formação inicial. Desse modo, percebemos que a lacuna presente na formação inicial pode ser preenchida por meio dos cursos de formação continuada dentro da própria instituição escolar. De acordo com as descobertas da pesquisa, os profissionais consideram que as transformações ambientais na sociedade atual exigem dos docentes uma formação para trabalhar a EA e sem esta formação essa inserção se torna impossível.

Sob a perspectiva dos profissionais, o espaço escolar pode ser utilizado para que a formação docente sobre a EA possa acontecer de forma interdisciplinar. O tempo dedicado as reuniões de Módulo II e o extra-classe apresentam-se, dessa forma, como uma das possibilidades de incluir o tema na formação dos docentes e nos currículos escolares.

Na penúltima categoria, embora as políticas existentes sobre a EA se façam presentes na discussão pelo mundo e nos espaços formais e não formais de educação, ficou claro que na realidade pesquisada há um desconhecimento sobre as legislações em vigor. Evidenciou-se também que a EA apresenta-se de forma silenciosa nos currículos escolares e no PPP do município.

Por outro lado, apesar de EA não está exposta nos planos diários, nem no PPP, as questões socioambientais tem acontecido por meio de discussões oriundas em sala de aula, advindos da prática do currículo oculto.

A partir dos relatos concluímos que o PPP, como ferramenta política nos espaços escolares tem potencial de inserir as questões socioambientais nos currículos escolares, com condições de trabalhar a formação dos professores e a formação dos alunos. De acordo com as entrevistas, é preciso uma EA de cunho obrigatório para ser trabalhada, pois, para os profissionais, o fato de existir uma grade curricular apertada baseada na matriz curricular onde tem de se cumprir metas e objetivos, o trabalho com a EA acaba ficando deixado de lado, pelo fato de não ser obrigatório.

Nesta pesquisa, as práticas escolares identificadas nas escolas do município, foram evidenciadas como práticas que acontecem de forma pontual, limitadas a projetos baseados nas datas comemorativas anuais, como dia da água, da árvore, semana do meio ambiente, feira de ciências, ou então com as questões do lixo, da água e da reciclagem.

Na última categoria, os principais problemas ambientais locais destacados pelos profissionais se relacionaram ao lixo e a água. Desse modo, eles percebem a realidade na qual estão inseridos como uma possibilidade de trabalhar estas duas questões. Nesse caso, o lixo foi apontado, pelo grupo de sujeitos, como uma alternativa de trabalhar a EA dentro dos

espaços escolares. Assim, a parceria escola/família e comunidade, podem trabalhar de forma efetiva no ato de reflexão sobre a questão do lixo na cidade.

Neste sentido, a escola, na ótica dos profissionais, se torna uma parceira junto ao trabalho da Cooperativa de Materiais Recicláveis do Município de Nepomuceno. Essa ideia de parceria se mostra importante, pelo fato de que muitos dos profissionais desconheciam o trabalho da Cooperativa na cidade.

Os dados da investigação permitem-nos mostrar que existem práticas escolares de EA no município. A descoberta evidenciou que independente dela se apresentar de maneira reducionista, pragmática, conservadora ou tradicional, as práticas existentes podem ser um caminho a seguir, a fim de construir novos conhecimentos e ampliação sobre a EA.

Além disso, consideramos que a forma de inserção do meio ambiente e, conseqüentemente, a EA podem ser justificadas pelo fato de que o grupo pesquisado conta não ter tido formação para estas questões e também por não existir no município uma política ou proposta clara de EA para a sua inserção nos espaços escolares.

Esta pesquisa contribuiu para o conhecimento da EA em mais uma realidade escolar de um município do Sul de Minas. Assim foi possível identificar as lacunas presentes do tema nas escolas, vindas da ausência do mesmo nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação do local investigado.

Portanto, ao pensar na formação de professores, acreditamos também que a pesquisa em questão pode trazer significativas contribuições para a própria formação de professores de Nepomuceno, tendo em vista que o presente curso de Mestrado em Educação tem um foco na formação de profissionais da educação, tendo como finalidade atuar a favor da universalização e aprimoramento da Educação Básica mediante a formação de seus profissionais, pela realização de pesquisas pedagógicas e pelo desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis educacionais.

Neste sentido, a área da educação tem um papel primordial para a construção de novos conhecimentos, considerando não somente a educação em quatro paredes fechadas, mas sim uma educação com práticas educativas sociais que perpassam os muros da escola envolvendo toda a sociedade.

Parafrazeando Boaventura, que os conhecimentos sejam capazes de produzir um conhecimento prudente para uma vida decente, ou seja, todo conhecimento científico deveria ser construído com bases sociais fundamentadas na inserção dos sujeitos como agentes participativos e que contribuam para a vida em conjunto.

Diante do exposto, na intenção de aprimoramento do conhecimento sobre a EA no

município, a pesquisa realizada nos mostrou caminhos a tratar da questão no município. Sendo assim, com a finalidade de cumprir o nosso último objetivo específico, será trabalhado posteriormente, dentro das possibilidades do município e das escolas, um curso sobre a EA, que contribuirá para a construção do conhecimento sobre o tema, em uma perspectiva crítica de EA. O curso iniciará a partir dos dados da pesquisa, valorizando o que os profissionais da educação do município já conhecem sobre a EA, construindo o conhecimento com o grupo em uma vertente participativa. Serão utilizados os módulos escolares semanais de reuniões pedagógicas para a oferta do curso.

Para a construção do conhecimento da EA na perspectiva crítica, nos apoiaremos em alguns autores como Tozoni Reis, Loureiro, Guimarães, Jacobi, Carvalho, entre outros, e as legislações existentes sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, I. A. EA e o Ensino de Ciências: Uma história de controvérsias. **Pro-posições**. v.12, mar. 2001, p.73-93. Acesso em: 20 mar.2017.
<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/34-artigos-amaralia.pdf>

ALBERTUNI, A. C. Tomás de Aquino: o ensino e a arte de ensinar. In: Marcos Francisco Marins e Ascísio dos Reis Pereira. (Org.). **Filosofia e educação**: ensaios sobre autores clássicos. 1ed. São Carlos: 2014, v. 1, p. 79-93.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade** 20.68 (1999): 4-162. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt->. Acesso em : 13 jan, 2016.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2011. 281 p.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Característica da investigação qualitativa: **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora. 1994

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em:<http://www.lex.com.br/legisaspx>. Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL, LEI 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. 1999.

BRASIL.CNE **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério**. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abril. 2016.

BRASIL. Um pouco da história da Educação Ambiental. **SECAD/MEC**- Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (sem data). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acesso 20 jun.2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Phillipe P. Identidades da educação ambiental brasileira **Ministério do Meio Ambiente**. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: 2004, p. 13 – 24.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**-4.ed-São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. VI SEMINÁRIO REDESTRADO. Anais. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, UERJ, 2006. Disponível em:
http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf. Acesso em: nov. 2015.

DIAS, S. LEAL, A. C. JUNIOR, C. Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas / Leonice Seolin Dias, Antonio Cezar Leal e Salvador Carpi Junior (Orgs.) – Tupã: **ANAP**, 2016. Disponível em:<https://www.editoraanap.org/>. Acesso em:25 mar.2017

FÁVERO, A. A.; TONIETTO, C.; ROMAN, M. F. (2013). A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 38, n.2, p. 277-288, maio/ago. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5483/5466>. Acesso em 10.10.2015. Acesso em: 14maio. 2016.

FERNANDES, P. C. VIANA, G. M. SCARELI, G. O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: a construção do meio. **Educação em Foco** 21.1 (2016): 215-236. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2951>. Acesso em: 13 mai. 2017.

FIGUEIREDO, P. B; TOZONI REIS, M. F. C. Formação de professores e educação ambiental: um retrato da educação ambiental nas escolas públicas de Cravinhos/SP. In: **Encontro de pesquisa em Educação Ambiental VIII EPEA**. Anais ... Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/88.pdf. Acesso em : 20 mar.2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 23fev.2016.

GATTI, B. A. BARRETO. E. S. S. (Orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

GATTI, B, A; Estudos quantitativos em Educação; In; textos selecionados de Bernadete A. Gatti – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4),p.79 a 104.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, C.K.; BALSINI, C.P.V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: SILVA, A.B.; GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, p. 89-114, 2010.

GONZALES, L. T. V.; TOZONI-REIS, M. F. C.; DINIZ, R. E. S. Educação ambiental na comunidade: uma proposta de pesquisa-ação. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 18, 2007. Disponível em <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol18/art31v18a27.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M. M. N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 147-162, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a10n27.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2015.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental da educação**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUIMARÃES, M. 2004. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.
_____. A autoridade da natureza na Educação Ambiental. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas, MG. Anais eletrônicos. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 14 abr.2017.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento (2007). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a05v2977.pdf>. Acesso em: 13mar. 2016.

JUNIOR, A, M,D, R. **A formação do professor e a educação ambiental**. 2003.194f. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas-SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297047&go=x&code=x&unit=x>. Acesso em: 10 agost.2015.

LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: **O ofício de professor** (org) Maurice Tardif, Claude Lassard. 5 ed. Vozes 2008.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**86.212 (2007). Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=manifesto+dos+pioneiros+da+escola+nova&lr=&oq=manifesto+dos>. Acesso em: 20 jul.2017.

LIBÂNIO, J.C. **Didática**. São Paulo. 1994(Coleção Magistério. Série formação do professor)

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da escola, teoria prática**. 5 ed. Goiania, GO: Alternativa, 2004.

LIMA, G. F. da C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: Emergência, identidades, desafios**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas (Tese de doutorado em Ciências sociais), 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000350183&fd=y>. Acesso em: 13 jun. 2016.

LORIERI, M. A. **Filosofia e educação: Contribuições de Edgar Morin**. In: Marcos Francisco Marins e Ascísio dos Reis Pereira. (Org.). **Filosofia e educação: ensaios sobre autores clássicos**. 1ed. São Carlos: , 2014, v. 1, p. 371-376.

Loureiro, C. F. B., et al.. **Construindo os recursos do amanhã:** cidadania e meio ambiente. *Salvador: CIMA/CRA* (2003).

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 1, n. 00, Brasília, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e participação popular. In: BOZELLI, R. L.; SANTOS, L. M. F. Dos; LOPES, A. F.; LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Curso de formação de educadores ambientais:** a experiência do projeto Pólen. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2010. Cap. VII. p. 169-189.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação:** um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. Em: TRAJBER, R.; MELLO, S. S. **Vamos cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

MEDINA, N. M. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2001. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/6926/pdf>. Acesso em: 20 jan.2017

MELO, F. C. OLIVEIRA, M. B. P, VERÍSSIMO, M. C Quais são as vozes do currículo oculto? **Evidência**, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/506/485>. Acesso em: 20 mai.2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEPOMUCENO-IBGE. Cidade Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=310620>

NICARATO, E. **Para entender a crise urbana.** São Paulo: Expressão Popular. 2015.112f.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203- 218. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 13jul.2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente in NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

OLIVEIRA, D.C. Análise de Conteúdo Temático Categorical: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4): 569-76.

PADUA, S.M.; SÁ, L.M. O Papel da Educação Ambiental nas Mudanças Paradigmáticas da Atualidade. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, n. 102, p. 71-83, jan./jun. 2002. Acesso em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/102/suzana.pdf. Acesso em: 14 out.2016

RIBEIRO, J. C; FERREIRA, I, M. Geografia e Educação Ambiental: Contribuições para a formação de uma sociedade mais consciente na comunidade São Domingos, município de Catalão (GO). **In:**

XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Uberlândia, MG, UFU 2012. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1008_1.pdf. Acesso em: 10 out. 2012.

REIGOTA, Marcos. Meio ambiente e representação social . São Paulo: Cortez, 2004.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo, 2ed. Revista e ampliada. Brasiliense 2009.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, Edson V. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SAÇALA, M. Como a educação ambiental vem sendo abordada nos livros didáticos de ciências na escola municipal Dr. Aroldo Carneiro de Carvalho- 2013.65f, **CANOINHAS/SC.** Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=fecebook&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gws_rd=cr&ei=XBrcWN7eNIOlwgTtsYnICg#. Acesso em 09 setem.2016.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências** (1987). São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M.A. **A organização interna das cidades: a cidade caótica.** In: Santos, M.A. A urbanização brasileira. 5.ed.São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.Cap.11,p.105-107.

Santos, Adriana Regina de Jesus. **Currículo, conhecimento e cultura escola: pedagogia/** Adriana Regina de Jesus Santos. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SILVA, L. O.; COSTA, A. P. L. & ALMEIDA, E. A. Educação Ambiental: o despertar de uma proposta crítica para a formação do sujeito ecológico. **HOLOS** , Ano 28, v.1, 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6084/0000010487.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 dez.2015.

SILVA, R. L. F. da; CAMPINA, N. N. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 6, n. 1 – pp. 29-46, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/55932>. Acesso em: 13/julh.2016.

SOUZA, D. C. de. **A Educação Ambiental Crítica e sua Construção na Escola Pública:** compreendendo contradições pelos caminhos da formação de professores. 2010.354f. Tese. (Doutorado em Educação para ciências)- Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho” UNESP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110907/000795708.pdf?sequence=1> Acesso em: 14 agos. 2015.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. et al.. "Conteúdos curriculares da educação ambiental na escola: contribuições da pedagogia histórico-crítica." In: VII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental Contemporânea. Anais...Rio Claro, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0190-1.pdf. Acesso em: 15 fev. 2017.

TOZONI-REIS, M. F. Temas ambientais como temas geradores: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, 27, 93-110, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação

humana e formação de professores: articulações necessárias **Educ. rev.**, Curitiba, n. 3, p. 145-162, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1550/155032909010/>. Acesso em : 13 mar. 2017.

TOZONI REIS et.al. A inserção da Educação Ambiental na escola pública: disputas e contradições. **VIII EPEA-Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Rio de Janeiro, 19 a 22 de julho de 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/174.pdf. Acesso em: 12.mai.2017.

TOZONI REIS, M.F.C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: **A questão ambiental no pensamento crítico**. Natureza, Trabalho e Educação. (Org) Loureiro et al. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TRAJBER, R. e MENDONÇA, P. R. (orgs.) **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VERGARA, S.C. **Métodos de pesquisa em administração**. SP: Atlas 2005.228p.