



UNIVALI

ALESSANDRO PEREIRA

**UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL SOBRE O PROJETO DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR – AMBIAL**

ITAJAÍ (SC)

2013

UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - PropPEC

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

ALESSANDRO PEREIRA

**UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL SOBRE O PROJETO DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR – AMBIAL**

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: Educação – (Linha de Pesquisa: “Práticas Docentes e Formação Profissional” - Grupo de Pesquisas: Educação, Estudos Ambientais e Sociedades - GEAS).

ITAJAÍ (SC)

2013

P436e Pereira, Alessandro

Um estudo das concepções de professores e gestores de uma escola pública estadual sobre o Projeto de Educação Ambiental e Alimentar – AMBIAL / Alessandro Pereira ; orientador, Antonio Fernando Silveira Guerra. – 2013

89 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí. Programa Pós-Graduação em Educação, Itajaí, 2013.

Bibliografia: f. 73-79

1. Educação ambiental. 2. Formação docente. 3. Didática. I. Guerra, Antonio Fernando Silveira. II. Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Elaboração: Josiane Liebl Miranda (CRB-14: 1023)

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

ALESSANDRO PEREIRA

**UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE O PROJETO DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL E ALIMENTAR - AMBIAL**

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 06 de março de 2013.

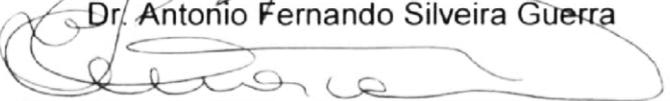
Membros da Comissão:

Presidente:



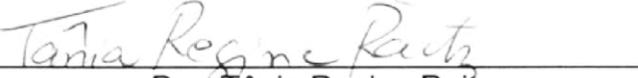
Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra

Membro Externo:



Dra. Fatima Elizabeti Marcomin (UNISUL/SC)

Membro representante do Colegiado:



Dra. Tânia Regina Raiz

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, a minha família e a minha estimada mãe Maria (in memoriam), a quem dedico esta pesquisa.

Ao meu orientador, Guerra, que me ensinou e apoiou no momento de dificuldade e, principalmente, me incentivou a ser persistente para realizar a pesquisa.

Aos amigos, todo o meu carinho, em especial a Núbia e Mariana, secretárias do mestrado; a Luciana e Eliane, minhas colegas de grupo.

Ao professor José Marcelo Luna, pelas conversas que não foram poucas; às professoras Valéria, Regina e Verônica; em especial, aos membros de minha banca, professoras Tânia e Fátima.

HOJE É TEMPO DE SER FELIZ!

A vida é fruto da decisão de cada momento. Talvez seja por isso que a ideia de plantio seja tão reveladora sobre a arte de viver.

Viver é plantar. É atitude de constante sementeira, de deixar cair na terra de nossa existência as mais diversas formas de sementes.

Cada escolha, por menor que seja, é uma forma de semente que lançamos sobre o canteiro que somos. Um dia, tudo o que agora silenciosamente plantamos, ou deixamos plantar em nós, será plantação que poderá ser vista de longe...

Para cada dia, o seu empenho. A sabedoria bíblica nos confirma isso, quando nos diz que "debaixo do céu há um tempo para cada coisa!"

Hoje, neste tempo que é seu, o futuro está sendo plantado. As escolhas que você procura, os amigos que você cultiva, as leituras que você faz, os valores que você abraça, os amores que você ama, tudo será determinante para a colheita futura.

Felicidade talvez seja isso: alegria de recolher da terra que somos, frutos que sejam agradáveis aos olhos!

Infelicidade, talvez seja o contrário.

O que não podemos perder de vista é que a vida não é real fora do cultivo. Sempre é tempo de lançar sementes... Sempre é tempo de recolher frutos. Tudo ao mesmo tempo. Sementes de ontem, frutos de hoje, Sementes de hoje, frutos de amanhã!

Por isso, não perca de vista o que você anda escolhendo para deixar cair na sua terra. Cuidado com os semeadores que lhe amam. Eles têm o poder de estragar o resultado de muitas coisas.

Cuidado com os semeadores que você não conhece. Há muita maldade escondida em sorrisos sedutores...

Cuidado com aqueles que deixam cair qualquer coisa sobre você, afinal, você merece muito mais que qualquer coisa.

Cuidado com os amores passageiros... eles costumam deixar marcas dolorosas que não passam...

Cuidado com os invasores do seu corpo... eles não costumam voltar para ajudar a consertar a desordem...

Cuidado com os olhares de quem não sabe amar... eles costumam fazer esquecer que você vale à pena...

Cuidado com as palavras mentirosas que esparramam por aí... elas costumam estragar o nosso referencial da verdade...

Cuidado com as vozes que insistem em lhe recordar os seus defeitos... elas costumam prejudicar a sua visão sobre si mesmo.

Não tenha medo de se olhar no espelho. É nessa cara safada que você tem que Deus resolveu expressar, mais uma vez, o amor que Ele tem pelo mundo.

Não desanime de você, ainda que a colheita de hoje não seja muito feliz.

Não coloque um ponto final nas suas esperanças. Ainda há muito o que fazer, ainda há muito o que plantar e o que amar nessa vida.

Ao invés de ficar parado no que você fez de errado, olhe para a frente e veja o que ainda pode ser feito...

A vida ainda não terminou. E já dizia o poeta "que os sonhos não envelhecem..."

Vá em frente. Sorriso no rosto e firmeza nas decisões.

Deus resolveu reformar o mundo, e escolheu o seu coração para iniciar a reforma.

Isso prova que Ele ainda acredita em você. E se Ele ainda acredita, quem sou eu pra duvidar... (?)

Padre Fábio de Melo

RESUMO:

Esta dissertação, desenvolvida na linha de Pesquisa “Práticas Docentes e Formação Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali, junto ao Grupo de Pesquisa Educação Estudos Ambientais e Sociedade, teve por objetivo investigar as concepções de Educação Ambiental de professores e gestores educacionais participantes do projeto de Educação Ambiental e Alimentar-AMBIAL, na escola E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello, município de Curitiba-SC, no período de 2003 a 2010. São seus objetivos específicos: Caracterizar as práticas e as atividades escolares organizadas e efetuadas pelo Projeto AMBIAL na Escola, explicitando as funções exercidas por professores com os educandos e dos gestores educacionais da escola envolvidos no Projeto AMBIAL; Relacionar os objetivos do Projeto AMBIAL aos objetivos da Educação Ambiental; Analisar as concepções de Educação Ambiental subjacentes (objetivos e princípios) dos professores e gestores da escola participantes do projeto AMBIAL. A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 1996). Para analisar os dados, foram seguidas as etapas descritas por Bardin (2011). Os instrumentos de coleta de informações utilizados foram entrevista semiestruturada e análise documental (YIN, 2010). Foram entrevistados três professores efetivos e dois gestores educacionais da Unidade Escolar. A análise nos permite afirmar que o projeto AMBIAL, no que tange a suas prerrogativas, promover espaço para atividades interdisciplinares para os educandos, atingiu o seu propósito, quanto à inserção da dimensão ambiental não. Alguns fatores e obstáculos pedagógicos e epistemológicos destacados pelos professores e gestores em suas narrativas mereceriam melhor direcionamento, como: formação continuada; espaço para serem realizadas as atividades; extensão do projeto para toda a comunidade escolar; diminuir a rotatividade de professores no projeto; falta de comprometimento na execução; falta de acompanhamento e continuidade do projeto (finalizado em 2010 pelo governo estadual). Por outro lado, segundo os educadores, houve vários pontos positivos: participação nas atividades e respeito pelos professores por parte dos alunos; diminuição da violência (entre alunos); atividades variadas na escola; organização da prática docente dos professores participantes do projeto. Conclui-se que questões a respeito da Educação Ambiental no AMBIAL não ficaram claras, no entendimento dos educadores, restringindo-se a temas pontuais como a reciclagem e cuidado com a água, por exemplo, evidenciando que ações específicas de formação de educadores ambientais são essenciais. É necessário que novas pesquisas envolvendo o AMBIAL possam ser estendidas para outras regiões do estado de Santa Catarina, com a finalidade de comparação, para podermos avaliar como essa política do governo estadual afetou a realidade sobre a discussão da problemática ambiental e alimentar.

Palavras-chave: Projeto AMBIAL, concepções de Educação Ambiental; Formação Docente; Organização Didática.

ABSTRACT

This dissertation, which was developed as part of the line of Research “Teaching Practices and Professional Training” of the Postgraduate Program in Education of Univali, together with the Research Group Education, Environmental Studies and Society, aimed to investigate the concepts of Environmental Education held by teachers and educational managers who participated in the *Educação Ambiental e Alimentar* [Education on the Environment and Food] – AMBIAL Project at the school E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello, in the municipality of Curitibaanos-SC, from 2003 to 2010. Its specific objectives were: to characterize the teaching practices and activities organized and carried out by the AMBIAL Project in the School, explaining the functions carried out by the teachers and students, and the educational managers of the school involved in the Project; to Link the objectives of the AMBIAL Project to the objectives of Environmental Education; and to Analyze the underlying concepts of Environmental Education (objectives and principles) among the teachers and managers of the school who participated in the Project. The research was qualitative, of the case study type (LUDKE and ANDRÉ, 1996). For the data analysis, the steps described by Bardin (2011) were used. The tools used to collect information were semistructured interviews and document analysis (YIN, 2010). Three teachers and two educational managers of the school were interviewed. The analysis revealed that the AMBIAL Project, in relation to its prerogatives, i.e. promoting space for interdisciplinary activities for the students, was not achieving its proposed objectives in regard to the inclusion of the environmental dimension. Some pedagogical and epistemological factors and obstacles highlighted by the teachers and managers in their narratives need to be addressed. These included; professional development; space to carry out the activities; extending the project to the entire school community; lack); decreasing the turnover of teachers involved in the project; a lack of commitment to its execution; follow-up and continuity of the project (it was terminated in 2010 by the state government). On the other hand, according to the educators, there were a number of positive points, such as; participation in activities and respect for the teachers on the part of the students; a decrease in levels of violence (among students); varied activities in the school; and organization of the teaching practice of those teachers who took part in the project. It is concluded that questions regarding Environmental Education in the AMBIAL Project were not clear, in the educators’ understanding, but were restricted to certain themes, like recycling and safeguarding water resources, for example, showing that specific actions to train environmental educators are essential. There is a need to extend new studies involving AMBIAL to other regions of the State of Santa Catarina, in order to provide comparisons that will enable us to assess the effects this state government policy has had on the reality, and promote discussion of environmental and food issues.

Keywords: AMBIAL Projects, concepts of Environmental Education; teacher training; Didactic Organization.

LISTA DE ABREVIATURAS

11ª GERED – 11ª Gerência Regional de Educação.
11ª SDR – Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional de Curitiba.
CGEA/MEC- Coordenação Geral de educação Ambiental
CNIJMA - Conferência Nacional Infante-juvenil pelo Meio Ambiente.
COM-VIDA- Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
CPEASUL- Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul
DCNEA- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental
DEA- Departamento de Educação Ambiental
E.E.B- Escola de Educação Básica
EMBRAPA- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPEA- Encontro Paranaense de Educação Ambiental
GEEAS- Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade
IBAMA- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC- Ministério da Educação
MMA- Ministério do Meio Ambiente
PA – Projeto AMBIAL
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
Projeto AMBIAL – Programa de Alimentação e Educação Ambiental
ProNEA- Programa Nacional de Educação Ambiental
ProFEA- Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais
UE- Unidade Escolar
PPP- Projeto Político Pedagógico
PAMA- Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola
PNEA- Política Nacional de Educação Ambiental
ProNEA- Programa Nacional de Educação Ambiental
PVCBE- Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas
SED- Secretaria de Educação
Univali- Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas estruturantes para Educação Ambiental da CGEA/MEC.....	33
Quadro 2 – Eventos científicos de 2003-2010 específicos de formação de educadores ambientais da região Sul do país.....	37
Tabela 1 – Distribuição do número de publicações em eventos na região Sul, por Instituição, de 2003 a 2011	40
Quadro 3 – Dados sobre a formação dos educadores da UE	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico da distribuição de Instituições em percentual de publicação nos eventos da Região Sul	41
Figura 2 – Evento com participação professores e alunos da UE.	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	17
1.1.1 Objetivo Geral	17
1.1.2 Objetivos específicos.....	17
1.2 ESTUDO DE CASO: O PROJETO AMBIAL.....	19
1.3 O PROJETO AMBIAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DEPUTADO ALTIR WEBBER DE MELLO- CURITIBANOS-SC	20
1.3.1 Organização do Projeto na escola	20
2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	24
2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	26
2.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL ...	30
2.2.1 A Formação de Educadores(as) Ambientais	34
2.2.2 A formação em Educação Ambiental na Região Sul do Brasil	36
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM SANTA CATARINA	44
2.3.1 Política e Programa Estadual de Educação Ambiental	44
3 METODOLOGIA	47
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	47
3.1.1 Sujeitos da pesquisa	47
3.1.2 Procedimentos de análise dos dados.....	48
3.1.3 Organização das entrevistas	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
4.1 O PROJETO AMBIAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	51
4.2.1 Concepções de Educação Ambiental a partir da percepção dos professores..	52
4.2.2 Práticas e atividades escolares organizadas e efetuadas pelo Projeto AMBIAL na escola.....	61
4.2.3 Concepções dos professores e gestores sobre o trabalho didático desenvolvido com a implantação do Projeto AMBIAL.....	64
5 CAMINHO PERCORRIDO: CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	72
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	83
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	84

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA.....	86
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com professores/gestores educacionais da escola.....	88

1. Introdução

“*Ser professor de escola pública é transformar-se diariamente!*” Foi assim que comecei a vivenciar a experiência de ser professor de escola pública. Essas palavras foram ditas por um professor de graduação na época que eu ainda era acadêmico do Curso de Educação Física, em 1996. Naquele período não compreendia o que isso queria dizer, mas agora, fazendo parte do quadro do magistério estadual, percebo o valor dessas palavras.

Dentre os desafios da docência, o maior enfrentado foi em 2003, após a escola em que trabalho, E.E.B. Deputado Altir Webber de Mello, na cidade de Curitiba-SC, ter recebido, em 2002, a implantação de um projeto de Educação Ambiental e Alimentar, o AMBIAL. Naquele período, não tinha claro o que isso significava, entretanto, a curiosidade fez com que refletisse que era o momento de desafiar e ser desafiado. As dificuldades por mim enfrentadas foram inúmeras, pois ninguém sabia ao certo como seria a forma de funcionamento do Projeto na unidade escolar, pelo menos em seu primeiro momento.

Assim, em meu primeiro contato com o AMBIAL, percebi o crescimento do projeto na escola e o que ele suscitava como proposta que trazia consigo. Era um misto de curiosidade e inquietude, mas não havia clareza, pelo menos para mim, como trabalhar ou até mesmo como fazer. Sabia apenas que era necessário implementar a educação ambiental e alimentar. Essa era a proposta do projeto e o que permeava esse *desafio*. A partir dessa experiência decidi encarar um novo *desafio* a ser superado como educador, o de investigar a concepção dos educadores dessa Unidade Escolar (UE) sobre a implantação desse projeto.

A nossa unidade escolar foi selecionada como escola piloto para a implantação e desenvolvimento do Projeto AMBIAL por estar situada em um dos maiores bairros da cidade de Curitiba-SC, segundo dados da Prefeitura Municipal (2011), com uma população que vive com dificuldades econômicas, e um grande índice de violência e tráfico de drogas. Assim, a escola está localizada em uma região que pode ser considerada de risco social.

O Programa AMBIAL é destinado às regiões de baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano¹), em comunidades de carência econômica, fazendo

¹ O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de "desenvolvimento humano" usado pela ONU desde 1993.

parte, assim, das políticas públicas para a Educação do Estado, com objetivo de desenvolver trabalho e atividades educativas na comunidade escolar. Esse Programa tem como meta “o desenvolvimento da prática pedagógica interdisciplinar voltada à questão ambiental e ao desenvolvimento sustentável” (SANTA CATARINA, SED, 2006, p. 42). O objetivo do projeto era orientar os profissionais a desenvolver, no espaço físico da escola, trabalhos e atividades educativos a fim de amenizar o problema da fome. A função social do AMBIAL foi assim explicitada

Desenvolver o trabalho e atividades educativas na comunidade escolar, visando a inclusão social, amenizando o problema da fome, sob seus aspectos de desnutrição e subnutrição e desperdício de alimentos, possibilitar acesso à renda, considerando ainda a sustentabilidade ambiental. (Site Dia-a-Dia Educação, acessado em 17/03/13).

Para atender ao objetivo e à sua função social, foram construídas duas salas na E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello destinadas a abrigar os quatro pilares do projeto: cozinha semi-industrial, horta escolar, quadra multiuso e sala informatizada. Nesses espaços eram desenvolvidos, também, os quatro eixos pedagógicos da organização do trabalho didático: Linguagem, Esportes, Arte e Cultura e Iniciação à Pesquisa Científica, todos desenvolvidos por meio de oficinas, realizadas no contra turno escolar. Assim, os alunos que frequentavam o ensino regular no período matutino, realizavam as atividades pedagógicas do AMBIAL nas oficinas no período vespertino e matutino.

Porém, é importante lembrar que a Educação Ambiental não é um campo novo, mas é bastante complexo, polêmico, intrigante, desafiador e instigante. Como professor de escola pública e pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade – GEEAS, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - Univali, percebi o esforço dos professores e gestores educacionais para incorporar a educação ambiental no cotidiano escolar, mas senti necessidade de avaliar como as políticas e programas de governo, como o AMBIAL chegam até “o chão da escola”, e de que formas se efetivam ou não dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Diante do que apresentamos é que se estabelece a relevância deste estudo que visa verificar, junto aos professores e gestores da Escola, até que ponto o Projeto AMBIAL constitui-se como ferramenta de trabalho efetivo de EA.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, é apresentado o Projeto AMBIAL, a sua história, a implantação nas escolas de Santa Catarina e seu direcionamento de funcionamento. No segundo, dedicado à fundamentação teórica, estabelece-se um diálogo com os autores que trazem a discussão sobre as políticas públicas ambientais, a formação de educadores ambientais na região Sul do país e suas contribuições de pesquisa, além da política do programa Estadual de EA. No terceiro capítulo está descrito o percurso metodológico, as categorias de análise e os dados referentes à pesquisa, com discussão e reflexão sobre o Projeto AMBIAL. No capítulo final encontra-se a análise dos dados e as considerações finais e recomendações.

Nessa perspectiva de investigar o Projeto AMBIAL, procura-se responder a seguinte questão:

Qual a concepção dos professores sobre Educação Ambiental contidas no projeto AMBIAL implantado na escola E. E. B Dep. Altir Webber de Mello, município de Curitiba-SC?

Essa é a questão que norteia o problema da presente pesquisa. Questão que se mostra relevante, principalmente para os educadores e demais profissionais envolvidos com o projeto, para levantarmos subsídios e contribuições para as políticas públicas em Educação Ambiental no Estado e no País. Em função dessa problemática, enunciamos os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar as concepções de Educação Ambiental de professores participantes do projeto de Educação Ambiental e Alimentar- AMBIAL, na escola E. E. B. Dep. Altir Webber de Mello, município de Curitiba-SC, no período de 2003 a 2010.

1.1.2 Objetivos específicos

- Caracterizar as práticas e as atividades escolares organizadas e efetuadas pelo Projeto AMBIAL na Escola, explicitando as funções exercidas por professores com os educandos e pelos gestores educacionais da escola envolvidos no Projeto AMBIAL;

- Relacionar os objetivos do Projeto AMBIAL aos objetivos da Educação Ambiental;
- Analisar as concepções de Educação Ambiental subjacentes (objetivos e princípios) dos professores e gestores da escola participantes do projeto AMBIAL.

1.2 Estudo de caso: O Projeto AMBIAL

Nesta pesquisa caracteriza-se o Projeto AMBIAL como um estudo de caso, conforme sugere a literatura (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2010) e por se tratar de uma proposta diferenciada de organização do trabalho pedagógico desenvolvendo atividades no contra turno escolar visando amenizar problemas ligados à cultura alimentar e inserção da dimensão ambiental em um grupo de escolas estaduais.

Como consta no livro “*Modelos diferenciados de Escolas*” (SANTA CATARINA, 2006), o projeto Escola AMBIAL é um trabalho voltado para a Educação Ambiental e Alimentar, criado em março de 2003, por um grupo de técnicos da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (SED) e representantes de comunidades ligadas à Educação Ambiental e Alimentar. Esse grupo, juntamente com o professor Antonio Carlos Machado da Rosa, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, delineou os objetivos do projeto, estabeleceu seus princípios básicos, definiu o nome e os critérios para a seleção das escolas que dele participariam:

O Projeto Escola AMBIAL tem o objetivo de desenvolver trabalhos e atividades educativas na comunidade escolar, visando amenizar o problema da fome, sob seus aspectos de desnutrição e subnutrição, e o combate ao desperdício de alimentos, criando uma cultura alimentar saudável e adequada às necessidades humanas, respeitando as características regionais, com uma visão inclusiva de sustentabilidade. (SANTA CATARINA, 2006, p. 40).

O Projeto era sustentado por quatro pilares: cozinha semi-industrial, espaço-horta, quadra multiuso e sala informatizada, compreendidos como espaços pedagógicos, e centrado em quatro eixos pedagógicos: Linguagem, Esportes, Arte e Cultura e Iniciação à Pesquisa Científica. “Estes pilares e eixos constituem um inovador espaço educativo ampliando consideravelmente o tempo de permanência do aluno na unidade escolar, diversificando e intensificando as oportunidades de aprendizagem”. (SANTA CATARINA, 2006, p. 40-41).

Em julho de 2003, haviam sido selecionadas para o estágio piloto trinta e três escolas nas vinte e nove Regiões de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, sendo logo a seguir iniciada a fase de “sensibilização e avaliação diagnóstica” por

meio de visitas de técnicos da SED a todas as Secretarias de Desenvolvimento Regional, às GEECT e às trinta e três escolas candidatas à implantação do projeto. Nessas visitas foram verificadas as condições de enquadramento das unidades escolares (UE) nos critérios preestabelecidos: comunidade de baixo IDH, possuir espaço para construção de cozinha, horta, sala informatizada e quadra multiuso além de comprometimento da comunidade com o trabalho.

A horta escolar ou horta orgânica passa a ser cuidada pelos alunos, que fazem o plantio, o acompanhamento e a colheita, para, depois, utilizar os alimentos em suas refeições diárias. Há a assessoria da EPAGRI e da Secretaria de Estado da Educação, que desenvolvem uma ação conjunta com professores e merendeiras por meio de capacitações e visitas.

Sabemos que a Educação Ambiental tem sido tema de diversas discussões sobre a sua inserção nos diferentes níveis de ensino, sendo reconhecida como uma necessidade da sociedade atual. É fato também que hoje, no Brasil, as políticas públicas se propõem discutir e direcionar os rumos da Educação Ambiental, com a determinação emanada do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 2/2012 de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

1.3 O Projeto AMBIAL na Escola de Educação Básica Deputado Altir Webber de Mello em Curitibanos-SC

1.3.1 Organização do Projeto na escola

A organização do projeto AMBIAL, aqui apresentado, segue diretriz do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2010). O PPP da Unidade Escolar (UE), que é um documento público, está em conformidade com as diretrizes da Secretaria de Educação de Santa Catarina (2006 p. 42-48)

É importante lembrar que a Unidade Escolar foi selecionada como escola piloto para o desenvolvimento do Projeto AMBIAL por estar situada em um dos maiores bairros da cidade, com alto índice de dificuldades econômicas e por ser considerada escola em situação de risco social. (PREFEITURA MUNICIPAL, 2011).

A partir de práticas pedagógicas² voltadas à questão ambiental sustentável, o projeto promoveria iniciativas a fim de contribuir para elevar o nível de qualidade de vida dessa comunidade. Para esse fim, o espaço escolar passaria a contar com uma estrutura para desenvolver cursos e oficinas, para industrialização de produtos confeccionados pela comunidade local, gerando assim renda para as famílias carentes. Seu objetivo era desenvolver trabalhos e atividades educativas a fim de propor alternativas visando à eliminação do desperdício de alimentos, amenizando o problema da fome e considerando ainda a sustentabilidade ambiental. (PPP, 2010, p. 73).

Ainda, segundo o PPP 2010 constam como objetivos específicos do projeto AMBIAL

- Garantir a permanência e sucesso escolar do aluno;
- Propiciar vivências únicas, inesquecíveis e que levem à formação de cidadãos cada vez mais preparados para o enfrentamento das questões da comunidade;
- Oportunizar aprendizagem do aluno através de uma metodologia significativa, acionada pela construção do conhecimento partindo da realidade existente para o conhecimento científico;
- Formar pessoas conscientes, sensíveis aos valores humanos e de cidadania, capazes de conviver em sociedade de forma inclusiva, reivindicando seus direitos e cumpridores de seus deveres;
- Resgatar a cultura de horta domiciliar, agroecológica, conscientizando a comunidade sobre a importância de uma alimentação de qualidade, reaproveitando e evitando o desperdício de alimentos;
- Capacitar professores e merendeiras para atuar como multiplicadores de educação ambiental e nutricional na escola, que promoverão aulas, cursos, palestras e oficinas viabilizando a educação ambiental e alimentar;
- Transformar e disponibilizar o espaço escolar em escola aberta para desenvolver atividades de lazer, esportivas, culturais, cursos profissionalizantes, no período noturno, extraclasse e finais de semana. (op.cit, 2010, p. 74).

Quanto às Orientações Metodológicas para funcionamento do AMBIAL, é importante lembrar que a organização didática aqui apresentada representa não o

² Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é "... uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social...".

entendimento do autor do trabalho e, sim, o direcionamento proposto pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. As orientações metodológicas seguem uma diretriz específica apresentada conforme o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (PPP, 2010) e esse está de acordo com as diretrizes da Secretaria de educação do Estado de Santa Catarina (2006, p. 42-47). Assim, caberia à UE:

1. Fazer um levantamento com listagem dos alunos que irão frequentar as atividades extraclasse da grade AMBIAL, constando: nome completo, número de matrícula e série.
2. Relacionar as disciplinas que a escola irá oferecer com o respectivo nome dos alunos da lista acima, justificando o motivo pelo qual a escola oferecerá tal disciplina. As disciplinas são:

Linguagem: Língua Estrangeira: Inglês, Espanhol, Alemão, Italiano; Literatura, Informática, Poesia e Redação;

Esportes: Esportes Coletivos, Ginástica, Jogos de Mesa, Atletismo;

Arte e Cultura: Música Clássica e Popular, Dança, Teatro, Fanfarra, Artesanato Regional.

Iniciação à Pesquisa Científica: o Método Científico – como se desenvolve uma pesquisa científica, o que é objeto de pesquisa, como elaborar um projeto de pesquisa, desenvolvimento de projetos, tendo como objetos as comunidades locais, aspectos históricos, geográficos, questões ambientais, ciências da natureza, matemática e outras disciplinas curriculares.

A organização dessas disciplinas seguiria o seguinte direcionamento proposto pela SED:

As disciplinas oferecidas pela escola deverão ter um planejamento articulado com as disciplinas do currículo de base comum, seguindo as diretrizes da proposta curricular do Estado de Santa Catarina, e o Plano Político Pedagógico. Para isso, os professores dos projetos devem participar do planejamento junto aos demais professores da unidade escolar”. (SANTA CATARINA, 2006, p. 46).

Quanto à enturmação³, cada turma deveria ser composta de no mínimo 20 e no máximo 25 alunos.

³ Trata-se do agrupamento de turmas com poucos alunos em uma mesma escola.

Cada disciplina teria quatro aulas semanais. A enturmação e o lançamento no sistema Série se processariam a partir da codificação a seguir:

Curso 145⁴ – AMBIAL – 1^a a 4^a séries – Matriz 0215 – área 1

Curso 155⁵ – AMBIAL – 5^a a 8^a séries – Matriz 0217 – área 2

Periodicidade: Anual

Dias letivos por semana: 05

Total de aulas semanais por disciplina: 04 horas/aula;

Total de aulas semanais grade AMBIAL: 16 horas/aula.

Segundo o documento, a grade AMBIAL extracurricular seria facultativa, devendo atender a comunidade nos espaços ociosos da escola: horta, cozinha, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes, etc. As turmas poderiam ser multisseriadas, de acordo com o interesse de ação dos alunos. Os alunos de 1^a a 4^a séries seriam enturmados na 1^a série AMBIAL, e os de 5^a a 8^a séries na 5^a série AMBIAL. (PPP, 2010, p. 83).

⁴ Curso 145: Grade cadastrada no sistema SERIE(programa de gerenciamento educacional do governo de SC) para turmas de 1^a a 4^a séries.

⁵ Curso 155: Grade cadastrada no sistema SERIE (programa de gerenciamento educacional do governo de SC) para turmas de 5^a a 8^a séries.

2 Percorrendo os caminhos da Educação Ambiental

Para compreendermos o estágio atual de desenvolvimento da Educação Ambiental, é necessário identificar algumas concepções e abordagens acerca da EA. As concepções de Educação Ambiental sofrem influência de diferentes abordagens pedagógicas (pedagogia tradicional, nova e crítica) (TOZONI-REIS, 2007).

Por outro lado, as teorias críticas da educação têm identidade com o pensamento crítico no campo do conhecimento. Podemos identificar essa tendência em autores marxistas e muito bem em Paulo Freire, sendo ele um dos principais representantes desse pensamento. Em seu livro a “Pedagogia do Oprimido”, pauta sua discussão entre sujeito-educando para a transformação social como princípio educativo. Saviani (2007), também é um teórico na elaboração da pedagogia crítica, entendendo a educação e o ensino como instrumentos de transformação social.

Santos et al. (2000, p. 149-162) explicam que o estudo de temas com destaque à valoração⁶ da natureza possibilitam a abordagem de três perspectivas paradigmáticas na práxis da EA: educar **sobre** o ambiente (HUNGERFORD E VOLK, 1990), com ênfase em conceitos ecológicos; priorizar a educação **no ambiente** (VAN MATRE, 1979), considerando o ambiente de entorno; e a educação **para** o ambiente (FIEN, 1993), envolvendo ações efetivas.

Segundo Sauv e (2005) e Layrargues (2002), podemos identificar nessas abordagens que a “educação sobre o ambiente trata da aquisição de conhecimentos relativos à interação com o ambiente” (objeto de aprendizado)”, baseada na transmissão de fatos e conteúdos; na “educação no meio ambiente” ou “educação ao ar livre” se procura “aprender através do contato com a natureza ou com o contexto do entorno da escola ou comunidade (com experimentos)” e a “educação para o ambiente o torna uma meta de aprendizagem, pois busca o engajamento do educando para resolver e prevenir os problemas ambientais”, ou pelo menos, ter um entendimento a esse respeito.

Segundo Guimarães (2004), o educador possui o desejo de trabalhar a EA de uma forma crítica e emancipatória, articulada com o exercício da cidadania, mas

⁶ Valoração refere-se ao cuidado que o sujeito tem que ter com a natureza, conhecendo para preservar. Santos et al. (2000).

suas ações acabam na vertente da escola tradicional, conteudista e informativa, buscando muito mais a transmissão de conhecimento do que o pensamento crítico. Essa prática deve-se à crise em que os educadores vivem quanto à corrente tradicional e às teoria críticas. Significa dizer que a educação ambiental vem se consolidando como prática pedagógica e pode-se dizer que:

A Educação Ambiental, portanto, como educação crítica e emancipatória é um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social. (TOZONI-REIS, 2008, p. 57).

Essa questão levantada por Tozoni-Reis, nos conduz a uma o importante reflexão. Como educadores, percebemos que o desenvolvimento de uma prática pedagógica depende do real comprometimento do educador com os problemas ambientais, e que suas ações estão *pautadas* no contexto em que está inserido, o que diz respeito à necessidade de entender os temas ambientais, superando a ideia de que a Educação Ambiental pauta-se apenas em questões como o direcionamento e compromisso quanto aos resíduos produzidos (separar e reciclar). Essa concepção necessariamente passa por uma revisão na forma de como produzimos o conhecimento e de como educamos. E, conforme o entendimento dado por Loureiro (2006 p. 28),

A Educação ambiental não atua somente no plano das ideias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com o conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por ter compromisso com o outro e com a vida.

Reafirmando esse entendimento, precisamos ter clara a ideia de nosso comprometimento com essas questões pontuais a respeito da educação ambiental e assumir o nosso papel de educador. As “ideias” educativas que emergem dessa concepção estão ligadas diretamente com a formação humana, sabemos que o processo é histórico e, como Loureiro, entendemos que a educação não pode atuar apenas no plano de ideias, ela tem que ter ação para conseguir promover conscientização, o que significa que:

Apenas reconhecer a gravidade dos problemas ambientais, como resultado de um processo educativo, pouco avança na construção da sustentabilidade. Sendo assim, a ação que me parece prevalecer ainda nos ambientes educativos restringe-se apenas à difusão da percepção sobre a gravidade dos problemas ambientais e suas consequências para o meio ambiente. Essa perspectiva não é suficiente para uma educação ambiental que se pretenda crítica, capaz de intervir no processo de transformações socioambientais em prol da superação da crise ambiental da atualidade (Guimarães, 2006: p. 15-16).

Portanto, desenvolver a EA dentro da perspectiva crítica é um desafio para a sociedade moderna, sendo o processo formativo do educador é fundamental em sua dimensão inicial e continuada para que possa realmente promover a superação da crise ambiental, reconhecendo assim nosso papel como educadores e cidadãos.

2.1 As Políticas Públicas em Educação Ambiental no Brasil

Para entender as políticas públicas educacionais, se faz necessário compreender inicialmente seus conceitos, bem como suas diretrizes. Neste capítulo, apresenta-se a etimologia da palavra “*política*” e uma síntese das políticas públicas em educação ambiental, com destaque para aquelas que dizem respeito à formação de professores(as) educadores(as) ambientais.

A palavra política foi originalmente inventada pelos gregos e romanos. Em grego, política (*ta politika*) deriva de polis, que quer dizer “cidade”, comunidade organizada, formada pelos cidadãos (*politikos*) que nasceram no solo da cidade, são livres e iguais e têm direitos de *isonomia*, ou igualdade perante a lei, e *isegoria*, ou direito de expor e discutir em público opiniões sobre como a cidade deve ser gerida. Para os romanos, política era *res publica*, significando os negócios públicos da *civitas* (correspondente a *polis*). *Ta politika quanto a res publica* corresponde ao que conhecemos como governo, programas e projetos que os “políticos” propõem. Nesse contexto, a política refere-se à ação dos governantes para dirigir a coletividade organizada do Estado e suas ações, as chamadas políticas públicas. (CHAUI, 2000, p. 371).

Nesse sentido, colaborando para o entendimento sobre a importância das políticas públicas, Sotero (2008) afirma que

O desafio é equilibrar tempo/Estado e governo, políticas que tragam (para o Estado) a emergência e demandas dos diversos grupos sociais (por meio dos planos de governo) e que consigam respondê-las, mesmo que para isso seja necessária uma atuação de longo prazo, para além dos mandatos (ação do Estado). (SOTERO, 2008, p. 99).

Assim, as políticas caracterizam-se por uma ação organizada, ou pelo menos deveriam pautar-se em medidas que atendam os anseios de diferentes grupos, mas isso só será possível se partirmos de uma organização coletiva e coerente, o que reafirma o nosso papel de comprometimento e de entendimento a respeito das “políticas” em diferentes campos de atuação, como, por exemplo, as políticas públicas para o meio ambiente.

No Brasil, um importante marco das políticas públicas em meio ambiente e, posteriormente, em Educação Ambiental foi a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1973. O Decreto nº 73.030, de 30-10-1973, no seu artigo 4º estabelece, em suas prerrogativas, a de promover tanto a elaboração e o estabelecimento de normas e padrões relativos à preservação ambiental, quanto, por meio de programas em escala nacional, o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais tendo em vista a conservação do meio ambiente (CABRAL NETO e MACEDO FILHO, 2010, p. 48).

No país, a obrigatoriedade de promover a Educação Ambiental “**em todos os níveis de ensino**” inicia-se com a Constituição Federal de 1988 (Cap. VI, art. 225, parágrafo 1, inciso VI), seguida da inclusão do tema meio ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC - PCN (BRASIL, PCN, 1997), consolidando-se como política pública com a Lei nº 9.795⁷, de 27 de abril de 1999, regulamentada em 2002.

Cabe destacar que, embora a Lei nº 9.795/99 tenha distinguido a educação ambiental no ensino formal e no ensino não formal, manteve em ambos o objetivo primordial: a “sensibilização das consequências e a mobilização de todos na busca

7 A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a Política Nacional de EA, definindo-a como “Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Lei 9.795, Art. 1º). O documento ainda define a sua abrangência: “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” (op. cit., Art. 2º) e, ainda, como integrante do processo educativo, uma vez que “todos têm direito à educação ambiental” (op. cit., Art. 3º).

de soluções para os problemas que afetam o meio ambiente” (CARVALHO, 2004 p. 64).

Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – tema transversal Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, MEC, 1997) caracterizam a Educação Ambiental como uma questão que exige cuidado e atenção e alertam para os cuidados indispensáveis para a manutenção e continuidade da vida no planeta.

Os PCN apresentam o meio ambiente como um tema transversal, trazendo à discussão a relação entre os problemas ambientais⁸ e os fatores econômicos, políticos, sociais e históricos que causam conflitos ambientais e a vulnerabilidade das populações. Esses nos conduzem à reflexão e à discussão sobre as responsabilidades humanas (individuais e coletivas) voltadas ao bem-estar social, à qualidade de vida, à sustentabilidade, na perspectiva de minimizar ou reverter à crise socioambiental planetária.

Essa discussão demanda fundamentos teóricos em diferentes campos do conhecimento, tanto no das Ciências Naturais quanto no das Ciências Humanas e Sociais, para a compreensão da complexidade das interações ser humano ⇔ sociedade ⇔ natureza, contribuindo para a construção de seus conceitos. O desafio é fazer com que as políticas possam trazer, mesmo que em longo prazo, soluções e transformações esperadas pela sociedade, porque a educação precisa ser repensada, orientada, não podendo ser admitidas medidas paliativas para o ensino.

Conforme as orientações dos PCN tema transversal Meio Ambiente e Saúde e também dos PCN em Ação, Meio Ambiente na Escola (BRASIL, MEC, 2001), é necessário que a concepção de ambiente seja abordada em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído (urbano), o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade. Da mesma forma, uma abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais.

Como sugerido nos PCN em Ação Meio Ambiente na Escola (BRASIL, MEC, 2001), é fundamental que a EA assegure o conhecimento de conteúdos relacionados à problemática ambiental, o domínio de procedimentos que favoreçam

⁸ Problema ambiental é “aquela situação e/ou dano social/ambiental, mas não há nenhum tipo de reação por parte dos atingidos ou de outros atores da sociedade civil, face ao problema” (CARVALHO e SCOTTO, 1995). Já conflito ambiental é aquela situação “onde há confronto de interesses representados em torno da utilização e/ou gestão do meio ambiente” (op. cit., 1995)

a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação, o desenvolvimento de uma atitude de disponibilidade para a aprendizagem e para a atualização constante; e a reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente (BRASIL, MEC, 2001, p. 21).

É *importante* que se faça lembrar que os PCN não são um documento que trata a EA de forma específica e clara, mas sim sobre meio ambiente. Nesse documento a EA está apresentada como sugestão de trabalho, o que, para efeito de argumentação, é proposto como direcionamento de uma prática. Contribuindo para um entendimento mais amplo a esse respeito, Tozoni-Reis (2004 p. 3-4) define que:

A EA é tema prioritário na discussão das instituições governamentais e não governamentais devido à amplitude da crise ambiental, compreendida como fatores que modificam o ambiente interferindo nas complexas interações vivenciadas pelos seres vivos.

Nesse contexto, a autora se refere aos fatores que têm contribuído para modificar o ambiente e, considerando o problema como de responsabilidade coletiva, sugere discussões entre sociedade e Estado.

Por sua vez, o ProNEA (2004) foi um esforço do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA para promover condições necessárias para gestão dessa política, de modo a fortalecer os processos existentes em todo o país. É preciso destacar que, embora o ProNEA seja um programa de âmbito nacional, isso não significa que caiba apenas ao governo federal promover a EA. Conforme a Constituição Federal, governo e sociedade são corresponsáveis e de forma organizada devem contribuir para a promoção da EA em todos os níveis de ensino.

Em junho de 2012, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEA de 2012 (BRASIL, MEC, 2012), no sentido de promover a consolidação da EA. Em seu Art. 1º apresenta considerações a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do que foi determinado pela Constituição Federal de 1988 (Artigo 225) e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com os seguintes objetivos:

- I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;
- II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;
- III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;
- IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados. (BRASIL, CNE - MEC, 2012, p. 2).

As DCNEA é que orientam a organização da EA para sua inserção em diferentes esferas de ensino, consistindo, assim, sua elaboração em um passo importante na promoção e formação de educadores ambientais. Todos, de uma forma ou outra, são corresponsáveis pela implementação da EA como política pública. Nesse compromisso de implementação da EA é que se inserem os compromissos com as políticas de formação em EA no país.

2.2 As políticas de Formação em Educação Ambiental no Brasil

No que diz respeito às políticas públicas de educação ambiental no país, Sorrentino, Trajber e Ferraro Jr. (2005) explicam que

[...] a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de ambas as formas, como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova. Uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade. Quanto a sua modalidade, as políticas públicas se dão por intervenção direta, por regulamentação, ou contratualismo. A perspectiva de políticas públicas do órgão gestor da educação ambiental, hoje, inclui essas três modalidades. (SORRENTINO, TRAJBER e FERRARO JR., 2005, p. 290),

Como os autores enfatizam, não devemos confundir política pública com políticas de governo, uma vez que é dever do Estado assumir as demandas que a sociedade impõe, e não o contrário. Essa questão pontuada por eles demonstra a importância de assumir um posicionamento a respeito das políticas públicas como

membro de uma sociedade; não em um caráter amplo, mas principalmente no âmbito local, ou seja, em nosso cotidiano devemos estar a par das nossas necessidades, o que significa a divisão de responsabilidades entre a sociedade e o Estado.

Nesse entendimento, a política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/99) estabelece a EA nas escolas como prática integrada, contínua e permanente, transversal a todas as disciplinas, razão pela qual, já em 2001, o MEC implementou o Programa Nacional de Formação continuada de Professores - Parâmetros em Ação e Meio Ambiente na Escola (PAMA). O ProFEA está pautado nos princípios do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProNEA) e foi um marco importante para a formação de educadores como direcionamento de sua inserção nos espaços educacionais. Mendonça (2004, p. 223) salienta que “foi a primeira vez [que] uma proposta de formação continuada em meio ambiente para professores entra oficialmente num programa do MEC”.

E para entendermos essa “corresponsabilidade”, é importante destacar os termos contidos nos documentos que têm seus princípios norteados pela PNEA e o ProNEA, da Diretoria de Educação Ambiental – DEA do Ministério do Meio Ambiente – MMA, quando essa elaborou o ProFEA, com a seguinte meta:

Qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que estas exijam menos intervenções diretas e mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadores(as) ambientais a partir de diferentes contextos. Esta dinâmica, articulada, autônoma e interdependente tem como orientação, ou por utopia, a formação de 180 milhões de brasileiros educados e educando ambientalmente para a sustentabilidade, considerando o desafio ambiental em sua complexidade, ou seja, uma sociedade que incorpore a prudência ecológica, seja socialmente justa, politicamente atuante, economicamente eficiente e culturalmente diversa, e que tem na formação de Coletivos Educadores uma das suas estratégias essenciais de implementação (BRASIL, 2006, p. 5).

O ProFEA teve como objetivos: contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de Formação de Educadoras(es) Ambientais, a partir de diferentes contextos, que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente; apoiar e estimular processos educativos que apontem para transformações éticas e políticas em direção à construção da sustentabilidade

socioambiental; fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico; contribuir na estruturação de um Observatório em rede das Políticas Públicas de formação de Educadores(as) Ambientais, através da articulação permanente dos Coletivos Educadores. (BRASIL, 2006, p. 28).

Em função de uma demanda crescente de formação de educadores ambientais, o “MEC, criou o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (PVCBE) com uma visão sistêmica e estratégia de crescimento incremental com quatro modalidades: difusa, presencial, educação à distância e ações estruturantes - complementares e includentes”. (BRASIL, 2007, p. 29).

As ações estruturantes são as seguintes:

- a) Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente;
- b) Formação continuada de professores e estudantes;
- c) Inclusão Digital com Ciência de Pés no Chão;
- d) Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida);
- e) Coletivo Jovens;
- f) Educação Chico Mendes.

Uma das ações do ProFEA, que pode ser destacada, executada pela DEA/MMA, foi o edital para a formação dos Coletivos Educadores, entendido como

[...] conjuntos de instituições com capacidade instalada para operar processos de formação (universidades, movimentos, ONGs, federações sindicais, pastorais, Secretarias de Estado, NEAs do IBAMA, EMBRAPAs, órgãos estaduais e federais de pesquisa e extensão etc.). (SORRENTINO, TRAJBER, MENDONÇA, JUNIOR, 2005, p. 291).

Ainda como Órgão Gestor da PNEA, o MEC e o MMA articularam um conjunto de estratégias para a implantação de programas como o Com-Vida (Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida), propiciando a formação de um espaço estruturante da educação ambiental na escola que seja colaborativo e includente. (op. cit. p. 295). As Com-Vida são ações estruturantes do Programa “Vamos cuidar do Brasil com as escolas”, desenvolvido desde 2004, a partir da CNIJMA (Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente):

A primeira ação estruturante, a Conferência Infante Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), se constitui por uma campanha pedagógica realizada nas unidades escolares do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) com apoio da comunidade. É um processo deliberativo em que os jovens debatem temas socioambientais, elegem delegados assumem responsabilidades e ações a partir de temas. (ORSI, 2008. p. 35).

Na *estrutura* do Ministério da Educação (MEC), a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) está locada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), por meio do Programa Nacional de Educação para a diversidade, a Sustentabilidade e a Cidadania. Segundo o portal do MEC, são os seguintes os programas para EA da CGEA e seus objetivos:

Quadro 1: Programas estruturantes para Educação Ambiental da CGEA/MEC

Eixos	Sub-Eixos	Objetivos
I- Fortalecimento da Política de EA - Lei 9.795/99	<ul style="list-style-type: none"> - Comissão de Meio Ambiente e qualidade de vida nas escolas; - Rede de Juventude para a Sustentabilidade; - Representação em conselhos Órgão Gestor 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer o Programa de EA; - Promover a mobilização para a 2ª Conferência Infante-juvenil pelo Meio Ambiente
II- Formação Continuada na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de Formadores I; - Formação de Formadores II; - Formação de 32 mil professores e 32 mil alunos; - Produção de material impresso e na internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Implantar na educação formal a dimensão ética, política, científica, pedagógica e estética das EA; - Incentivar a formação continuada de novas lideranças
III- Projetos e Experiências de EA	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da Agenda 21 escolar; - Fomentar projetos de ONG's com grupos de escolas 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar projetos de ação transformadora regional

Fonte: Adaptado do portal do MEC <http://www.mec.gov.br> Acesso em 31/10/2012

Os três primeiros eixos correspondem ao Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, cujo principal objetivo é discutir questões ambientais com as crianças e os jovens das escolas e os professores da comunidade.

As políticas públicas em EA representam uma ação sob o ponto de vista governamental, mas as iniciativas de seu funcionamento carecem de uma conscientização que vai além de políticas públicas, o que significa dizer que devemos tomar a frente a respeito da educação ambiental. Percebe-se uma integração entre MMA e MEC na coordenação do órgão gestor responsável pela condução e implementação da PNEA. No entanto cada Ministério também tem suas próprias ações, as quais nem sempre estão integradas e, em alguns casos, até se sobrepõem, como nas atividades de grupos e da Rede da Agenda 21 (REBAL) do MMA, e da formação dos Com-Vidas e Conferências do MEC que envolvem as escolas públicas.

Também são frágeis os instrumentos de avaliação processual desses programas, exigindo abertura de editais específicos para isso.

2.2.1 A Formação de Educadores(as) Ambientais

Além dos programas e ações estruturantes do Órgão Gestor da PNEA, qual o compromisso das instituições de ensino superior com a formação de educadores ambientais? Carvalho (2008) destaca que

O educador ambiental é, sobretudo, um mediador da compreensão das relações que os grupos com os quais ele trabalha estabelecem com o meio ambiente. Atua, assim, como um intérprete dessas relações, um coordenador das ações grupais e/ou individuais, que visa proporcionar novas experiências de aprendizagem e novas posturas em face do ambiente natural e social. O entendimento do que sejam os problemas ambientais na EA Crítica passa por uma visão do meio ambiente como um campo de sentidos socialmente construído e, como tal, atravessado pela diversidade cultural e ideológica, bem como pelos conflitos de interesse que caracterizam a esfera pública. (CARVALHO, 2008, p. 95).

A demanda por formação de professores em Educação Ambiental (EA) não é recente e tem como marco a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), de 1981, que determina a EA “em todos os níveis de ensino” e, ainda, em termos da

“conscientização pública”, ou seja, sob perspectiva formal e não formal. A EA proposta nesse documento legal estava focada na capacitação da sociedade civil, de modo a contribuir para a “participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981), abordagem que, sob uma primeira leitura, se aproximaria da perspectiva crítica de EA (GUIMARÃES, 2004).

Ao tratarmos da necessidade dessas mediações na formação de educadores, é importante lembrar, como já dissemos, que a Educação Ambiental (EA) como política pública se firmou principalmente após a aprovação da Lei nº 9795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, regulamentada em 2002, e que, nesse aspecto

não atua somente no plano das ideias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. (LOUREIRO, 2006, p. 28).

A ideia apresentada anteriormente por Loureiro (2006) nos remete a um entendimento de compromisso, o de tomar partido frente aos desafios que a educação ambiental nos apresenta, uma vez que, segundo o autor, “educar é negar o senso comum que temos” (op. cit., p. 19). Portanto, necessitamos superar o que é de senso comum e as abordagens tradicionais de que a EA se reduz a ações individuais e pontuais, como reciclar materiais na escola e/ou reduzir o consumo de água, situações essas que precisam ser discutidas, implementadas e estudadas.

Sobre as abordagens tradicionais de que a EA se reduz a ações individuais, citado anteriormente, focado diretamente na formação de educadores ambientais, é necessário que se faça entender que os trabalhos específicos apresentados em eventos reforçam a importância de se trabalhar a formação de educadores ambientais. Como afirmam Carvalho e Farias (2011), fato da entrada da EA no circuito da produção científica a respeito da formação de educadores (as) no Brasil é relativamente recente e tem sido precedida de um processo de progressiva avaliação e qualificação, como se depreende, por exemplo, da instituição do Grupo de Trabalho (GT) de EA na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. (CARVALHO e FARIAS, 2011).

Porém um *fato* ficou evidenciado na pesquisa dessas autoras: há poucos trabalhos focados na formação de educadores, ou isso, significa pouca divulgação do assunto, não favorece a compreensão do que deva ser realmente Educação ambiental. Assim, ao tratarmos dessas pesquisas, percebemos a importância de trabalhos para a formação de educadores ambientais. Esse levantamento nos ajuda a compreender o atual estágio da Educação Ambiental e como a carência de formação específica de educadores ambientais tem afetado sua evolução.

Nesse aspecto, Guimarães (2004, p. 18), que faz um recorte muito interessante a respeito; quando parafraseia uma fala de Carvalho (2001) quando cita, “o esforço para a consolidação da educação ambiental como grupo temático na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Anped) e na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade (Anppas)”. Isso significaria maior divulgação a respeito da temática sobre formação de educadores (as). Assim, tanto Carvalho, quanto Guimarães, defendem a criação de programas de Pós-Graduação e linhas de pesquisa para a Educação Ambiental.

A oferta de cursos com a temática poderá gerar maior produção científica, maior conhecimento sobre o assunto, bem como a mudança de hábitos quando aplicado na prática escolar, tendo como único agente responsável o professor formador de opinião.

2.1.2 A formação em Educação Ambiental na Região Sul do Brasil

Nesse subitem, é apresentada uma relação e uma avaliação dos principais eventos sobre a formação de educadores (as) ambientais na região Sul, o que permitirá entender melhor como as políticas de formação de educadores estão sendo abordadas e por quem. É importante abrir esse espaço a fim de colaborar com o atual momento de consolidação da Educação Ambiental no país.

Para isso realizamos um levantamento a fim de identificar os principais eventos da região Sul (Quadro 2) com o tema específico das pesquisas direcionadas à formação de educadores ambientais. São eles: o Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul - CPEASUL, a ANPED Sul (Grupo de Trabalho

de EA) e o Encontro Paranaense de EA – EPEA. Para efeito dessa análise escolhemos o período de 2003 a 2010.

Quadro 02: Eventos científicos de 2003-2010 específicos de formação de educadores (as) ambientais da região Sul do país

Ano	EVENTOS EDIÇÕES		
	CPEASUL	EPEA	ANPED SUL
2003	1ª Edição	-	-
2004	2ª Edição	-	5ª Edição
2005	-	-	-
2006	-	9ª Edição	6ª Edição
2007	-	10ª Edição	-
2008	3ª Edição	11ª Edição	7ª Edição
2009	-	12ª Edição	-
2010	4ª Edição	-	8ª Edição
2011	-	13ª Edição	-

Dados coletados pelo autor

Apresenta-se uma breve descrição desses eventos e seus principais resultados, para compreender como têm sido abordadas a formação de educadores e a evolução das pesquisas desenvolvidas, começando pelos Colóquios de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul, em seguida os eventos do EPEA e, por último, os da ANPEDSul.

Segundo o histórico que consta nos Anais do IV CPEASUL (IV COLÓQUIO, 2010, p. 1-2), o I Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul - CPEASUL foi realizado em setembro de 2010 na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, na cidade de Itajaí, Santa Catarina. O primeiro CPEASul foi promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIVALI, em conjunto com o PPG em Educação Ambiental da Universidade Federal de Rio Grande - FURG, com a finalidade de dar maior visibilidade e relevância à Educação Ambiental (EA).

No período de 4 a 7 de outubro de 2004, aconteceu o III Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental (III SIGEA), e como parte da programação o II CPEASul, II Encontro da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul) e XIV Semana Alto Uruguai do Meio Ambiente (SAUMA), realizados na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Erechim. Os trabalhos dos pesquisadores do II CPEASul e os textos completos das conferências e mesas-redondas do III SIGEA foram publicados no livro **“Educação Ambiental e compromisso social: pensamentos e ações”** (ZAKRZEVSKI e BARCELOS, 2004).

O III CPEASul foi realizado de 3 a 5 de novembro de 2008 na Universidade Luterana do Brasil - ULBRA em Canoas, RS, integrado à programação do XV Simpósio Sulbrasileiro de Ensino de Ciências – SSBEC e da I Semana de Estudos e Debates em Ensino de Ciências - SEDEC. Os artigos do Colóquio foram publicados na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG (v. especial, dezembro de 2008), sob a coordenação de Antonio Fernando S. Guerra (UNIVALI), Isabel Cristina de Moura Carvalho (ULBRA) e Humberto Calloni (FURG). (GUERRA, 2012, p. 11).

A quarta edição do CPEASul teve como tema central "Diálogos sobre sustentabilidade: desafios aos educadores frente às mudanças climáticas", apresentando como objetivo geral o de socializar o conhecimento e tecnologias educacionais inovadoras, fortalecendo os vínculos cooperativos entre os pesquisadores em EA da região Sul e do país e professores da Educação Básica e Superior, gestores públicos das áreas de educação, meio ambiente, saúde e tecnologias, ambientalistas, educadores de redes, movimentos sociais, de economias solidárias, além de profissionais que atuam em empresas públicas e privadas ligadas ao campo socioambiental e educacional. (COLÓQUIO, 2010, p. 2).

O Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA) teve seu início no ano de 1998 e encontra-se em sua 13ª edição. A temática central apresentada para essa última edição foi **“Educação ambiental e políticas públicas”**, considerando assim a busca de harmonização nas relações nos meios em que se desenvolve a vida. A partir de 2009 o evento passou a ser bianual. Para efeitos desse levantamento dos EPEA sobre a formação de educadores, tomamos como base os eventos de 2006 a 2011.

Em 2006 foi realizada em Guarapuava a nona edição do evento, com a temática: **“Diversidade, Sustentabilidade e Cooperação em rede”**. A 10ª edição

do EPEA foi realizada em 2007, na cidade de Maringá, com o tema “**Ambiente, Pesquisa e Sociedades Sustentáveis**”. O evento buscou ampliar as discussões sobre as pesquisas na área de Educação Ambiental desenvolvidas nos diferentes programas de pós-graduação. O EPEA teve como objetivo congregando pesquisadores e pós-graduandos que atuam diretamente com a EA, ampliar o intercâmbio entre os diferentes segmentos, disseminar os fundamentos e princípios teóricos e metodológicos da EA, assim como divulgar as experiências e resultados dos trabalhos realizados pelos diferentes grupos de pesquisa da área de EA. (EPEA, 2007).

A 11ª edição do EPEA foi realizada em 2008 na cidade de Londrina, tendo como temática “**Educação Ambiental: das Práticas Locais à Sustentabilidade do Planeta**”. A 12ª edição do EPEA aconteceu em 2009 na cidade de Foz do Iguaçu, com o tema principal “**Educação para Cultura da Paz e Sustentabilidade Local/Planetária**”. Em 2011 aconteceu em Ponta Grossa o 13º evento do EPEA, que teve como temática “**Educação Ambiental e Políticas Públicas**”. (EPEA, 2011).

A ANPEDSul⁹ é uma iniciativa dos Programas de Pós-Graduação em Educação dos três estados do Sul do País, que se realiza dois em dois anos, e é um evento itinerante. Na ANPEDSul podemos considerar como um marco inicial da socialização das pesquisas em EA na região Sul, pelos Programas de Pós-Graduação, o ano de 1998, com a primeira edição do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSul, realizado na UFSC, em Florianópolis, que teve como eixo temático “**Educação e questões ambientais**”. (GUERRA, 2012, p. 5).

Para nossa análise, consideramos os quatros últimos eventos da ANPEDSul: o quinto evento, que aconteceu na cidade de Curitiba-PR no ano de 2004, com o tema “**Pesquisa em Educação e Compromisso Social**”; o sexto, realizado em Santa Maria-RS em 2006, com o tema “**Pós-Graduação em Educação: Novas Questões**”; o sétimo, em Itajaí-SC em 2008, tendo como tema articulador “**Pesquisa e Inserção Social**”, e, por último, o oitavo encontro, realizado em 2010, na cidade

⁹ ANPEDSUL - Evento de referência na divulgação de resultados de pesquisas em educação desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação nos três Estados do sul do país. Tem como finalidade principal constituir-se em um espaço para a discussão e problematização das pesquisas produzidas no âmbito dos PPGs.

de Londrina-PR, com o tema “**Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação?**”.

Os eventos apresentados foram agrupados e descritos de acordo com a temática da formação de educadores ambientais, tema esse tratado em pautas de muitas instituições públicas e privadas, mas que carece, no nosso entendimento, de maior atenção no que diz respeito à formação específica dos(as) educadores(as) ambientais. Ao destacar os eventos, percebe-se que as políticas públicas voltadas à educação ambiental presentes na pauta de muitos governos, como o Projeto AMBIAL em Santa Catarina, que foi concebido como política inovadora de EA, não foram contempladas nos eventos destacados, não sendo possível analisar os resultados dessa política para questões tão pontuais até o presente momento.

A tabela 1 resume o número de publicações de trabalhos dos(as) pesquisadores(as) em Educação Ambiental, por instituição e por ano, nesses eventos.

INSTITUIÇÃO/ n. de publicações	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
FURG	1	2	-	1	6	1	-	1	-	12
UNIVALI	1	3	-	-	1	2	-	1	-	8
URI	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2
UNOESC	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
UFSC	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
UNISUL	-	-	-	1	-	1	-	1	-	3
UEM	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
UEL	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
UFSM	-	1	-	1	-	1	-	-	-	3
UFPR	-	-	-	1	-	1	-	1	2	5
UNC	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
UNICENTRO	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
ITAIPU/IBAMA ¹⁰	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
UEPG	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
E. AGROTÉCNICA DE RIO DO SUL	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1

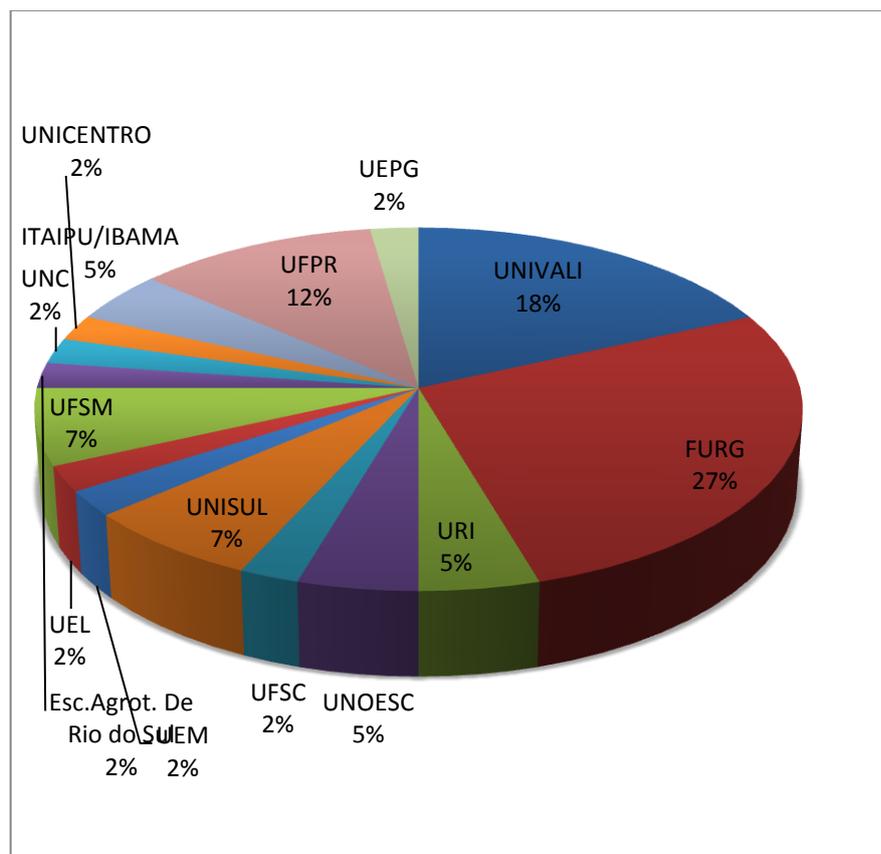
Tabela 1: Distribuição do número de publicações em eventos na região Sul, por Instituição, de 2003 a 2011.- Dados coletados pelo autor

¹⁰ Embora não sendo Instituições de Ensino Superior, consideramos para efeitos do levantamento a parceria entre a empresa Itaipu e o IBAMA-PR, por desenvolverem projetos de formação de educadores ambientais.

É importante destacar novamente que, dentre as diferentes áreas a que pertencem os trabalhos apresentados nos três eventos da Região Sul, são priorizados aqueles relacionados à formação de educadores, que algumas instituições têm abordado em seus programas com grande ênfase. Como apresentado nos quadros e na tabela anterior, verifica-se que há uma demanda crescente de trabalhos referentes ao tema, como bem destacado e evidenciado no total de 45 trabalhos.

O gráfico da figura 1 representa a distribuição dos trabalhos apresentados por instituição, destacando a respectiva contribuição de cada uma para a temática da formação de educadores(as) ambientais.

Figura 1: Gráfico da distribuição de Instituições em percentual de publicação sobre formação de educadores(as) ambientais nos eventos da Região Sul



Dados coletados pelo autor.

Os dados da figura demonstram uma significativa contribuição das instituições de ensino superior da Região Sul na pesquisa envolvendo o tema específico de

formação para educadores, com destaque para a FURG, no Rio Grande do Sul, e UNIVALI, em Santa Catarina.

Entretanto, um detalhe chama a atenção: a FURG possui um Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* na área de Educação Ambiental, o Mestrado, criado em 1994, e o Doutorado, implantado em 2005. A UNIVALI, por sua vez, possui um Programa *Stricto Senso* em Educação, implantado em 2001, e recentemente, em 2012, implantou seu Doutorado em Educação. Portanto, não é um programa específico em Educação Ambiental, mas há nele uma linha desenvolvida por um Grupo de Pesquisa do Programa, o Grupo Educação, Estudos Ambientais e Sociedade – GEAAS, criado em 2000. Podemos considerar que esses resultados confirmam a afirmação de Guimarães (2004, p. 119-122), de que

A educação ambiental vem se disseminando no ambiente escolar brasileiro, é uma crescente inserção em resposta às expectativas que a sociedade projeta sobre a escola e que a institucionalização da EA que vem se processando reflete a demanda da sociedade.

E, principalmente, em se tratando de um tema bem específico, a formação de educadores, é importante ressaltar as contribuições das instituições nesse campo, como evidenciado no gráfico e na tabela anterior. Nos eventos aqui considerados a FURG apresentou doze trabalhos (30% do total), e a UNIVALI, por sua vez, nos últimos nove anos, oito trabalhos (20% do total). Essas duas instituições representam um percentual de 50% de todo o trabalho acadêmico produzido nos últimos anos, caracterizado assim seus programas pela preocupação em formar educadores ambientais e o olhar atento para as transformações do mundo.

Nesse entendimento, destacamos algumas pesquisas que têm discutido o tema formação em Educação Ambiental. Dentre várias, priorizamos as produzidas por pesquisadores da região Sul do país.

Como foi mencionado, os trabalhos servem de referência para se entender como as pesquisas de formação de educadores estão sendo abordadas e como vêm sendo socializadas em eventos como os Colóquios de EA e Seminários de pesquisa da ANPED Sul. A seguir destacamos alguns pesquisadores e um breve resumo de seus trabalhos.

Molon (2004) apresenta o projeto de pesquisa integrada "Constituição do sujeito e atividade criadora: investigando professores dos anos iniciais do ensino

fundamental em diferentes contextos de formação continuada", realizado nas cidades do Rio Grande- RS, Florianópolis-SC e Itajaí-SC. Guerra et al (2009), por sua vez, analisam a trajetória de pesquisa e intervenção na inserção da dimensão ambiental nos processos de formação continuada em EA do Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade (GEEAS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE, da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, em Santa Catarina. Carneiro (2008) foca seu trabalho na formação inicial e continuada de educadores ambientais no Paraná, trabalho que realizou em 2008.

Galiazzi et al, (2010) apresentam os resultados de uma experiência de orientação coletiva com pressuposto na (auto)formação na relação com o outro. O foco é o processo de formação de pesquisadores(as), especificamente a reorganização dos espaços de orientação institucionalizados de formação de pesquisadores. A certeza da necessária ampliação dos espaços de formação continuada e a possibilidade da contribuição dos grupos de orientação coletiva são alguns fundamentos dessa experiência.

Marcomin et al. (2008) têm como foco em seu trabalho sensibilizar futuros(as) pedagogos(as) sobre a importância de incorporarem na sua prática pedagógica aspectos pertinentes à EA, o que é fundamental, uma vez que permite o rompimento de velhos paradigmas, a reconstrução de valores indispensáveis à coletividade, a integração e inter-relação entre educação e meio ambiente, entre outros aspectos. Isso demonstra a grande preocupação desses (as) pesquisadores(as) com o caminho e os rumos da formação de educadores(as) ambientais. O trabalho trata da análise decorrente da implementação, em 2005-2006, do segundo módulo de um projeto de pesquisa em Educação Ambiental (EA), desenvolvido por alunos(as) e professor do Programa de Mestrado em Educação junto aos(as) alunos(as) do curso de graduação de Pedagogia. O projeto de pesquisa objetivou suscitar reflexões sobre Educação, Ambiente e Sociedade, subsidiando futuras ações de EA, bem como o desenvolvimento de uma nova pauta de conduta do pedagogo como elemento facilitador do desenvolvimento de sociedades sustentáveis, contemplando aspectos de ordem teórico-prática à luz da EA.

É importante observar que a complexidade da problemática ambiental exige um saber ambiental que interprete toda essa complexidade e que possa ser estabelecidas estratégias de ação. Nossas ações necessitam de uma visão

contextualizada do ambiente para que possamos ter clareza daquilo que fazemos e não ao contrário, como bem lembra Loureiro (2004 p. 122) não nos remeta a uma “falsa consciência da realidade” de que é apenas reciclar, portanto, os trabalhos descritos reafirmam uma necessidade de coletividade, essa necessidade só será possível se o sujeito possa se sentir inserido no ambiente como um todo, o que significa uma organização em diferentes segmentos da comunidade, seja ela local ou até mesmo global, para que os caminhos da EA possam ser compartilhados por todos (as).

2.3 Políticas Públicas de Educação Ambiental em Santa Catarina

2.3.1 Política e Programa Estadual de Educação Ambiental

A Educação Ambiental é entendida, segundo o conceito da Lei Federal 9.775/99 e da Lei Estadual 13.558/05, 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, de uso comum do povo essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Isso significa que as leis citadas anteriormente reforçam o que está contido na Proposta Curricular de Santa Catarina, que é anterior a elas.

Essa Proposta é um documento específico elaborado num processo coletivo de estudo e diálogo entre a Secretaria de Estado da Educação e os educadores catarinenses. Foi concluída em 1998 e editada em três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente. Nos Temas Multidisciplinares é que a Educação Ambiental foi incorporada, tendo assim formulados seus princípios:

Se a principal função da educação ambiental é contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, esta assume uma dimensão ampla, atingindo praticamente todas as áreas do currículo, podendo ser entendida como um sinônimo do que se entende, hoje, por Educação Escolar (SANTA CATARINA, 1998, p. 47).

O que a Proposta Curricular de Santa Catarina pretendia, na época, era motivar o aprofundamento das atividades de EA que vinham sendo realizadas no Estado, ao mesmo tempo reconhecendo os esforços até então empreendidos. Ainda em termos de políticas, é preciso que se destaquem os avanços significativos nesse Estado, como a implantação da Política Estadual de Educação Ambiental, criada pela Lei nº 13558, de 17 de novembro de 2005. Nela, em seu Artigo 12, entende-se por Educação Ambiental na educação escolar aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I - educação básica: a) educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; e V - educação de jovens e adultos. (SANTA CATARINA, 2005, p. 2).

Em seu Art. 3 - inciso II, a Lei determina que:

Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo às instituições educativas, através de seus projetos pedagógicos, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem (SANTA CATARINA, Lei 13558/2005).

Em 2008, cumprindo suas atribuições e revitalizando uma das suas principais ações a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado (CIEA-SC) coordenou a consulta pública do Programa Estadual de Educação Ambiental (ProEEA), regulamentado pelo Decreto nº 3.726, de 14 de dezembro de 2010. Somente em setembro de 2011 o governo do Estado fez o lançamento oficial do ProEEA, no 1º Encontro Catarinense de Educação Ambiental realizado na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC.

Destaque-se que as instituições que compõem a CIEA-SC (poder público, redes e movimentos sociais) construíram em conjunto com a sociedade catarinense o Programa Estadual de Educação Ambiental (ProEEA/SC). O ProEEA/SC, é um dos instrumentos da Política Estadual de Educação Ambiental, e tem como missão estabelecer as condições necessárias para efetivar a Educação Ambiental no Estado de Santa Catarina, visando a formação da cidadania e a construção da sustentabilidade socioambiental, fundamentadas nos princípios éticos de respeito à vida, contribuindo, desta forma, para a construção de sociedades sustentáveis. (EPAGRI, 2011)

O Programa tem sete eixos temáticos:

1. Formação de recursos humanos para Educação Ambiental;
2. Desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;
3. Produção e divulgação de material educativo;
4. Acompanhamento e avaliação continuada;
5. Disponibilização permanente de informações;
6. Integração através da cultura de redes sociais;
7. Fontes de recursos.

Embora o Programa Estadual de EA de Santa Catarina seja posterior ao projeto AMBIAL, fica evidenciado que essas ações descritas anteriormente estavam contempladas no AMBIAL, sendo a escola como geradora de potencialidade para o desenvolvimento da EA, uma vez que se trabalha com educandos de diversas realidades, mas o que se verificou foi o encerramento do Projeto em 2010 pelo governo do Estado.

Concluindo esse capítulo é preciso lembrar que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo globalizado, descentralização do processo produtivo, globalização econômica, inovações tecnológicas, e o conseqüente agravamento da crise ambiental, e das desigualdades sociais, exigem cada vez mais a ressignificação do papel do educador, seja no âmbito profissional, seja no pessoal.

Nesse entendimento, as diferentes concepções da Educação Ambiental, bem como as políticas estudadas e apresentadas neste trabalho, levam a compreender que a EA já é reconhecida como uma necessidade da sociedade contemporânea, o que significa dizer que as políticas abordadas propõem ações estruturantes de governo para dirigir a coletividade, ou, pelo menos, é isso que se espera de tais políticas. Desde então, têm-se buscado alternativas de implantação de políticas para a EA, o que se torna um processo lento e permanente. Neste aspecto, a educação ocupa um papel estratégico para fomentar esse desenvolvimento que se espera das políticas para a EA, não como a solução dos problemas ambientais, mas como mediadora na sua formação.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com abordagem de estudo de caso. Na concepção de Lüdke e André (1996), o estudo de caso “tem por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade”.

Segundo as autoras (1996), esse tipo de estudo possibilita destacar a complexidade da situação analisada.

O Estudo de Caso é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente (TRIVIÑOS, 1987, p. 133-134). É algo específico e delimitado, que consiste em uma descrição minuciosa e profunda dessa unidade e tem por objetivo relatar, de modo detalhado, um fenômeno em seu contexto, de forma a possibilitar um aprofundamento na análise e permitir que outros se identifiquem com a situação descrita e analisada.

Nesse sentido, procuramos ressaltar os aspectos que têm marcado a implantação de políticas públicas para a EA e a concepção dos professores sobre Educação Ambiental no projeto AMBIAL.

Definida a abordagem metodológica, passa-se a relatar as fontes e os procedimentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados. Para esse tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de informações foram a entrevista semiestruturada e a análise documental, (YIN, 2010). Na concepção de Ludke e André (1996), a entrevista caracteriza-se por ser um questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar a partir do discursos dos atores uma determinada situação.

3. 1.1 Sujeitos da pesquisa

Desde a implantação do Projeto AMBIAL na UE, (E. E. B. Dep. Altir Webber de Mello) em 2003, até que o governo estadual decidisse encerrá-lo, em 2010, 137 professores participaram dele direta ou indiretamente, sendo todos docentes admitidos por contrato temporário (ACT) pelo Estado. Para esta dissertação, o universo da pesquisa foi composto por seis (6) professores e três (3) gestores

educacionais efetivos na escola, que se dispuseram voluntariamente a participar e que atuavam na unidade escolar E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello da cidade de Curitiba-SC, no período compreendido entre 2003 a 2010. Foram selecionados os professores efetivos da UE por entendermos como a implantação do Projeto AMBIAL sob a ótica dos educadores foi incorporada ou não. Dos professores convidados, dois não responderam às perguntas e, questionados, responderam que sua participação não se justificaria, pois, já que se tinham aposentado, nada acrescentariam. Foi, então, respeitada a decisão deles.

3.1.2 Procedimentos de análise dos dados

Nas entrevistas com os educadores, marcadas antecipadamente, conforme sua disponibilidade de horário foi apresentado a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A)¹¹ para leitura e assinatura. A entrevista foi gravada. Após registro das entrevistas, foram analisados os depoimentos de forma a agrupá-los em categorias.

A análise documental, “enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, [...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação por intermédio de procedimento de transformação”. (BARDIN, 2011 p. 51). O material coletado, foi analisado com base na técnica de conteúdo.

Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das variáveis inferidas destas mensagens. (BARDIN, 2011 p. 49).

A finalidade desta técnica é compreender os dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, responder ou não a pergunta formulada, além de ampliara o conhecimento em relação ao tema pesquisado.

¹¹ Os apêndices foram modificados ao longo da pesquisa conforme sugestão da banca.

Para analisar os dados, foram seguidas as etapas descritas por Bardin (2011): 1. Pré-análise, 2. Exploração do material e 3. Tratamento dos resultados a partir de inferência e interpretação.

A primeira etapa (pré-análise) teve como finalidade a escolha dos documentos, bem como a transcrição das entrevistas, levantando os temas mais recorrentes em suas falas.

A segunda etapa (exploração dos dados), segundo Bardin (2011), consiste na sistematização dos dados, que envolve a codificação dos dados brutos dos textos, transformando-os em recortes e posterior seleção em categorias.

A terceira etapa consistiu em análise dos resultados obtidos, e a interpretação representando a sistematização dos dados, selecionando e destacando trechos das entrevistas para análise dos dados.

A discussão dos resultados baseou-se nos dados levantados nas entrevistas e na bibliografia utilizada. Trechos das narrativas das entrevistas foram analisadas para fundamentar e analisar a concepção dos educadores, caracterizar a trajetória do (a) educador (a), bem como a sua caminhada no projeto AMBIAL. A socialização da pesquisa será feita em forma de palestra para a comunidade escolar, envio de cópias da dissertação à Gerência Regional de Ensino e Secretaria Estadual de Educação, apresentação dos resultados em eventos científicos e encaminhamento de artigos a periódicos da Área de Educação.

3.1.3 Organização das entrevistas

Como já foi explicitado, a coleta de dados foi realizada com três professores e dois gestores educacionais efetivos na escola, que se dispuseram a participar como voluntários da presente pesquisa, e que atuavam da unidade escolar E. E .B. Dep. Altir Webber de Mello da cidade de Curitiba-SC, no período compreendido entre 2003 a 2010. É necessário, aqui, para melhor entendimento, destacar o perfil dos gestores (G) e professores (P) da Unidade Escolar investigada.

Quadro 03: Dados sobre a formação dos educadores da UE

Professor	Gênero	Formação/ano	Área	Tempo de serviço
G1	Fem.	Especialista/2000	Artes	15 anos
G2	Fem.	Especialista/2002	Pedagogia	3 anos
P1	Masc.	Especialista/1989	Matemática	23 anos
P2	Fem.	Especialista/1987	Pedagogia	25 anos
P3	Fem.	Especialista/ 1999	História	13 anos

Fonte: O autor

A entrevista semiestruturada consistiu em treze perguntas abertas Apêndice C). Seguindo a concepção de Ludke e André (1996), a entrevista caracterizou-se pelo questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar uma determinada situação a partir do discurso dos atores.

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que análise documental), fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011, p. 52).

A análise dos dados foi realizada com base em dados documentais, das entrevistas e do referencial teórico. A partir das falas dos educadores entrevistados, foram organizados aspectos comuns que sintetizavam elementos recorrentes nas suas falas, norteadas pelos seguintes itens:

- Concepções de Educação Ambiental a partir da percepção dos professores;
- Práticas e atividades escolares organizadas e efetuadas pelo Projeto AMBIAL na escola;
- Concepção dos professores e gestores sobre o trabalho didático desenvolvido com a implantação e execução do Projeto AMBIAL.

4. Análise e discussão dos dados

4.1. O Projeto AMBIAL e a Educação Ambiental

O projeto AMBIAL foi concebido como uma política pública de inovação, como descrito anteriormente. Sua implantação seguiu uma diretriz específica de promoção da EA como Política Pública no Estado de Santa Catarina. Isso significou que ele estava de acordo com as Políticas de Educação Ambiental descritas, tanto no PRONEA e PROFEA, quanto na Política estadual de EA. Assim, caberia ao governo do Estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria do Estado de Educação e de suas Gerências Regionais (GERED), implantar, acompanhar e avaliar o AMBIAL.

No entanto, é preciso ter cuidado para que projetos dessa ordem não atribuam à gestão escolar e aos professores a responsabilidade de resolver uma série de problemas que não são especificamente educacionais e, dessa forma, evoquem “a crença ingênua no poder redentor da educação e [revelem] a incapacidade do Estado de gerir o bem comum”. (SAVIANI, 2007, p. 426).

Segundo o autor, as condições históricas atuais impõem à escola práticas compensatórias ao que a sociedade e o Estado não conseguem cumprir, forçando-a a assumir um conjunto de programas de “diferentes ordens: de saúde, nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc.” (SAVIANI, 2009, p. 38).

Dentro dessa perspectiva é que a Educação Ambiental, como bem conceituam a Lei Federal 9.775/99 e a Lei Estadual 13.558/05, foi definida 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. Portanto, é esse o sentido dado à Educação Ambiental como política pública voltada à escola.

Para analisar a caminhada do projeto AMBIAL como política pública de EA, foram consultados documentos como: o PPP da Escola, publicações e base de dados, como o *Scielo*, informações a respeito do projeto AMBIAL. Encontramos um único trabalho referente ao AMBIAL (PERAZZOLI, 2009). Nele, a autora se propõe analisar a organização do trabalho didático do Projeto AMBIAL em relação ao cumprimento das novas funções sociais e educacionais da escola.

No que se refere ao projeto AMBIAL, a pesquisa encontrada descreve a história de sua organização na Escola de Educação Básica Padre Bruno Pokolm, em Videira-SC (Meio-Oeste do Estado), seu papel educacional e didático e as questões teóricas sobre as políticas públicas da educação, com vistas ao entendimento da organização do trabalho didático e das funções sociais da educação, além de analisar as práticas e as atividades escolares organizadas e efetuadas pelo Projeto. (PERAZZOLI, 2009).

Com base nesse trabalho e com dados de nossa pesquisa, referentes ao tema Educação Ambiental, mais precisamente ao projeto AMBIAL, verifica-se a necessidade de que esse programa seja pensado para além dos limites das iniciativas do governo. Temáticas de pesquisa envolvendo as políticas públicas a respeito da EA tornam-se importantes para podermos acompanhar e entender como foi realizada a implantação dessas políticas e como estão organizadas. E, nesse aspecto, concordamos com Orsi quando afirma que a “EA, não se constrói nem se consolida apenas com decretos e projetos. A EA representa um desafio e um compromisso coletivo” (ORSI, 2008, p. 32). Para a discussão dos resultados tomaram-se como base os aspectos levantados e o referencial adotado, sendo ainda utilizados trechos das narrativas das entrevistas para dar suporte às interpretações.

A necessidade de abordar o tema ambiental decorre da concepção quanto ao processo de reflexão sobre as práticas existentes e as múltiplas possibilidades que estavam colocadas dentro do Projeto AMBIAL; que visava pensar na realidade que a escola estivesse inserida, bem como seus atores pudessem defini-la como uma nova racionalidade e um espaço no qual se articulam natureza, técnica e cultura, era o que se preconizava até então, mas essa visão não se efetivou de forma eficiente, esperava-se articulação de todos os envolvidos (escola e governo) de maneira interdisciplinar. Sob a lógica de seu funcionamento o Projeto AMBIAL visava promover uma educação crítica, transformadora e emancipatória, na prática, o funcionamento fragmentou em esforços individuais e isolados, não se consolidando como programa efetivo de EA.

4.2.1 Concepções de Educação Ambiental a partir da percepção dos professores

A Educação Ambiental, como bem lembra Guimarães (1995), representa uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo toda uma recente discussão sobre as questões ambientais, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída. Nesse entendimento, percebi a necessidade de trazer à tona a concepção dos educadores sobre a questão ambiental contida no projeto AMBIAL, bem como ressaltar as falas dos professores e gestores, a fim de observar seu entendimento do conceito de Educação Ambiental que fundamentavam o projeto.

É importante observar que, durante as entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, foram constatadas diferentes concepções acerca desse tema, a referência à Educação Ambiental foi comum nas narrativas de todos os envolvidos com o projeto na unidade escolar,

A análise revelou também que parte dos educadores envolvidos com o projeto tem diferentes concepções a respeito das questões ambientais e alimentares nele contidas. Percebemos certa fragilidade também no que diz respeito ao entendimento dessas questões pelos gestores educacionais da escola, conforme os depoimentos dos envolvidos na pesquisa, como apresentado a seguir:

Gestor G1: Há... [pausa para responder] o projeto ele veio... (pensando para responder) um dos objetivos era reeducar né, mudar os costumes, tanto na educação ambiental como na alimentar, e de certa maneira, no decorrer desses oito anos, a gente conseguiu muito avanço. Porque aqui, você sabe (referindo-se ao entrevistador) como professor: nós tínhamos altos índices de crianças com desnutrição, crianças que comiam mal, comiam errado. Então, como os projetos que foram trabalhados na grade curricular, aí..., aos projetos interdisciplinares, as palestras, o apoio que a gente teve, né..., do pessoal da saúde, dos palestrantes que vinham... colaborar com os projetos que estavam sendo trabalhados em sala de aula, a gente mudou bastante (referindo aos professores) essa postura alimentar de comer errado, então as crianças tavam se alimentando bem melhor e corretamente, adequadamente. E também a questão dos projetos, a gente descobriu muitos talentos, os alunos participaram de competições e de festivais, a gente conseguiu que aumentasse a autoestima dos alunos, conseguiu com que eles fossem premiados e eles se apresentassem em toda a região, apresentassem... e fizessem a abertura de jogos..., fizessem abertura de eventos. Então, tanto reeducou as crianças na questão alimentar e ambiental, como também os projetos alimentaram a autoestima... e... fizeram com que eles... é... estivessem envolvidos agora com questões culturais e pedagógicas. Então o projeto só trouxe benefícios... aqui para a comunidade.

A concepção do G1 a respeito da relação entre Educação Ambiental e alimentar demonstra o superficialismo desse entendimento, o que revela um desconhecimento da finalidade e princípios da EA, como destaca Loureiro (2011, p. 73-74):

A educação ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente.

O desconhecimento dessas diferentes dimensões do conteúdo, e a dimensão ética do cuidado com a qualidade de vida e do ambiente em que vivemos, frente à crise ecológica e civilizatória fica evidenciado na preocupação do G1, pautada em elevar a autoestima dos alunos com o AMBIAL.

O projeto AMBIAL também tinha como uma de suas proposições a realização de ações educacionais ressignificadas à luz do PPP da escola, visando ao desenvolvimento de trabalhos e atividades interdisciplinares na comunidade escolar (PPP da escola, 2010). Entretanto, como evidenciado no relato, o envolvimento com a discussão de questões ambientais não está claro, o que pode estar associado a uma cultura já consolidada sobre Educação Ambiental com foco na “pedagogia tradicional”

Dessa forma, o papel do educador que emerge da pedagogia tradicional, como transmissor – no sentido de reprodução – de conhecimentos e valores, é rejeitado, como também são rejeitadas as propostas que esvaziam de responsabilidade o educador na apropriação dos elementos culturais pelos educandos. A proposta central aqui diz respeito à garantia, pelo educador, desta apropriação através de uma atuação direta e intencional, que crie condições educativas de reflexão crítica destes conteúdos. (LOUREIRO, et al. 2009. p. 88).

Questões a respeito da EA aplicada principalmente na escola necessitam passar pela ruptura de uma prática pedagógica, e nesse aspecto, cabe ao educador querer incorporá-la em seu dia a dia, não de maneira obrigatória nem mesmo por imposição de uma necessidade de trabalhar mais um “conteúdo”. Necessitamos de “sujeitos ambientalmente comprometidos”, como lembram Loureiro et al. (2009, p. 89)

(...) a pedagogia crítica para a educação ambiental articula a concepção de educação como processo de formação humana unilateral com a concepção de ambiente pautado nos aspectos sociais, históricos e políticos, o ambiente compreendido como concreto pensado.

O Gestor (G2), por sua vez, no que diz respeito à relação entre EA e Educação Alimentar, considera que

[...] ambos estão interligados, e acredito que não há como trabalhar alimentação saudável sem conhecer e entender o ambiente de onde vêm os alimentos e como os mesmos são cultivados. É uma relação que depende um do outro e não tem como dissociar. Penso que a questão da educação ambiental passa por esse entendimento.

Na concepção dos gestores educacionais, percebe-se que as diferentes abordagens da Educação Ambiental contidas no projeto AMBIAL não foram devidamente evidenciadas. A discussão da questão ambiental necessita de uma maior clareza, principalmente quando nos remetemos à escola. Cabe retomar o discurso de que houve avanços na área, porém algumas dúvidas necessitam ser esclarecidas: como formar, como acompanhar e quem realmente formar? A respeito do termo “formar”, diversos pesquisadores têm discutido o seu sentido, dentre eles Guerra e Lima (2004), que fazem importantes considerações sobre o conceito de “formação”, bem como destacam algumas pesquisas e projetos desenvolvidos no Brasil na área de formação em EA.

Concordando com Carvalho (2004), como educador de escola pública acredito que essa “carência de trabalhos” a respeito da formação de educadores necessita de entendimento e esclarecimento, assim como que se aprofunde o conhecimento em relação ao tema. Portanto, definir o papel do educador ambiental na escola se faz necessário. Essa diferenciação é confundida por muitos educadores, e esse é um ponto que merece uma atenção especial. Loureiro (2006, p. 52-53) considera que

Cabe aos educadores ambientais entender a profundidade da crise em que estamos inseridos, considerando suas causas estruturais, para trabalhar com os sujeitos do processo educativo de modo que a própria compreensão do atual momento seja ampliada e a informação seja contextualizada, servindo como parâmetro para a construção de alternativas teóricas e práticas.

Como exemplo, citamos os cursos específicos de formação de educadores, evidenciados nos trabalhos apresentados em eventos específicos como mostramos no capítulo 2 deste trabalho.

A realidade dos professores de “sala de aula” da escola onde foi desenvolvido o Projeto AMBIAL não se mostrou muito diferente do apresentado nas narrativas anteriores. Neste aspecto, o professor (P1) apresentou o seguinte entendimento:

[...] a educação alimentar que eu vejo é a seguinte: que desde que o aluno né..., a educação alimentar a..., (pausa para responder) a relação na escola com aqueles alunos carentes com aquela dificuldade que tem, isso foi um incentivo muito grande pro aluno viesse pra escola se alimentasse bem e melhorasse sua aprendizagem, (não concluiu a sua resposta) sua aprendizagem, porque aluno com fome não vai aprender... Porque eu vejo um relacionado com o outro, tanto a educação ambiental como a educação alimentar. Como bom exemplo, a origem dos alimentos, a forma como é produzido, mas sempre relacionando com a matemática... né..., até pra ficar mais interessante a aula.... (rindo).

Como evidenciado por P1, as questões a respeito da educação ambiental e alimentar não estão claras, e percebe-se uma confusão a respeito. É importante que se esclareça que a EA aplicada na escola é confusa e se resume a ações isoladas, mas essas iniciativas demonstram o envolvimento dos educadores. Essa realidade necessita de um melhor esclarecimento sobre o significado dos princípios e objetivos da EA que constam nas políticas. Por isso é necessário incluir ações que contemplem a formação de educadores como meio de promoção e inserção da Educação Ambiental na escola.

No entanto encontramos um entendimento diferenciado a respeito da EA na narrativa do professor (P2):

[...] pra mim... [pensando para responder] bem, a relação entre EA e Educação Alimentar é assim... Se cuidarmos do meio ambiente, utilizarmos sem destruir a água, solo, ar, plantas e produzirmos alimentos sem agrotóxico e não desperdiçar, penso que está interligado... E trabalhando um, o outro com certeza virá naturalmente, pois não tem com você dissociar um do outro.

Conforme os princípios descritos pela EA, o planejamento das ações deve ser essencialmente participativo, e, segundo Guimarães (1995), devem envolver professores, alunos e segmentos comunitários, agentes sociais de uma prática

social em que cada um contribua com a experiência acumulada, e na qual o planejamento participativo torna-se um instrumento para alcançar a interdisciplinaridade pelo incentivo de uma postura integrativa. Esse era um pressuposto do AMBIAL, mas se evidenciou em ações isoladas, como apresentado pelo professor P2. Como Sauv  (2005), entendo que a Educa o Ambiental, como apresentada, visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade a oessas que estavam contidas no projeto AMBIAL, ou pelo menos eram previstas.

Os educadores assumem em sua fala o entendimento de que nem sempre trabalhavam a EA, e que eram fatos isolados, como evidenciado pelo professor (P3): [...] *bem..., acho que não tinha muita rela o, era trabalhado separado, e os temas eram desenvolvidos de acordo com o projeto..., que era estabelecido, acho que era isso.*

As narrativas apresentadas nas entrevistas podem nos conduzir a um entendimento a respeito das concep es de mundo e de Educa o, particularmente da EA; das práticas pedagógicas tradicionais e das lacunas na forma o inicial e continuada dos professores e gestores, o que nos remete a Guimarães (2006), quando retrata uma triste realidade descrita em outras escolas que dizem fazer EA:

A visão ingênua, presa   armadilha paradigmática, tende   reprodu o de práticas educativas consolidadas; como por exemplo, a educa o comportamentalista, que acredita que dando (transmitindo) ao indivíduo (educando) os conhecimentos (aspecto cognitivo) necessários e ainda provocando nele uma sensibiliza o (aspecto afetivo) pela questão ambiental, o indivíduo pode transformar seu comportamento incorreto e que, se assim for, ao final teremos como resultado da soma destes indivíduos transformados uma sociedade transformada. (GUIMARÃES et al., 2006, p. 71-103).

Ainda, considerando as narrativas dos educadores, ficou evidenciado que o trabalho pedagógico em EA na escola continua sendo isolado, como constatado em outros trabalhos como o de Orsi (2008), desenvolvidos junto ao Grupo de Pesquisa Educa o, Estudos Ambientais e Sociedade – GEEAS, vinculado ao PPGE da Univali.

Ainda, em nosso entendimento, a tentativa de abordagem da questão ambiental no projeto AMBIAL, desenvolvida na escola, carece também de um amplo

envolvimento da comunidade escolar. Nesse sentido, concordo com Loureiro (2006, p. 52) quando afirma:

Cabe aos educadores ambientais entender a profundidade da crise em que estamos inseridos, considerando suas causas estruturais, para trabalhar com sujeitos do processo educativo de modo que a própria compreensão do atual momento seja ampliada e a informação seja contextualizada.

É necessário abrir uma discussão sobre a EA aplicada na escola, é possível esclarecer que ações de formação de educadores ambientais são isoladas, não por falta de iniciativas, mas de políticas que valorizem realmente a importância da EA no contexto escolar. Só assim poderemos dar os primeiros passos no sentido de sua inserção na escola.

Como Orsi (2008), defendo que a questão da EA na escola está em buscar no ambiente educativo estratégias para mobilizar as pessoas para o pensar e o fazer diferente. A concepção de Educação Ambiental, como verificamos pela narrativa dos professores e gestores educacionais, é superficial, portanto a sua aplicação na escola carece de um acompanhamento e formação específica.

Essa superficialidade é perceptível, por exemplo, na fala do gestor G1, que se preocupava em oferecer aos educandos um espaço para atividades visando à mudança de comportamentos e de atitudes, considerando essa um elemento importante do projeto:

A gente percebeu assim que eles mudaram bastante com a depredação, porque a escola era altamente depredada. Era... a questão do lixo e das paredes riscadas e da sujeira do entorno da escola..., a... [confusa para responder] os alunos comiam salgadinhos..., é..., coisas, com conservantes. E a gente conseguiu que eles entendessem a importância da alimentação saudável. A questão do lixo na comunidade do entorno da escola, a preservação da água, da luz. Então, hoje em dia a escola é muito mais bonita, muito mais saudável muito mais limpa. Porque os alunos apreenderam a importância de ter na comunidade uma escola é... que dê mais qualidade de vida, mais prazer é... de não ter aquela poluição visual, né..., através do... lixo, da sujeira... Então nós temos uma escola que tem horta escolar, uma escola que tem jardim, que tem grama, que tem árvore, que... é limpa, que as salas de aula têm ventilador, que têm cortinas, elas são limpas, são adequadas. E antigamente, nesse escola, se colocassem um ventilador ou um aquecedor, era tudo depredado, tudo quebrado, não existia nada disso. Hoje em dia nós temos as salas equipadas com cortinas, ventiladores e, aquecedores. No pátio da escola a gente tem planta, flor, árvores, grama, fazemos a colheita na horta, e antigamente isso

não... há uns dez anos atrás isso era totalmente impossível... aqui..., e isso só foi possível com o projeto AMBIAL. (G1).

O gestor considerou que essas ações foram as principais mudanças, embora não soubesse explicar melhor como o Projeto teria alcançado tais resultados.

Por outro lado, esse benefício, o da permanência dos educandos na UE, foi o principal ponto de destaque do projeto AMBIAL, o que, segundo ele, contribuiu de forma eficiente para combater a indisciplina e ociosidade dos educandos, além do aumento do sentimento de pertencimento à escola.

Ao teorizar sobre a importância dos lugares para a Educação Ambiental, Grün (2002) salienta que talvez a herança mais importante do cartesianismo, é o fato de que perdemos a noção de lugar. Defende o argumento que

Para termos práticas mais ecologicamente orientadas precisaríamos nos “sentir em algum lugar”. “Estar em um lugar”, ter “a noção de lugar” é um modo de pertença ao mundo e é importante para nossa percepção primária e interconexões com o mundo não-humano. (GRÜN, 2008, p. 1 – 2).

Ainda, para esse autor (2008, p. 8), “Se sentir em um lugar” é uma condição *sine qua non* de nossa existência e é também uma condição ecológica de nossa resistência no mundo.

Nesta mesma perspectiva, Sá (2005, p. 249) enfatiza que o enraizamento físico e biológico do sujeito humano é uma referência necessária na construção da ideia de pertencimento do sujeito vivo às suas pré-condições de vida, ou seja, à auto compreensão humana como coexistentes em um *cosmos* e em um *oikos*.

Esse pertencimento também tem relação com o aumento da autoestima, caracterizado nas falas dos educadores, conforme narrativa do professor (P1):

Na escola é a questão da autoestima daqueles alunos que desenvolveram alguns projetos dentro da... desse processo... A autoestima do aluno melhorou bastante, como exemplo posso citar que, há algum tempo, eu tinha dificuldades com alunos, dentro da matemática, e que a gente tinha como negociar e mostrar pra ele que muitas vezes temos que fazer uma coisa que não gostamos pra ter uma coisa que gostamos, e que foi uma coisa que deu resultado. Tem aí o exemplo da educação física, dos projetos, então..., essa parceria com a matemática. O professor de educação física do projeto negociando e até mesmo com aqueles alunos que tinham dificuldade na indisciplina, porque isso foi bom e deu resultado. Então, aqueles alunos que participavam do projeto, eles se sentiram

mais valorizados, e o professor com a escola pode negociar algumas pendengas com alunos indisciplinados. E desse ponto de vista, pro professor, foi uma autonomia..., foi uma forma de melhorar sua aula e obter uma disciplina maior, né, porque eles não queriam sair do projeto. E antes desse projeto a escola estava sendo depredada, entre outras coisas.

Conforme narrativa do educador, a continuação dos educandos no projeto estava centrada em comportamentos e atitudes “corretas” para, assim, não sair do projeto ou deixar de usufruir dos benefícios que o projeto proporcionava. Nesse sentido, não percebo uma relação direta com as questões da EA. Como Tozoni-Reis (2008), considero que, muito mais do que mudança de comportamentos,

A educação ambiental, portanto, como educação crítica e emancipatória, é um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social. Se o pensar e agir educativo sobre o ambiente exige definição conceitual, é importante também que a EA seja estudada para que cumpra seu papel respondendo as expectativas sobre sua atuação. Nesse sentido, estudamos as metodologias aplicadas a EA. Dentre as preocupações metodológicas mais significativas para esse pensar e agir educativo sobre o ambiente está à definição do papel do estudo dos temas ambientais. TOZONI-REIS (2008, p. 57).

É importante que se estabeleça que essa definição, como apresentada, seja o que se espera quando se trabalha com projetos como o AMBIAL, ou que pelo menos se possa entender assim, como bem define o professor (P3) em sua narrativa:

Bem..., acredito que nos projetos trabalhados na escola houve um crescimento pessoal e intelectual dos alunos... O envolvimento deles e da comunidade nas atividades realizadas na UE. Assim, eles passaram a cuidar mais da escola, pois antes eles não tinham esse cuidado..., e penso que isso foi o que mais mudou a maneira deles verem a escola.

Essa maior participação e a sensação de pertencimento ao ambiente escolar pode ser verificada também pelo aumento da participação dos estudantes nos eventos promovidos pela escola, como demonstra a Figura 01.



Figura 1: Evento com participação professores e alunos da UE.
Fonte: Arquivo da escola, ano 2010.

4.2.2 Práticas e atividades escolares organizadas e efetuadas pelo Projeto AMBIAL na escola

É importante lembrar que a principal crítica feita por Paulo Freire (1996) à educação diz respeito às suas características “antidialógicas”, que levam a práticas pedagógicas inadequadas, o que ele chamou de educação reprodutora ou bancária. A Educação Ambiental coincide com essas práticas e exige uma nova postura diferenciada do professor apenas “conteudista” ou meramente repassador de informações, como bem lembra Guimarães (2004). Mais do que isso, por suas características críticas e reflexivas, a Educação Ambiental passa a exigir uma postura de imersão. Porém, na fala do G1 percebemos que a discussão das questões ambientais na escola também não é clara:

[...] a gente trabalhava aquelas... [confusa na resposta] a questão ambiental daquela forma que todo o professor trabalha que dá uma pincelada lá no plano de curso..., né..., mas era, era... muito pouco. Então, o projeto veio obrigar e garantir com que todo professor, independente de sua área, se envolvesse na questão ambiental e alimentar de uma maneira mais profunda. Os alunos nunca tinham visitado o lixão (aterro sanitário do município), eles nunca..., eles não sabiam direito as consequências da educação como ambiental e alimentar como um todo... E, com o projeto, ele obrigava que todo professor se comprometesse a trabalhar profundamente esses assuntos.

Entretanto, é preciso deixar claro que as questões ambientais não podem ser atreladas apenas a ações pontuais, como a visita ao lixão da cidade, como relatou o educador G1 em sua fala, o que nos remete novamente a práticas pontuais da EA tradicional. “Os educadores, apesar de bem intencionados, geralmente ao buscarem desenvolver atividades reconhecidas como de educação ambiental, apresentam uma prática informada pelos paradigmas da sociedade moderna” (GUIMARÃES, 2006: 23).

As afirmações de senso comum parecem ser de consenso também entre os gestores, se levarmos em conta a afirmação do gestor (G2) em sua narrativa:

Sim, com toda a certeza... né..., então [pausa para responder] era trabalhada a conscientização e preservação do meio em que estava inserido. Nós fazíamos visita ao aterro sanitário para que eles pudessem ter a percepção do lixo que é produzido..., reciclagem do lixo, e também a coleta seletiva, pois assim nós estávamos mostrando a importância que temos que ter com o meio ambiente.

Uma fala de Loureiro (2006, p.28) nos remete a um entendimento de compromisso, o de tomar partido frente aos desafios que a Educação Ambiental nos mostra: “Educar é negar o senso comum que temos”.

Essa constatação nos leva a concordar também com autores como Sato (1997), Carneiro (1999, 2007), Guerra (2001), Guimarães (2004, 2006), Tristão (2004), Zakrezvsky (2002), Leme (2006), dentre outros, quando consideram que, de modo geral, as escolas restringem sua prática de EA a projetos temáticos, desarticulados do currículo e das possibilidades de diálogo das várias áreas do conhecimento que envolve o tema. Isso fica evidenciado na fala do professor (P3):

Então, dentro da educação ambiental, é... mais trabalhado a reciclagem do material orgânico, os passeios pelo bairro. Também era trabalhado a questão da consciência ambiental, e também outra coisa, foi feito várias vezes mutirão de limpeza na nossa comunidade, e em relação à educação alimentar, uma alimentação mais saudável e também é trabalhado a questão do desperdício dos alimentos, acho que é isso.

Não fica claro nessa narrativa, e também nas anteriores, quais os objetivos e as estratégias didáticas utilizadas para inserção dessas temáticas no AMBIAL. Isso significa que os temas ambientais, como nos ensina Layrargues (2002), não podem ser tomados, no processo educativo ambiental como atividades fins, mas que

possam ser geradores de reflexões para a apropriação crítica do conhecimento sobre as relações humanas com o ambiente.

Ao tratar sobre determinado tema ou questão ambiental, uma diversidade de concepções e conceituações podem emergir a respeito do que se entende por EA, do que está “sob o guarda-chuva desta denominação” (CARVALHO, 2004, p. 14). É por isso que a EA “deixou de ser vista como uma prática pedagógica monolítica e começou a ser entendida como plural, podendo assumir diversas expressões” (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 11).

Para que essa mudança de concepção sobre a EA se efetive, Guerra (2003) afirma que ela, principalmente no ambiente escolar, possibilitaria o diagnóstico e implantação de soluções, visando à minimização dos problemas ambientais que envolvam a comunidade escolar, o que não pode ser identificado nas ações relatadas pelos professores e gestores do AMBIAL.

Portanto, nas práticas pedagógicas exercidas pelos educadores é preciso superar essa concepção de senso comum de que a EA se resume ao ato de recolher, separar e “reciclar” resíduos na escola, sem discutir o modelo econômico capitalista, as relações de consumo, a extração de bens e serviços naturais e a produção de resíduos, dentre outros.

Entretanto, essa visão simplificada a respeito de questões como a da gestão dos resíduos na escola, também pode ser superada por concepções mais sistêmicas de ambiente, como demonstra o entendimento do educador (P2), em sua fala

[...] sim..., sempre, eu desenvolvia projetos..., e uma das coisas que eu mais utilizava e trabalhava era o meio ambiente..., contextualizava com meus alunos mostrando a importância de se cuidar do ambiente em que vivemos.

Reforçando o tema da formação em Educação Ambiental, Guerra e Orsi (2008 p. 28) nos fazem refletir que:

É necessário que quanto mais estudos, pesquisas sobre como conduzir os processos de formação inicial e continuada de educadores ambientais mais lacunas são encontradas e interrogações para prosseguir nessa caminhada de transformação das práticas pedagógicas e da própria sociedade.

De fato, essa constatação ficou evidenciada nas entrevistas dos educadores. Necessitamos de um maior envolvimento a respeito de questões ambientais, e

essas lacunas citados pelos autores é que precisam ser preenchidas. Esses espaços carecem de um melhor esclarecimento, para que realmente possamos dar sentido à Educação Ambiental.

Assumir essa dimensão educativa crítica, transformadora e emancipatória significa passar da unilateralidade para a onilateralidade o que é segundo Tozoni-Reis (2007, p.23):

(...) resultados da superação da alienação e da ideologia como parte do processo de formação humana, resulta também na articulação radical da teoria como prática social- a práxis. Fundamentada no pensamento marxista, a educação crítica preocupa-se em articular a consciência da alienação e da ideologia como transformadora das relações sociais que produzem, ou seja, a educação crítica voltada para a formação humana plena, compromete-se com a prática social. Transformadora, como a construção de relações sociais plenas de humanidade. Trata-se, portanto, de educar para a transformação não do sujeito individual, mas das relações sociais de denominação.

Assim, essa educação vem como superação da EA conservadora que muitas vezes acaba por produzir dicotomias e reducionismos na ação educativa ambiental.

4.2.3 Concepções dos professores e gestores sobre o trabalho didático desenvolvido com a implantação do Projeto AMBIAL.

A organização do trabalho didático, tal como se entende aqui, se expressa, neste estudo, não somente no que Saviani (2007, p. 447) denomina “a atividade docente propriamente dita” e a sua “função específica, ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados”, mas também estende-se às atividades pedagógicas do Projeto AMBIAL, o que nos leva a entender que o desempenho do papel do educador formador das várias competências nos educandos está diretamente ligado ao seu **processo de formação**. Colaborando para tal argumento, Alves (2005, p. 10-11) considera a organização do trabalho didático de uma maneira mais geral e apresenta três aspectos que a envolvem:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca frente a frente uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do

educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre.

Ao levar em conta esse contexto, entendemos que a organização didática contida no Projeto AMBIAL poderia direcionar o trabalho dos educadores. Cabe lembrar que seria necessário que os professores envolvidos nele tivessem a concepção e o conhecimento das teorias que explicam a construção desse processo de aprendizagem, para que pudessem realizar mudanças significativas e eficientes na prática pedagógica e nas suas propostas didáticas.

Ratifico a relevância, para o processo de ensino e aprendizagem, de que o professor conheça tanto as teorias de aprendizagem quanto os recursos disponíveis que podem ser aplicados em várias metodologias de ensino, ou que possam direcionar o seu foco. É nesse contexto que o papel da formação específica se torna fundamental. Assim, para o gestor (G1):

O que mudou, assim..., acho que pra todos aqui, a gente não acha mais que só por ser professor de português, matemática, ou de artes ou de qualquer disciplina que eu não esteja responsável e não se tenha comprometimento de colocar no meu plano de curso, que eu tenha a obrigação de trabalhar as questões ambientais e a questão alimentar e a questão da cidadania e as questões da saúde da qualidade de vida nas minhas aulas. Então o que mudou é que hoje qualquer professor daqui... que for sentar para fazer seu plano de curso, ele vai colocar esses conteúdos..., é..., no seu plano de curso, porque ele sentiu que hoje, com toda a tecnologia, com todo o desenvolvimento que..., está... a vida [afirmação] como um todo, todo o professor tem a obrigação de trabalhar isso, então o que mudou na postura pedagógica minha e dos colegas aqui da escola que já são... efetivos e que estão aqui há anos..., é que hoje a gente... não consegue fazer mais o planejamento sem abordar essas questões..., nós somos... , e sabemos, somos conscientes da obrigação que cada professor tem de estar trabalhando essas questões para formar um cidadão o mais completo.

Entendemos na fala de (G1) que o trabalho coletivo evita que os professores conduzam seus trabalhos isoladamente, em diferentes direções, pois a produção de práticas educativas e aprendizagens significativas surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. É perceptível na fala do educador a influência do projeto em suas práticas cotidianas e os resultados trazidos com a sua implantação na UE, como bem define o gestor (G2):

Olha..., eu percebi que podemos associar a teoria com a prática de uma forma que todos ganham. Quando entendi o projeto, percebi mais claro o que era trabalhar na prática a interdisciplinaridade..., achava que tava longe de acontecer..., e o projeto clareou pra mim.

A educação ambiental é, portanto, uma formação interdisciplinar, pois a dimensão ambiental envolve as mais diferentes áreas do conhecimento científico. Guimarães (2007, p. 59) destaca que:

A abordagem interdisciplinar objetiva superar a fragmentação do conhecimento. Portanto, esse é um importante enfoque a ser perseguido pelos educadores ambientais, já que permite, pela compreensão mais globalizada do ambiente, trabalhar a interação em equilíbrio dos seres humanos com a natureza.

Como professor da UE pesquisada, percebo pela minha prática, que a interdisciplinaridade é tratada como uma obviedade, adotando-se o significado natural da palavra e não se refletindo sobre suas implicações no cotidiano escolar. Ao se fazer a adoção espontânea da interdisciplinaridade na escola, como apresentado pelo G2, sugere-se que respostas a esse respeito são espontâneas e não adotadas de forma real e precisas quase nunca são analisadas e debatidas de forma clara e explícita.

Verificamos na narrativa do professor P1 que a sua preocupação estava pautada em fazer com que os educandos pudessem fazer relações com a matemática.

Bem, na minha prática o projeto acrescentou, porque a gente viu no aluno que.. [pausa para responder] melhorou a autoestima dele, que melhorou bastante, e nós, como professores, passamos a conhecer mais o aluno, e conseqüentemente o teu trabalho dentro de sala de aula, a maneira de você trabalhar. O meu trabalho é individual, porque eu olho o caderno do aluno diariamente e você viu, o aluno que participou mais dessas atividades, ele teve... um desempenho melhor dentro da minha disciplina, ele desenvolveu bem melhor os conteúdos porque eram aqueles alunos que participavam mais do projeto, né..., aquele aluno que participava do projeto no contraturno, esse aluno começava a se destacar, e você mostrava que a matemática estava presente, conseguia relacionar o que ele tava aprendendo no projeto com a matemática. E dessa maneira de trabalhar e mostrar aquilo que ele tava aprendendo, era mais fácil de introduzir uma dificuldade que ele tinha dentro da matemática e associar o que ele tava fazendo, e tudo isso com as atividades dentro do projeto, e era uma forma de clarear aquilo que tava sendo trabalhado. Mas não eram todos que participavam, certo? Então você

usava isso e onde aparecia a matemática, as relações de consumo, associando, é claro, com a questão de meio ambiente, esse projeto te clareava, ele permitiu trabalhar interdisciplinarmente, o projeto permitiu o aluno fazer aquilo que ele gostava... E isso fez com que o nosso aluno melhorasse, foi o que percebi quando trabalhava com o projeto.

No que se refere ainda a aspectos do projeto, para os educadores ele foi importante, pois representou um direcionamento em sua prática. Na entrevista, o professor (P2) revela sua concepção:

Vejo assim..., com a adesão ao projeto, a escola recebeu verbas e adquiriu mais materiais didáticos, ficando melhor para se trabalhar com aulas mais diversificadas, atraindo assim a atenção dos educandos para os temas trabalhados, passando a conscientização da importância de se cuidar do meio e da saúde alimentar.

Diante dessa realidade, percebemos que a ação educacional que se apresentou com o referido projeto estava pautada em um contexto que permitia a reflexão a cada situação de aprendizagem, a partir da realidade em que estão inseridos tanto do educador quanto do educando, pois o ensino não é uma ação neutra, situação esta constatada nas entrevistas, que consideraram a importância do projeto para a UE.

Dando prosseguimento à análise das entrevistas, alguns educadores destacaram que uma das principais dificuldades encontradas foi a de começar o projeto sem saber como iria funcionar, além de relatarem a falta de planejamento e de uma formação específica, como também de espaço físico na escola para o desenvolvimento das atividades. Para o gestor G1:

*(suspirou fundo para responder)..., a dificuldade..., a principal dificuldade é o espaço físico..., porque a nossa escola, ela já tem esse problema independente do projeto AMBIAL. Então, o espaço físico é mínimo, tirando a quadra esportiva só sobra os corredores na escola, são 700 alunos transitando em pequenos corredores..., e..., então nós tínhamos três professores da grade curricular da educação física, e não tendo nem uma sala disponível pra funcionar o projeto e ainda viriam mais projetos esportivos e... artísticos, então nós precisávamos de espaço físico pra estes projetos acontecer e... **a escola não tinha, e não tem...** esse espaço físico, mas não foi por causa disso que... a gente não abraçou o projeto e os projetos não funcionaram... Então a gente acabou fazendo... uma divisão do horário da quadra, a gente..., os professores se adaptaram ao espaço físico..., então a gente usou o campinho (terreno baldio ao lado da escola) pra dar aula, professor já deu aula na rua aqui na frente, o professor dá aula no corredor, o professor dá aula onde*

dá..., tem aula de violão debaixo da árvore, na escada da escola, na biblioteca, no refeitório..., então a gente aprendeu a usar os espaços a onde estava disponível, onde dava. Não foi por causa disso que os projetos não aconteceram..., então..., lá no cantinho você vê um grupinho fazendo aula de violão, ali do lado tem uns alunos ensaiando uma coreografia, daqui a pouco tem uns alunos fazendo aula de informática e... (falando com convicção, entusiasmo) não foi por isso que o projeto não aconteceu..., o projeto aconteceu mesmo não tendo uma sala específica pra ele acontecer, nós não temos uma sala de projeto, e funcionam seis projetos.

Podemos afirmar que o silêncio nessa narrativa, se caracteriza de três modos:

- a) a política do silêncio: que se manifesta de duas formas o silêncio constitutivo e o silêncio local. “O silêncio constitutivo pertence à ordem de produção do sentido, representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito, se diz x para não dizer y, apagam-se os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva. O sentido local se manifesta através da censura, trata-se da produção do sentido como uma estratégia política de produção do interdito, do proibido, a interdição do dizer (ORLANDI, 1992, p.75-77);
- b) através do silêncio, “podemos passar das palavras para as imagens e as metáforas” (op.cit., p.15);
- c) “a materialidade do silêncio está especificada na relação do imaginário com o real” (idem, p.16).

O silêncio tem um sentido que é próprio dele mesmo, e tem sentidos que ele adquire na sua relação com o dizível, portanto o educador passa o seu sentimento de preocupação com questões tão pontuais a respeito do espaço físico da escola.

Retomando, o tema a respeito de formação de educadores, como bem pontua Saviani (1994), devem estar focadas principalmente no educador, em buscar formas mais adequadas para atingir seus objetivos:

As relações dos sujeitos entre si e com o ambiente em que vivem do ponto de vista histórico, social e ambiental, são tematizados pela educação, que passa a ter dimensão ambiental, decidindo por uma ética para a melhoria da qualidade de vida. Para concretizar esses objetivos e metas, a educação, como atividade intencional da prática social, tem especificidade tal que necessita preocupar-se, por um lado, com a identificação dos saberes necessária à apropriação crítica da realidade pelo ser humano, e, por outro, com a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1994, p. 65).

É também indispensável que essas ações não sejam desconectadas da realidade em que ocorrem. A preocupação dos gestores educacionais, por exemplo, estava pautada no espaço físico, evidenciada em suas narrativas, conforme entendimento do gestor G2: *Assim... (respirando alto) o que eu sempre percebi foi a questão do espaço físico, o que mais nos preocupa, ocasionando assim uma dificuldade de trabalho com os projetos.*

Em sua narrativa o professor P1 destaca que faltou um melhor acompanhamento efetivo por quem deveria acompanhar, e que o Projeto tivesse sido esclarecido de uma maneira melhor, referindo-se a questões pontuais, conforme sua fala:

*Eu assim... a dificuldade maior foi pro educador..., porque não é fácil, você chega de repente na escola, você tem uma estrutura completa, e quando não se conhece, você acha que tá preparado pra uma coisa e acaba sendo outra, **porque a gente não sabia o que era ao certo esse projeto...**, o educador, num projeto desse aí, acaba... sendo conforme a realidade, do aluno, do seu contexto..., pelo menos foi assim pra mim. Mas depois foi ficando mais claro..., o projeto é bom..., mas o professor tem que ser malabarista, né (rindo), e tem que ter domínio daquilo que ele tá indo e saber conduzir seus alunos, ele tem que ter objetivo. E não é só jogar e dizer “quero as coisas” e pronto. E isso é uma competência do professor, mas como se foi assim jogado e pronto, acho que faltou mais esclarecimento a respeito do projeto..., daí o trabalho seria bom.*

A esse respeito destaco e concordo com o pensamento de Nóvoa (2001), que entende a formação como algo contínuo na vida do educador. Ele se refere à escola como um lugar educativo e como polo norteador da formação continuada, onde trabalhar e formar sejam atividades complementares e a formação continuada seja presente como um processo integrado ao sistema escolar e não como um anexo ou exigência da instituição ou do sistema, isto é:

a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas

escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (NÓVOA, 2001, p. 2).

Retomando o tema, entendo que é necessário um comprometimento de toda a comunidade escolar e a união com os gestores públicos para efetivação e acompanhamento da inserção da EA na escola. Entretanto, não cabe à escola a função de gerenciamento, mas de parceria para sua efetivação. Linhares (2004) também ressalta

A importância de que a formação dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes por includentes, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam suas singularidades e não deixem escapar as articulações que mantém com a sociedade e com a história da humanidade. (LINHARES, 2004, p. 63).

Nesse entendimento, um dos educadores (P1) constatou que a formação foi um ponto falho. Os educadores P2 e P3 consideraram que o ponto falho no projeto foi a questão de espaço físico, como bem destacaram em suas narrativas:

Para ser sincera, para o desenvolvimento dos projetos como ginástica, canto, xadrez e violão, a falta de espaço para essas aulas acontecer era depois do horário ou na biblioteca ou ainda embaixo de uma árvore, detalhe (mostrando indignação), não podia se usar a biblioteca nestes momentos. A escola não possuía e ainda não possui a quadra fechada, o que ajudaria muito, o barulho também em lugares inadequados atrapalhava, pois era do lado das janelas das salas de aula. (P2).

Essa situação também é evidenciada pelo educador P3: *(rindo) a maior dificuldade na nossa escola foi sem dúvida o espaço físico, porque a escola não tinha e não tem condições físicas adequadas. Imagine se tivesse condições melhores.*

Os educadores consideraram que o ponto falho do projeto estava no espaço físico na UE, mas é importante lembrar que ações a respeito de EA aplicadas não

dependem apenas de espaço físico, mas de uma integração coletiva, como bem lembra Guimarães (2006, p.23).

Também Saviani (2009) escreve sobre o papel das instituições escolares, assim definindo-o:

Ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permitam a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção. (Saviani, 2009, p. 51).

Nessa perspectiva, entendemos a escola como uma instituição, além de educativa, também de caráter social, nesse sentido é que o projeto AMBIAL foi planejado e implantado.

Ao longo desta pesquisa com os gestores educacionais e professores, foi possível perceber o esforço, mesmo que tímido e com ações isoladas e individuais, uma vez que fundamentos e princípios a respeito de Educação Ambiental e educação alimentar, contidas no projeto, não estavam suficientemente claras. Também não foram disponibilizados pela SED e GERED momentos de formação continuada que visassem ao aprofundamento teórico-metodológico sobre o Projeto AMBIAL.

Os dados coletados e da análise das narrativa de professores e gestores nos permitem afirmar que o projeto AMBIAL, no que tange a suas prerrogativas, o de promover espaço para atividades interdisciplinares para os educandos atingiu o seu objetivo, porém não atingiu o seu propósito quanto à inserção da dimensão ambiental no currículo da E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello.

5. Caminho Percorrido: Considerações e recomendações

Esta pesquisa teve como objetivo caracterizar a concepção de educação ambiental de professores do projeto de Educação Ambiental e Alimentar - AMBIAL, na E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello, município de Curitiba-SC, no período de 2003 a 2010.

A realização deste trabalho seguiu uma trajetória que explorou, à luz de fundamentação teórica sobre educação, principalmente EA, e formação de professores, a concepção dos educadores atuantes na referida UE, no intuito de explicitar o seu entendimento de Educação Ambiental contida no Projeto AMBIAL, bem como caracterizar suas práticas e as atividades escolares organizadas e efetuadas pelo projeto.

Ao analisar o caminho percorrido, pode-se perceber que o tema Educação Ambiental tem uma consistente produção científica, mas, por outro lado, a pesquisa em formação de professores (as) educadores (as) ambientais não se constitui ainda como uma área sólida, sendo explorada por poucos pesquisadores, embora na região Sul tenhamos identificado um significativo avanço no que diz respeito aos eventos científicos de divulgação das pesquisas em EA (EPEA, ANPED Sul e CPEASul) realizados pelos Programas de Pós-Graduação.

O percurso realizado permitiu, como todo trabalho científico, refletir e contribuir para o entendimento das relações complexas que são as questões ambientais, principalmente quando nos remetemos à escola e a projetos que visem sua implementação.

A pesquisa tornou-se substancial à medida que revelou a existência de certa fragilidade na compreensão, por parte dos educadores e gestores educacionais, de conceitos e questões ambientais contidas no Projeto AMBIAL.

Foram apontados problemas, dificuldades e benefícios com a implantação do projeto na unidade escolar. O projeto AMBIAL foi uma ferramenta importante para a escola em diferentes aspectos já citados anteriormente. Alguns fatores e obstáculos pedagógicos e epistemológicos destacados pelos educadores e gestores em suas narrativas mereceriam um melhor direcionamento:

- Formação continuada para os professores;
- Espaço físico para serem realizadas as atividades;

- Estender o projeto para toda a comunidade escolar;
- Falta de continuidade do projeto (fim do projeto AMBIAL);
- Rotatividade de professores no projeto;
- Comprometimento na execução do projeto;
- Falta de acompanhamento e avaliação do projeto.

De fato, esses foram alguns pontos destacados como fatores e obstáculos a serem superados.

Entretanto, segundo os educadores, o Projeto também apresentou benefícios, como:

- Participação dos educandos nas atividades;
- Valorização e respeito entre professores e educandos participantes do projeto;
- Diminuição da violência (entre alunos) e vandalismo;
- Realização de atividades variadas na UE;
- Organização da prática didática dos professores participantes do projeto (EA).

Quanto às dificuldades e obstáculos, é importante destacar que a pesquisa apontou que o tema Educação Ambiental não se apresentava de forma clara no Projeto AMBIAL. Os gestores educacionais e professores tenderam a reduzir Educação Ambiental a temas como reciclagem, cuidado com a água etc., evidenciado nas entrevistas.

Os educadores entrevistados demonstraram em suas práticas ter conhecimento, mesmo que superficial, do Projeto de Educação Ambiental. Entretanto, perceberam mudanças significativas na escola e na sua prática pedagógica que, mesmo que tímidas, foram importantes para um direcionamento de sua organização didática, sendo esse resultado apontado como benefício conquistado como o Projeto na UE.

Todavia, mesmo percebendo que os educadores e gestores se esforçaram para inserir questões ambientais em suas práticas, a sua compreensão do tema não aparece de forma clara e concisa, como apontado anteriormente. Portanto, é pertinente destacar que a formação dos educadores, no que diz respeito à Educação Ambiental, deve estar embasada na necessidade de compreender a sua realidade e seu contexto, e que o educador realmente queira incorporá-la a sua prática. Para

isso é preciso construir de forma coletiva ações que possam preencher esse vazio, a partir da formação específica do professor. No entanto, a EA crítica e transformadora não é consenso entre aqueles que se dedicam a realizá-la, trata-se portanto de uma escolha política marcada por uma ideia de que vivemos numa sociedade ecologicamente desequilibrada, neste contexto o AMBIAL como apresentado encaminhava para equilibrar essa *desiquilíbrio*, mas o resultado apontou para uma política desconexa.

Para concluir, entendo ser significativa a proposta do Projeto AMBIAL. Porém, o caminho percorrido durante esta pesquisa levou-me a refletir sobre a implantação de políticas públicas de educação ambiental aplicada a escola. Ao elaborar esta dissertação, observei o entusiasmo dos educadores da minha escola com o Projeto, mas, ao aprofundar a temática, percebi a superficialidade com que eram tratadas as questões ambientais. Nesse momento foram confrontadas as ações educacionais e comecei a questionar também a minha prática. Como professor, foi possível, após o percurso dessa pesquisa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e junto ao Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade, refletir e extrair alguns desafios, como a importância de se trabalhar a formação de educadores para um tema tão complexo como a Educação Ambiental. O Projeto AMBIAL foi apresentado como uma alternativa para as escolas inseridas nas regiões do Estado com baixo IDH e, nesse aspecto, parece ter cumprido sua proposta inicial que era de promover atividades interdisciplinares para os educandos. Mesmo, com tantos benefícios, os educadores segundo suas narrativas não perceberam aumentos significativos em relação às notas; *no entanto*, houve mudança de ordem comportamental.

Ao refletir sobre o Projeto AMBIAL, ousa-se uma ruptura com o pensamento que consolida o processo educativo como o espaço de reprodução e o professor como mero repetidor de conhecimento, que é através de ações participativas seja o caminho sócio político para a formação de atores sociais críticos e reflexivos e principalmente em cidadãos transformadores (educandos).

É necessário, contudo, esclarecer, que as políticas públicas voltadas à escola necessitam de atenção e de melhor direcionamento para que possam ser efetivadas, O Projeto AMBIAL não se dispõe a resolver os problemas, mas amenizá-los. A ideia que se propunha era produzir efeitos benéficos nas crianças a fim de se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos.

Porém, não tenhamos uma crença ingênua de que a escola possa ser a solução dos diferentes problemas por ela própria enfrentados. É importante lembrar que, mais que elaborar projetos de políticas públicas voltadas às escolas, a formação e o acompanhamento devem ser efetivos para que projetos como o AMBIAL não sejam esquecidos ou até mesmo abandonados, fato que ocorreu em 2010, quando o Governo do Estado, sem aviso prévio, determinou o seu fim, embora em 2006 o considerasse como um modelo diferenciado de escola que cumpria com sua função social em relação à interação escola, conhecimento, comunidade e ambiente.

Não alimentemos também a crença de que a EA seja a solução de todos os problemas socioambientais ou das questões de ordem disciplinar nas instituições de ensino, mas a de que a escola seja parceira e que seus agentes educacionais estejam de acordo ou dispostos a querer transformar a realidade.

Como recomendação, sugere-se que novas pesquisas envolvendo a temática AMBIAL sejam estendidas para outras regiões do estado de Santa Catarina, a fim de comparação e de estudo, para podermos avaliar como as políticas e programas governamentais afetam a realidade em diferentes locais.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, G L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 10-11.

BACELOS, V.; ARAUJO, L. M. M.: Educação Ambiental, Representações Sociais e Formação de Professores(as) - entre Trajetórias, saberes e fazeres. In: Seminário de Pesquisa da Região Sul- ANPED 6, 2006, **Anais...**, Santa Maria-RS, 2008, p.2-6.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: MMA, 2004.

_____. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Ambiental: Aprendizes de Sustentabilidade**. Brasília, março de 2007, p. 33-71.

_____. Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais - **por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade**. Brasília: MMA - Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais**. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2006. 160p.

_____. Lei 9.394, de 20.12.1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU 23.12.1996. (MEC, acesso em 15/06/2011).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1997. (MEC, acesso em 15/06/2011).

_____. Ministério da Educação. **Propostas de Diretrizes da Educação Ambiental para o ensino formal – Resultado do II Encontro Nacional de representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais (capitais) de Educação – 2001**. (MEC, acesso em 15/06/2011).

_____. Ministério da Educação. Salto Para o Futuro. **Educação ambiental no Brasil**. Ano XVIII, Boletim 01, março de 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

CABRAL NETO, A., MACEDO FILHO, F. D., BATISTA, M., S., B. (Orgs.) **Educação Ambiental: Caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010, p. 48.

CARNEIRO, S. M. C. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental na rede pública da cidade de Paranaguá.** Curitiba, 1999. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento), Universidade Federal do Paraná.

_____. Formação inicial e continuada de educadores ambientais. Rev. eletrônica Mestrado Educação Ambiental. FURG, v. especial, dezembro de 2008.. III Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul - III CPEASul ,p. 56- 74.

_____. A Educação Ambiental e a formação de educadores: pesquisas em escolas do ensino fundamental: In: GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. (Orgs.) **Educação Ambiental. Fundamentos, práticas e desafios.** Itajaí: UNIVALI, 2007, p. 183 - 196.

CARVALHO, I. C. de M. ; SCOTTO, G. (Org.). **Conflitos socioambientais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graphos/IBASE/Fundação Heinrich-Böl- Istifung, 1995.

_____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável,** Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 43-51, abr-jun. 2001.

_____. **A Invenção Ecológica: Sentidos e Trajetórias da Educação Ambiental no Brasil.** 3 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. EDUFRGS. 2008.

_____. FARIAS, C. R. de O. **Um Balanço da Produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA),** Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 46 jan. abr. 2011, p 119-134.

CHAUI, M.S.A. **Convite à Filosofia.** Ed. Ática, São Paulo, 2000. p. 371

COLÓQUIO de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul - IV CPEASul. [recurso eletrônico] **Anais...** Balneário Camboriú: Univali, 2010.

EPAGRI: Encontro Catarinense de Educação Ambiental, 2011.

(<http://www.epagri.sc.gov.br/EncontroCIEA/apresentacao.html>, acesso em 05 de Nov. de 2012).

EPEA: **Encontro Paranaense de Educadores Ambientais.** Disponível em: <http://eventos.uepg.br/epea/index.php?p=apresentacao>, 2007. Acesso em 10 jul. 2012.

_____: Disponível em: http://eventos.uepg.br/epea/cd_xiii_epea/index.html, 2011. Acesso em 09 jul.-2012.

FIEN, J. **Education for the Environment.** Victoria: Deakin University, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, M. do C.; LIMA, C. A.; COUSIN, C. da S. As Pegadas da (auto)Formação: Um caminho de formação continuada na EA. . **Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. v. especial, setembro, FURG, 2010. p. 188 –198.

GRUN, M. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: . **Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. v. especial, dezembro, FURG, 2008. p.1-12.

GUERRA, A. F.S. Um olhar sobre as pesquisas em Educação Ambiental na região Sul para a formação de professores (as) educadores (as) ambientais: contribuições para a Educação Básica, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED Sul. 9, Caxias do Sul-RS. **Anais...** Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2012, p. 1-17.

_____. et al., A Formação continuada em EA na Foz do Rio Itajaí-SC: Ações do GEEAS-UNIVALI. In: IV COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL –, 4, Balneário Camboriú. **Anais....** Balneário Camboriú: UNIVALI, 2010, p.52-59.

_____, PEREIRA, Y.C.C.; FIGUEIREDO, M.L.; ORSI, R. F.M. A Formação Continuada em EA no Vale do Itajaí-SC: um olhar do GEAS-UNIVALI. **Rev. Mestrado Educação Ambiental**. Educação e Ambiente: FURG, v.14, 2009. p.

_____. ; ORSI, R. F. M. Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. v. especial, dezembro, FURG, 2008. p. 28 – 45.

_____, LIMA, M. B. A. de. Refletindo sobre a Inserção da Dimensão Ambiental na Formação Docente. In: ZAKRZEVVISKI, S. B.; BARCELOS, V. **Educação Ambiental e compromisso social**. Erechim, RS: EDIFAPES, 2004, p. 41-61.

_____. A inserção da educação ambiental no currículo: o olhar dos pesquisadores de um programa de mestrado em educação. **Educação Ambiental**, Itajaí, n. 22, 2003. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/antoniofernandoguerra.rtf>. Acesso em: 08 set. 2012.

_____. **Diário de Bordo: navegando em um ambiente de aprendizagem cooperativa para educação ambiental**. 2001. 336 fls. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC. Florianópolis-SC, 2001.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 71-103.

_____. **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Educação Ambiental crítica**. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25 – 34.

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

_____. **Educação Ambiental**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2003.

_____. **Educação ambiental: No consenso um embate?** Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HUNGERFORD, H.; VOLK, T. L. Changing learner behaviour through Environmental Education. **J. of Environm. Education**, v. 21, n. 3, 1990, p. 8-21.

LAYRARGUES, P. P. O Cinismo da Reciclagem: o desafio ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.) et al. **Educação Ambiental: Repensando o espaço da cidadania**. 2 Ed. São Paulo: Cortez. 2002.

LEME, T. N. **Os conhecimentos práticos dos professores: (re)abrindo caminhos para a educação ambiental na escola**. São Paulo: Annablume, 2006.

LINHARES, C. F. S. (org.). **Formação Continuada de Professores: Comunidade científica e poética - uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DPA. 2004.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (coord.): **Repensando a didática**. 4. ed., Campinas: Papirus, 1990.

LOUREIRO, C. F. B, TREIN, E., TOZONI-REIS, M., F., DE C., NOVICKI V., **CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA MARXISTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009, 81-97. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. acesso em dez. 2012.

_____.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Pensamento Complexo Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo, SP, Cortez, 2 ed. 2011.

_____.; Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental: Da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006.

_____.; **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental transformadora**. In: LAYRARGUES, P. (Org.) **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MARCOMIN, F. E.; SILVA, A. Dias V.; RODRIGUES, M.; CAVALER, A. de C.; MENDONÇA, A. W. Educação Ambiental: Uma abordagem integrada entre o mestrado em educação e o curso de pedagogia. In: Seminário de Pesquisa da Região Sul - ANPED 8, 2008, **ANAIS**, Itajaí-SC, 2008.

MENDONÇA, P. R. **Educação Ambiental como Política Pública: Avaliação dos Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na escola.** 2004, 122fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MOLON, S. I.; Sujeito, Atividade Criadora e Sentido Estético na Formação Continuada de Professores(as). In: ZAKRZEVSKI, S. B. B.; BARCELOS, V. (Orgs.) **Educação Ambiental e compromisso social: Pensamentos e Ações:** Erechim: EdIFAPES, 2004.

MORALES, A. G. Diversidade de olhares e sentidos na formação do profissional em educação ambiental. **Rev. eletrônica Mestrado Educação Ambiental.** FURG, v. especial, set. 2010, p. 155-171.

NÓVOA, A. Professor pesquisador e reflexivo. Entrevista para TV-Escola, Programa Salto Para o Futuro, 13 set. 2001.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio.** Campinas: Edunicamp, 1992.

ORSI, R. F. M. **A formação continuada do programa vamos cuidar do Brasil nas escolas na região da AMFRI Santa Catarina.** Itajaí-SC, 2008, 128 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí.

PERAZZOLI, A. **A organização do trabalho didático do projeto AMBIAL – Escola de Educação Básica Padre Bruno Pokolm Videira – SC - e as novas funções sociais da escola.** Joaçaba- SC, 2009, 95 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, UNOESC.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBANOS. **Economia.** Disponível em: <http://www.curitibanos.sc.gov.br/index.php?janela=menueconomia>. Acesso em 02 nov. 2011.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **ProNEA:** Documento básico. 2 ed. Brasília: Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente/Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello, Curitiba, 2010 (mimeo).

SÁ, L. M. **Pertencimento.** In: FERRARO, L., A. (org) Encontros e Caminhos: Formação de educadores (as) Ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de E.A, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Modelos Diferenciados de Escolas.** Florianópolis: IOESC, 2006.

_____, **Política Estadual de Educação Ambiental – PEEA, LEI Nº-13.558, de 17 de novembro de 2005.**

_____, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio:** Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, J. E.; SATO, M.; PIRES, J. S. R.; MAROTI, P. S. A práxis da educação ambiental aplicada a uma unidade de conservação (Estação Ecológica de Jataí, Luiz Antônio, SP). In: SANTOS, J. E.; PIRES, J. S. R. S. **Estação Ecológica de Jataí**. São Carlos: UFSCar/RIMA, 2000, v. 1, p. 149 – 162.

SATO, M. **Educação para o ambiente amazônico**. 1997. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde- Universidade de São Carlos, São Carlos, 1997.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org): **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 17-44.

_____, **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico crítica: Primeiras aproximações**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L. A.: Educação Ambiental como Política Pública. In: **Educação e pesquisa**, vol. 31 ano 2. P. 285-299, São Paulo, Maio/Agosto 2005.

SOTERO, J. P. **O Financiamento público da política nacional de educação: do veto do artigo 18 às novas estratégias de financiamento**. 2008. 236 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável), Centro de Desenvolvimento Sustentável de Brasília, Universidade de Brasília, 2008.

TOZONI-REIS. M.F.C., **Metodologias Aplicadas à Educação Ambiental**, 2 ed, Curitiba: IESD Brasil, 2008.

_____. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007.

_____. **Educação Ambiental: razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: Reflexões teóricas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007.

TREVISOL, J. V.; FILLIPINI, G. T. R., Educação Ambiental no Parque: Uma experiência de pesquisa e formação de educadores ambientais. In: Seminário de Pesquisa da Região Sul - ANPED 8, 2008, **Anais**, Itajaí-SC, 2008.

TRISTÃO, M., **Educação Ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, Vitória: FACITEC, 2004.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. P. 133-134.

VAN MATRE S. **Sunship Earth**. Martinsville: The American Camping Association, 1979.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1992.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAKRZEVSKI, S. B. B.; **A dimensão ambiental no desenvolvimento profissional de professores e professoras das escolas rurais**. São Carlos. 2002, Tese (Doutorado em Ecologia), Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ZAKRZEVSKI, S. B. B.; BARCELOS, V. (Orgs) **Educação Ambiental e compromisso social: pensamentos e ações**: Erechim: EdiFAPES, 2004.p. 41-61.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Um estudo das concepções de professores e gestores de uma escola pública estadual sobre o Projeto de Educação Ambiental e Alimentar – AMBIAL

Pesquisadores Responsáveis: Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra (orientador), Alessandro Pereira (mestrando). - **Telefones para contato:** (49) 3241 -0815 e (49) 9101-7808. Este trabalho está sendo desenvolvido por um pesquisador e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI. Tem por objetivo Investigar as concepções de Educação Ambiental de professores participantes do projeto de Educação Ambiental e Alimentar- AMBIAL, na escola E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello, município de Curitiba-SC, no período de 2003 a 2010. A pesquisa será dividida em duas etapas, sendo que a primeira consistirá em realizar uma análise documental. Na segunda etapa, os professores que aceitarem participar serão entrevistados, por meio de entrevista semiestruturada e narrativa, a fim de conhecer a sua trajetória e percepções com relação ao Projeto AMBIAL. Nesse sentido, as entrevistas serão marcadas antecipadamente com cada componente da amostra. Sendo gravada com a permissão de cada sujeito, após a coleta das entrevistas serão analisados os depoimentos de forma a agrupá-los em categorias. Esta pesquisa está pautada em entender a trajetória de um grupo de professores e sua organização didática na implantação de um projeto de educação ambiental. Sendo assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa para um entendimento de políticas públicas voltadas à implantação da Educação Ambiental na Escola, de forma interdisciplinar e transversal.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, preserva-se seu anonimato e os dados obtidos só serão utilizados para os propósitos científicos. Se, em qualquer momento, se sentir desconfortável com as questões, poderá retirar este consentimento. Caso venha a necessitar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderá obtê-las entrando em contato com os pesquisadores. Sendo sua participação totalmente voluntária, não haverá direito a remuneração.

Assinatura do pesquisador: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, RG _____ CPF _____ concordo

em participar do presente estudo. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. E, estou ciente que não terei direito a remuneração.

_____, ____ de _____ de 2012.

Nome: _____

Assinatura (de acordo): _____

Telefone para contato: _____

Obs: A socialização dos resultados será realizada por meio de artigos e apresentação de comunicação em eventos da área da Educação e por meio de palestras junto à comunidade escolar.

APÊNDICE B

CARTA DE ANUÊNCIA

Ao Sr. Gerente de Educação

Kleberon Luciano Lima

Pela presente solicita-se a autorização para realização da pesquisa abaixo descrita junto aos professores da E. E. B. Dep. Altir Webber de Mello do município de Curitiba-SC que estão sob sua responsabilidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: Título do Projeto: Um estudo das concepções de professores e gestores de uma escola pública estadual sobre o Projeto de Educação Ambiental e Alimentar – AMBIAL

Pesquisadores Responsáveis: Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra (orientador), Alessandro Pereira (mestrando) - **Telefones para contato:** (49) 3241-0815 e (49) 9101-7808.

Este trabalho está sendo desenvolvido por um pesquisador e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI. Tem por objetivo Investigar as concepções de Educação Ambiental de professores participantes do projeto de Educação Ambiental e Alimentar- AMBIAL, na escola E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello, município de Curitiba-SC, no período de 2003 a 2010. A pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo que a primeira consistiu em análise documental. Na segunda etapa, os professores que aceitarem participar serão entrevistados, por meio de entrevista semiestruturada e narrativa, a fim de conhecer a sua trajetória e percepções com relação ao Projeto AMBIAL. Nesse sentido, as entrevistas serão marcadas antecipadamente com cada componente da amostra. Sendo gravada com a permissão de cada sujeito, após a coleta das entrevistas serão analisados os depoimentos de forma a agrupá-los em categorias. Esta pesquisa está pautada em entender a trajetória de um grupo de professores e sua organização didática na implantação de um projeto de Educação Ambiental. Sendo assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa para um entendimento de políticas públicas voltadas à implantação da Educação Ambiental na Escola, de forma interdisciplinar e transversal.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, preserva-se seu anonimato e os dados obtidos só serão utilizados para os propósitos científicos. Se, em qualquer momento, se sentir desconfortável com as questões poderá retirar este consentimento. Caso venha a necessitar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderá obtê-las entrando em contato com os pesquisadores. Sendo sua participação totalmente voluntária, não haverá direito a remuneração.

Nome do pesquisador:

Assinatura do pesquisador:

CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____

RG _____ CPF _____ matricula _____

abaixo Assinado, autorizo a realização da pesquisa junto ao grupo de professores da E. E. B. Dep. Altir Webber de Mello, na cidade de Curitiba-SC.

Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como garantia da preservação do anonimato dos professores na referida pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome: _____

Obs: A socialização dos resultados será realizada por meio de artigos e apresentação de comunicação em eventos da área da Educação e por meio de palestras junto à comunidade escolar.

APÊNDICE C

UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

Um estudo das concepções de professores e gestores de uma escola pública estadual sobre o Projeto de Educação Ambiental e Alimentar – AMBIAL

Roteiro de entrevista com professores/gestores educacionais da escola

1 – Dados pessoais.

Nome:

Há quantos anos trabalha na UE?

2 – Qual a disciplina que leciona?

3- Qual a sua formação/ ano?

4- Há quanto tempo você participa do Projeto Ambial? Você poderia resumir quais são os objetivos desse projeto?

5- Você poderia dizer como concebe a relação entre Educação Ambiental e Educação Alimentar nesse projeto?

6- Você já desenvolvia na UE atividades de Educação Ambiental antes da implantação do Projeto AMBIAL? Como eram realizadas?

7a (professor)- Como você trabalha com os seus alunos a Educação Ambiental e Educação Alimentar?

7b (gestor educacional)- Como você trabalha com os seus professores a Educação Ambiental e Educação Alimentar?

8a- (professor) Se você trabalha com seus alunos a Educação Ambiental, quais os temas mais utilizados em suas aulas. Se não trabalha, poderia citar o motivo?

8b- (gestor educacional) Se você trabalha com seus professores a Educação Ambiental, quais os temas mais utilizados nas reuniões /assessoria pedagógica. Se não trabalha, poderia citar o motivo?

9- Que materiais didáticos/ recursos você utiliza com mais frequência nas atividades de Educação Ambiental em suas aulas?

10- Do seu ponto de vista, com a implantação do Projeto AMBIAL, no período de 2003 até 2010, quais as mudanças que você percebe na escola e nos educandos?

11- Quais foram as principais dificuldades percebidas com a implantação do Projeto AMBIAL na UE?

12- Quais suas sugestões para que o Projeto AMBIAL seja ampliado na Unidade Escolar?

13- Você poderia relatar o que mudou na sua prática pedagógica no sentido da organização didática, em relação ao tema Educação Ambiental e Alimentar, com a implantação do Projeto AMBIAL?

Agradecemos a sua valiosa participação.