



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PROF^a. NEILDE PIMENTEL SANTOS
ITABAIANA/SE**

ISABEL SANTANA SANTOS

**SÃO CRISTOVÃO - SE
2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PROF^a. NEILDE PIMENTEL SANTOS
ITABAIANA/SE**

ISABEL SANTANA SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo.

**SÃO CRISTOVÃO- SE
2014**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

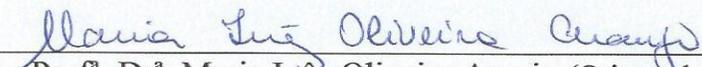


ISABEL SANTANA SANTOS

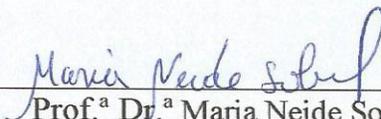
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PROF.^a. NEILDE PIMENTEL SANTOS
ITABAIANA/SE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

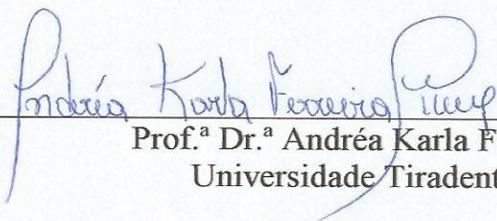
Aprovada em: 27. 02. 2014



Prof.^a. Dr.^a. Maria Inez Oliveira Araujo (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)



Prof.^a Dr.^a Maria Neide Sobral
Programa de Pós- Graduação em Educação (UFS)



Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes
Universidade Tiradentes (Unit)

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

A Deus, que me fortaleceu e sustentou em todo o percurso desta caminhada.

Aos meus pais José Osélio (in memoriam) e Maria Augusta, que sempre incentivaram e investiram em minha formação profissional, pela presença e apoio em todas as etapas da minha vida.

Aos meus filhos Shirley, Shyrlene e Rivaldo Higino, que me tornaram mais feliz e me fez entender o verdadeiro sentido da vida.

AGRADECIMENTOS

Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa só, leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo (Saint Exupéry).

Escrever uma dissertação de Mestrado é uma experiência enriquecedora e de plena superação. Modificamo-nos a cada tentativa de buscar respostas às nossas aflições de pesquisador. Para aqueles que compartilham conosco desse momento, parece uma tarefa interminável e enigmática que só se torna realizável graças a muitas pessoas que participam, direta ou indiretamente, mesmo sem saber realmente o que e para que nos envolvessem em pesquisa. E é a essas pessoas que gostaria de agradecer.

Meu primeiro agradecimento é dedicado ao Criador da Vida – caminho, fortaleza, fonte de inspiração e luz – companheiro diário e principal responsável pela conquista deste sonho!

Ao meu querido Pai (in memoriam), por me ensinar, com palavras e exemplos, os valores morais que regem minha vida, e a minha querida Mãe, por despertar em mim essa paixão em conhecer o mundo; preciosos ensinamentos que carrego até hoje e que me conduziram a este momento.

Vocês são minhas referências!

Aos meus filhos Shirley, Shyrlene e Rivaldo Higino meus amores, pelo incentivo, paciência, compreensão e apoio tão amoroso nos momentos em que me dediquei aos trabalhos ou à dissertação.

Aos meus genros Adriano e Thales pela torcida e incentivo.

A minha nora Taciane pela torcida, apoio e paciência nos momentos em que precisei, revisando meus textos. Meu muito obrigado!

Aos meus irmãos, Creuza (in memoriam), Neide, Alfranio, Adilson e Mary Anny, pelo carinho e atenção que sempre tiveram comigo, apoiando em todos os momentos.

A madrinha Tereza (in memoriam) pelo amor, dedicação e paciência, e que, com sua experiência de vida e simplicidade, me ensinou o verdadeiro significado das palavras generosidade, respeito e fé. Meu agradecimento cheio de amor.

Aos meus sobrinhos (as), que são para mim o melhor presente que uma tia poderia ter e por estarem sempre presentes na minha vida, de forma tão afetuosa.

As minhas cunhadas (os), pelo carinho e apoio.

À minha Orientadora, **Prof. Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo**. Pela competência, clareza, objetividade e companheirismo com que conduziu este trabalho. Foi exemplo pessoal e profissional. Com ela aprendi muito mais do que teorias; aprendi a cultivar a generosidade e a humildade. Muito Obrigada!

A Prof^a. Dra. Maria Neide Sobral por fazer parte da banca de Qualificação e Defesa, pelas valiosas contribuições. Muito Obrigada!

A Prof^a. Dra Andréa Karla Ferreira Nunes por fazer parte da banca de Qualificação e Defesa, pelas valiosas contribuições. Muito Obrigada!

A querida amiga Edicleide, que mesmo morando longe, cheia de afazeres, sempre se dispôs a me ouvir e ajudar. Obrigada, você é uma pessoa incrível!

A minha amiga Luiza, por ter compartilhado não só as mesmas ideologias e sonhos, mas por estar sempre ao meu lado e ter contribuído em todos os momentos dessa pesquisa. Valeu Amiga!

A minha amiga Ivanilde, que me mostrou uma pessoa iluminada nos momentos mais conflitantes desse processo.

Ao chefe da divisão de pagamento da SEED Antônio Gomes Neto, por entender minhas ausências e adaptar meu horário para que eu pudesse realizar este sonho. Meu muito obrigado!

A todos os meus colegas de trabalho da SEED – divisão de pagamento – pela torcida.

Ao grupo de Mestrado em Educação – turma 2012, pelo acolhimento e carinho demonstrado no decorrer de todo o curso.

A meus amigos do mestrado, pelos momentos divididos juntos, especialmente à Carmem, Luiz e Paulo de Tássio que se tornaram verdadeiros amigos. Obrigado por dividir comigo as angústias e alegrias e ouvirem o meu desabafo. Foi bom poder contar com vocês!

A todos os professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, pela convivência, oportunidade de aprendizado constante e conhecimento compartilhado.

A todos os que trabalham no Programa de Pós-Graduação, que sempre me orientou em relação às solicitações com respeito e cordialidade.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe – GEPEASE, juntamente com o Projeto Sala Verde na UFS, do qual me orgulho de participar.

À Secretaria Municipal de Educação – SEDUC que me recebeu com cordialidade, aceitando fazer parte desta pesquisa e cedendo documentos importantes para a análise.

À direção, setor técnico-pedagógico e professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof. Neilde Pimentel Santos – EMNPS, pela receptividade e disponibilidade em contribuir para a realização desta pesquisa.

E, por fim, a todos aqueles que por um lapso não mencionei, mas que colaboraram para esta pesquisa: abraços fraternos!

E para encerrar recorro a Fernando Pessoa:

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”, cujo pensamento sintetiza o meu sonho agora realizado.

Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

RESUMO

Os estudos acerca das práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental nas diferentes áreas do conhecimento ainda hoje são vistos por diferentes autores como incipientes. O ambiente escolar é um espaço para o desenvolvimento da Educação Ambiental, mas para que isso aconteça faz-se necessário, por parte do corpo docente, a transformação de velhas práticas, ditas tradicionais, por espaços formativos. Desse modo, a presente dissertação tem como objetivo compreender como a Educação Ambiental está presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof^a. Neilde Pimentel Santos. A pesquisa é de caráter qualitativo. Para a coleta de dados foram analisados documentos que tratam da inserção da Educação Ambiental no ensino fundamental como: o Projeto Político Pedagógico da Escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Planos de Aula dos Professores. Em seguida foi utilizado questionário com os professores e coordenadores pedagógicos da Escola com o intuito de analisar de que modo a infraestrutura oferecida pela instituição contribui para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental. Os dados apontaram que nos planos de aula a abordagem dos temas ambientais acontece pontualmente, geralmente associada a datas comemorativas. Além disso, as questões ambientais ficam restritas às temáticas das áreas de conhecimentos afins, como Ciências e Geografia. Desse modo, pode-se concluir que as práticas pedagógicas dessa escola são dissonantes das propostas apresentadas em documentos oficiais que tratam da Educação Ambiental, que pressupõem a abordagem transversal dessa temática, de forma a integrar os conhecimentos das diversas áreas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Práticas Pedagógicas. Interdisciplinaridade. Transversalidade. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

Studies on the pedagogical practices of teachers from secondary schools in different areas of knowledge are still viewed by many authors as incipient . The school environment is a space for the development of environmental education , but for that to happen it is necessary , by the faculty , the transformation of old practices , traditional spoken by formative spaces . Thus , this thesis aims to understand how environmental education is present in pedagogical practices developed in Elementary Education from City College Prof. . Neilde Pimentel Santos . The research is qualitative in nature . The Pedagogical Political School Project , the National Curriculum Guidelines and Lesson Plans for Teachers : To collect data documents dealing with the insertion of environmental education in elementary school they were analyzed. Then the questionnaire was used with teachers and coordinators of the School in order to examine how the infrastructure offered by the institution contributes to the development of a proposal for Environmental Education . The data showed that the lesson plans addressing the environmental issues happens occasionally , usually associated with holidays . In addition , environmental issues are restricted to the thematic areas of related knowledge , such as science and geography . Thus , we can conclude that the pedagogical practices of this school are dissonant tenders in official documents dealing with environmental education , which require cross-cutting approach to this subject in order to integrate knowledge from various areas .

Keywords: Environmental Education. Pedagogical Practices. Interdisciplinarity. Transversality. National Curriculum Guidelines.

LISTA DE SIGLAS

ADEMA - Administração Estadual do Meio Ambiente
AGENDA - 21
CNUMA – Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente
CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente
CF – Constituição Federal
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EA – Educação Ambiental
EJA - Educação De Jovens e Adultos
EMNPS – Escola Municipal Professora. Neilde Pimentel Santos
EMSURB - Empresa Municipal de Serviços Urbanos
EN – Educação Nacional
EUA – Estados Unidos da América
GEPEASE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental no Estado de Sergipe
IBAMA - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA – Meio Ambiente
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MCT – Ministério da Ciência e da Tecnologia
MMA – Ministério do Meio Ambiente
PEEA - Política Estadual de Educação Ambiental
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
ONGs – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNMA – Política Nacional do Meio Ambiente

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

RIO-92 – II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992

SEED – Secretaria Estadual de Educação Desporto e Lazer

SISNAMA – Sistema Nacional do Meio Ambiente

UNIT – Universidade Tiradentes

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	13
2-ENTENDENDO O AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO.....	25
2.1-MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITUAÇÃO E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	25
2.2- ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUNDO, BRASIL, SERGIPE.....	35
2.2.1-Educação Ambiental no Mundo.....	35
2.2.2- Educação Ambiental no Brasil.....	39
2.2.3-Educação Ambiental em Sergipe.....	45
2.3- EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	46
2.3.1-Escola como Espaço de Formação.....	49
2.3.2-Educação Ambiental e o Projeto Político Pedagógico.....	58
3-PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: PERCEPÇÕES E AÇÕES DOS PROFESSORES.....	69
3.1-DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	70
3.2-EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	83
3.3-INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	136
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	137
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR (A) NA PESQUISA.....	139
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO.....	140
APÊNDICE E – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS.....	141
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIOS.....	142
ANEXOS.....	143

INTRODUÇÃO

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim (Chico Xavier).

As transformações sociais atribuem ao homem à aquisição de novas visões de cultura, sociedade e de educação e esta última vai à busca de novas formas de transformação da sociedade.

Na sociedade capitalista vigente, diante de conflitos socioculturais e crises entre sociedade e ambiente, a Educação Ambiental - EA surge como uma importante mediadora entre o campo educacional e o ambiental, num diálogo reflexivo que visa à construção e a transformação social, trazendo uma postura ética que possa gerar uma cidadania ampliada (CARVALHO, 2006).

As evidências da crise ambiental da atualidade fizeram emergir nos últimos trinta anos inúmeras preocupações com o futuro do planeta. O marco dessas inquietações foi a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano - CNUMA, realizada em Estocolmo em 1972, a partir da qual surgem as primeiras ideias acerca da EA, que se propõe a discutir o modelo de relação sociedade-natureza, tendo como finalidade avaliar as consequências da racionalidade socioeconômica, característica do modelo capitalista de produção e consumo (LEFF, 2001).

Tal modelo, que tem como base uma concepção de natureza exterior ao homem, unicamente a ser explorada como recurso, além de ter sido deletéria a inúmeros ecossistemas, também foi responsável pelo tipo de relação estabelecida entre os seres humanos. Por esse modo ocasiona a desigualdade social nunca antes vivenciada, corroborando a tese de que os problemas ambientais não se restringem ao meio natural, mas também ao meio construído e às relações societárias, incluindo aí os aspectos culturais, políticos e econômicos, dentre outros.

Nos últimos anos o atual modelo civilizatório vem sendo constantemente questionado, destacando a necessidade da criação de uma nova ética nas relações sociais, entre diferentes sociedades e na relação com a natureza, no entendimento de que é preciso adotar um modelo de desenvolvimento ambientalmente sustentável, que alie o crescimento econômico com a preservação ambiental e o desenvolvimento social (GUIMARÃES, 2001). A mudança desse enfoque é uma construção já objetivada pela EA, por meio conceituais de ambiente, a partir de novas vertentes e práticas pedagógicas que vão além de um interesse eminentemente político (LEFF, 2001).

Nesse contexto a EA passa a assumir um importante papel na formação de indivíduos partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada, pois, enquanto é portador de novas sensibilidades e postura ética, sintonizadas com projeto de uma cidadania ampliada, apresentando uma gama de possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais emancipatórias.

A Educação Ambiental busca ser uma prática permanente no processo ensino-aprendizagem, tendo na escola seu lugar privilegiado, porque é nela que seus integrantes como, professores, alunos, diretores, funcionários e a comunidade devem viver na sua prática os seus valores, pois o processo de conhecimento no âmbito da visão da Educação Ambiental deve acontecer de forma coletiva.

No ensino formal, a EA, deixa de ser definida como uma área específica do conhecimento, devendo ser entendida como base para formação geral do cidadão. Para tanto, é necessário que todos os profissionais que atuam na escola, construindo o fazer pedagógico, conheçam as questões ambientais locais, inserindo em seus conteúdos muito mais que conceitos relacionados ao ambiente. Dessa forma, o ensino contemplando a temática meio ambiente deve contribuir, sobretudo, para o exercício da cidadania, estimulando as ações transformadoras, partindo da mudança de comportamento e atitudes na construção de novos valores éticos menos antropocêntricos.

No Brasil, a sua inserção se expressa através de um processo histórico de articulação das políticas nacionais e internacionais relativas ao Meio Ambiente - MA e à educação, bem como da inter-relação entre movimentos sociais e ambientais que se mundializaram aumentando a sua esfera de influência recíproca.

Embora a discussão sobre o campo ambiental na educação tenha iniciado nos anos de 1970, no Brasil, foi a partir da década de 1980 que a EA começou a ganhar visibilidade, tendo em vista a abertura política e a ascensão dos movimentos sociais, os quais não só reforçaram o fortalecimento da sociedade civil, como também foram decisivos para a ampliação da esfera pública (CARVALHO, 2001).

Assim, em 1988, na tentativa de amenizar os problemas ambientais, o tema Meio Ambiente e Educação Ambiental foram assumidos pela nova Constituição Federal de 1988 como uma obrigação nacional, chamando à responsabilidade individual e coletiva da sociedade na implementação e prática da EA através do artigo 225, inciso VI, ao colocar que “[...] cabe ao

Poder Público promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do Meio Ambiente”. O *caput* desse mesmo artigo constitucional incorpora o papel da sociedade para a manutenção do Meio Ambiente equilibrado dizendo que “[...] cabe ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações”. Esse artigo exerce papel norteador devido ao seu complexo teor de direitos, mensurado pela obrigação do Estado e da sociedade na garantia de um ambiente ecologicamente equilibrado, já que se trata de um bem de uso comum do povo que deve ser preservado e mantido para os presentes e futuras gerações.

Antes da Constituição Brasileira, em 1981, foi instituída a Política Nacional do Meio Ambiente - PNMA, que já reconhecia a necessidade de inserir a dimensão ambiental no espaço educacional. Logo, a Constituição Federal de 1988 reforça essa tendência para que finalmente, em 1999, a Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA tem como um de seus princípios “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade”. No seu art. 2º, define a Educação Ambiental “como componente essencial e permanente da Educação Nacional- EN, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999).

Na década de 1990, a EA ganhou maior espaço nas discussões em diversos setores da sociedade, sobretudo nas instituições de ensino, em virtude da realização da II Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Rio-92. Segundo Carvalho (2001, p. 149), “essa Conferência produziu uma grande difusão da problemática ambiental, representando um divisor de águas para o posicionamento da sociedade civil ante as questões relativas ao meio ambiente”.

Foi nessa década, mais precisamente em 1999 que iniciei minha atividade como professora da rede municipal de ensino de Itabaiana/SE. Participando dos encontros pedagógicos, as leituras e discussões centravam-se em torno da questão ambiental e do Rio – 92. Foi assim que tive contato pela primeira vez com a temática. A partir daí os encontros se intensificaram, os debates ficaram mais acalorados e aquele primeiro interesse cresceu a tal ponto que escolhi trabalhar a temática ambiental em uma turma da 4ª série de uma escola periférica na cidade de Itabaiana/SE. As atividades desenvolvidas foram vinculadas à temática ambiental (trabalhei sobre valores), pois, percebia a questão do desperdício, o descaso com o meio ambiente, entre outros.

Contudo, hoje percebo que apesar do respeito à pluralidade e à diversidade cultural e individual dos alunos, trabalhava o tema sob a luz de valores vinculados à questão do cuidado e da conservação, discutindo de maneira tênue o consumismo, deixando uma lacuna a discussão social e política. Por conseguinte, ancorava-me numa abordagem conservadora de EA, a qual se caracteriza, de acordo com Lima (2005), por uma visão fragmentada e reducionista, por uma leitura individualista e comportamentalista, uma vez que despolitizada o debate ambiental, em consonância com a noção fragilizada de cidadania e participação social.

Em 2001 fui convidada para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA na mesma instituição. A questão de valores ainda me inquietava, agora trabalhando com Jovens, percebia que esse era um problema que só vinha crescendo. A partir da minha inquietação, desenvolvi um projeto, tratando de temas como valores, sexualidade, autoestima, cidadania, ética, política, aproximando essas temáticas da questão ambiental, por meio de dinâmicas de grupo, vídeo, textos, palestras, atividades de pesquisa e debates.

Hoje compreendo que apesar de ter modificado algumas concepções, aproximava-me da EA crítica de maneira comedida ao articular as questões abordadas em sala de aula com os jovens com a questão política, econômica, social e ambiental que envolve a sociedade. Assim, meu entendimento de EA aproximava-se levemente da perspectiva de ser um instrumento de mudança de atitudes, de comportamentos e de valores, responsáveis por conscientizar para uma concepção conservadora da EA.

É claro que romper com velhas práticas não é simples nem fácil de concretizar, contudo, Gadotti (2000) diz que para entender o futuro é preciso revisitar o passado, pois, à medida que entendemos e contextualizamos a educação tradicional brasileira que, de certa forma, auxiliou a condicionar nosso comportamento, poderemos introduzir mudanças nos valores, ações e modo de propagar o conhecimento para os nossos educando. Foi assim que, revisitando minha prática, compreendendo o desdobramento e efeitos de minha ação, fui modificando a maneira de atuação.

Diante da complexidade dos problemas ambientais e da necessidade de novas posturas frente a esses problemas, é preciso que seja definido como objetivo pedagógico uma educação voltada para o ambiente que implica numa profunda mudança de valores, uma nova visão de mundo, o que ultrapassa o estado conservacionista. Nesse sentido pensar numa proposta de formação de sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica é também pensar em possibilitar a esses sujeitos a construção da capacidade de ler e interpretar as relações,

os conflitos e os problemas presentes na sua realidade. Acredito que isso só é possível se for considerado o sujeito nessas relações.

Portanto, a escola é o local propício para contribuir na construção de novos conceitos e relações socioambientais. Leff (2001) vê o desenvolvimento dessas novas perspectivas e práticas pedagógicas como um desafio educacional em busca de uma educação do futuro transformadora, integradora e interdisciplinar.

Neste contexto de formação de indivíduos, os professores, exercem um papel importante no processo de mudança social (CARVALHO, 2006). Visto que professor e aluno são sujeitos na construção do conhecimento, em um processo que o professor deve ser capaz de proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento da capacidade de “ver” a vida com respeito.

Dessa forma é importante desenvolver atividades que contribuam com a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica (CARVALHO, 2006). Para a autora, EA torna-se um caminho eficaz capaz de sensibilizar atores sociais quanto a sua responsabilidade no processo de preservação do ambiente, bem como compreender que este mesmo ambiente se apresenta inserido em suas vidas, contribuindo na formação de sujeitos ecológicos capazes de preservar os recursos necessários à vida de todas as espécies.

Para Freire (1996), a educação deve ir além da transmissão dos conteúdos, proporcionando ao educando o desenvolvimento de sua criticidade, contribuindo para o surgimento de novos conceitos e valores voltados para a reconstrução da sociedade e do mundo, sendo necessária para isso, uma transformação das práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país, elaboradas pelo Governo Federal em 1996. O objetivo dos PCNs é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais.

Pode-se também resumir os objetivos em: propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor. Além disso, visa padronizar o ensino no país, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano.

A própria comunidade escolar de todo o país já está ciente de que os PCNs não são uma coleção de regras que pretendem ditar o que os professores devem ou não fazer. Mas sim, que são uma proposta inovadora e abrangente, expressam o empenho em criar novos laços entre ensino e sociedade e apresentar ideias do "que se quer ensinar", "como se quer ensinar" e "para que se quer ensinar". Os PCNs não são uma coleção de regras e sim, um pilar para a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino.

Divididos em disciplinas, os parâmetros abrangem práticas de organização de conteúdo, formas de abordagem das matérias com os alunos, a aplicação prática das lições ensinadas e a melhor conduta a ser adotada pelos educadores em situações diversas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), a EA é um elemento essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de ensino do processo educativo em caráter formal e não formal.

Nesse sentido, o grande desafio da EA no contexto educacional, é ajudar a formar um ser humano mais humano, que possa recuperar e recriar a nós mesmos como seres capazes de acreditar uns nos outros, capazes de acreditar que a transformação do mundo ocorre por meio da intervenção humana. Gerando, assim uma transformação que se edifica na medida em que contribuimos como pessoas que respeitam a vida e que buscam novas formas de educar (BRASIL, 1997).

Como resposta à demanda por uma EA que, enquanto parte do processo formativo, assuma seu papel transversal e fomente a “atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social” (BRASIL, 2012, p. 10), a Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC propôs a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs - para a Educação Ambiental, que vigoram desde junho de 2012.

As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN nº 9.394/96, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".

A ideia das DCNs considera a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de

conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Dessa forma, a escola deve trabalhar esse conteúdo nos contextos que lhe parecerem necessário, considerando o tipo de pessoas que atende a região em que está inserida e outros aspectos locais relevantes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2012), em seu Art. 2º a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Diante do contexto e dos questionamentos que me inquietavam, fui refletindo e a partir deles escrevi o projeto para a seleção ao Mestrado em Educação da UFS, ficando o problema de pesquisa assim delineado: Como a Escola está inserindo as questões ambientais no processo educativo dentro de uma perspectiva de formação geral?

Justifica-se a escolha da Escola Municipal Profª. Neilde Pimentel Santos – EMNPS para a realização da pesquisa pelo fato de a comunidade convive com inúmeros problemas ambientais, tais como: a incorreta disposição de resíduos sólidos, responsável pela alteração da paisagem e por inúmeros problemas da saúde transmitidos por vetores, o uso abusivo de agrotóxicos, que reflete na qualidade dos alimentos e na saúde humana; e a atividade ceramista, que além de ser responsável pela degradação do solo, também concorre para a poluição hídrica e atmosférica e para o desmatamento, se configurando ainda uma questão social, vez que dela dependem muitas famílias.

Ser um espaço formal de ensino público municipal, considerado de qualidade na cidade de Itabaiana/SE, oferecendo aos seus alunos o ensino gratuito de nível infantil e fundamental, em conformidade com o art. 3º, inciso VI da LDBEN nº 9.394/96, que afirma ser um dos princípios fundamentais que regem a educação nacional a “[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” e o art. 32 que declara ser “[...] o Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública”. O caput desse artigo foi modificado em 2006 com a promulgação da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), quando o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos.

A escolha pelo nível fundamental deve-se ao fato de que a proposta dos PCNs para esse nível de ensino foi onde melhor se explicitou o campo de atuação da EA na escola, por meio da transversalidade do tema Meio Ambiente, para o qual foi criado um texto próprio.

Desta forma, este estudo tem como objetivo geral compreender como a Educação Ambiental está presente nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof^a. Neilde Pimentel Santos – EMNPS. Para alcançar esse objetivo foi necessário seguir os caminhos para a sua elucidação, elencando como objetivos específicos: Verificar de que forma a temática ambiental está contemplada no Projeto Político Pedagógico da Escola; Explicitar como os professores percebem a questão ambiental em seu fazer pedagógico; Identificar nos planos de aula quais as metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas dos professores que evidenciam a inserção das temáticas ambientais.

Para melhor compreensão da pesquisa, foram elencadas aos objetivos específicos, questões que norteiam a trajetória investigativa: está a EA inserida nos conteúdos das diferentes áreas do saber da escola? De que modo a EA está inserida nos Planos de Aula? A metodologia utilizada pelos professores reflete práticas pedagógicas interdisciplinares?

Para responder a essas indagações e atingir os objetivos propostos, apresento as escolhas teóricas – metodológicas de condução da pesquisa que se fizerem necessárias para a produção de dados e para a ampliação das possibilidades de interpretação do objeto estudado.

Considerando que a subjetividade faz parte da realidade social e que o objeto de estudo da pesquisa, práticas pedagógicas dos professores, está intimamente relacionado com vivências e experiências subjetivas dos participantes, foi definido que a abordagem metodológica de cunho qualitativo forneceria os subsídios para a condução de tal investigação.

Freire (1975) salienta: “a educação visa não apenas inserir o homem no mundo, mas com o mundo, de uma forma crítica e autônoma”. Dessa forma, os sujeitos devem e podem se inserir na defesa da proteção do meio ambiente, uma vez que este tem que ser capaz de participar e se adaptar aos diversos ambientes sociais, entre eles a própria natureza.

A prática pedagógica encontra seu sentido à medida que ocorre uma mediação dos conteúdos pelo professor com base em contextos sociais reais possíveis de significação pelo aluno para a transformação da realidade social. Veiga (1994, p. 16) conceitua prática pedagógica como “[...] 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”.

Vale destacar que se deve considerar que a prática pedagógica é uma ação complexa composta de diversos fatores. Esses fatores compõem um microsistema de elementos que resultam na produção dos processos educativos.

Conforme Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, visto que se preocupa com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, criando um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, geralmente utilizadas em pesquisas quantitativas. Segundo a autora, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captáveis em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

Após o estabelecimento do marco teórico da pesquisa, torna-se necessário para confrontar a visão teórica do problema com dados da realidade, definir o seu delineamento ou método do procedimento. Este pode ser definido em dois grupos: aqueles que se valem das chamadas fontes impressas e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas (pesquisa experimental, pesquisa *ex-post-facto*, levantamento e estudo de caso).

Para este trabalho, optou-se pelo método “estudo de caso”, o qual consiste segundo (GIL, 2002, p. 72), “no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

A pesquisa “Educação Ambiental na Escola Prof^a. Neilde Pimentel Santos” encaixa-se nesse método, pois é um estudo empírico que tem a intencionalidade de compreender como a Educação Ambiental está presente nas Práticas Pedagógicas dos Professores do Ensino Fundamental da EMNPS.

Tendo caráter qualitativo o estudo será guiado pelas pesquisas; bibliográfica, documental e exploratória, com os professores do Ensino Fundamental da EMNPS e a coordenação pedagógica da Escola.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, definida por Koche (1997) como aquela realizada para conhecer e analisar a teoria existente sobre o tema ou problema da pesquisa, aprofundando as questões conceituais importantes para delimitação do problema, seleção dos dados e análise dos resultados. A fundamentação teórica foi estruturada

nas seguintes fases: - Entendendo o Ambiental na Educação em seu Processo Histórico, Político e Social; - Práticas de Educação Ambiental na Escola: percepções e ações dos professores.

Outra etapa da pesquisa foi realizada mediante a pesquisa documental, que conforme Gil (2002) diferencia-se da bibliográfica apenas pela natureza das fontes, já foi utilizado como ferramenta todo o material (documento) que sirva para aprofundamento da realidade local, tais como: planos de aula, e outros instrumentos de gestão já existentes, a exemplo do Projeto Político Pedagógico da EMNPS com a finalidade de identificar e analisar como os documentos traduz a inserção da Educação Ambiental.

Esse procedimento utilizado para leitura do texto deu-se em função da identificação das orientações para a inserção da EA presentes nos documentos que embasam as Políticas Públicas da Educação e Educação Ambiental, quais sejam: Constituição Federal de 1988, LDBEN 9.394/96, PCNs e PNEA – Lei 9.795/99. No Projeto Político Pedagógico da escola buscou-se verificar se a temática ambiental está contemplada.

Através da pesquisa exploratória (campo empírico), cujo objetivo foi proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2002), foi procedida à caracterização da Educação Ambiental na prática docente, com a finalidade de identificar a metodologia adotada pelos docentes para o desenvolvimento da EA e a infraestrutura oferecida pela instituição nesse sentido. Dessa forma, foram adotados de forma simultânea, três instrumentais, a saber:

- Análises dos Planos de Aula a fim de verificar como os professores percebem a presença da dimensão ambiental em sua prática pedagógica;

Foi realizada uma reunião previamente agendada com os vinte professores do Ensino Fundamental da EMNPS, a fim de apresentar o projeto de pesquisa. Desses vinte professores somente quinze concordaram em participar da pesquisa. Em seguida foram solicitados aos professores os planos de aula para análise da prática pedagógica.

Trabalhei com Critério de Análise

Critério: identificar de que forma estão descritas as atividades propostas; Os conteúdos, das diversas áreas do conhecimento e se os mesmos evidenciam as questões ambientais; A relação local/global está sempre presente em suas atividades; Prioriza o desenvolvimento de uma leitura crítica; Estimula o desenvolvimento de atitude, Concepção trabalhada pelo professor.

- Questionário respondido pelos professores, com o intuito de coletar informações sobre sua interação com a temática ambiental na prática pedagógica.

Para a realização da aplicação do questionário, houve um encontro com professores e coordenadores da EMNPS. Nesse encontro, frisei o quanto é importante à colaboração deles no preenchimento do mesmo. Vale ressaltar que por questões éticas, os professores foram denominados de Professor 01; Professor 02, Professor 03 e assim sucessivamente e as coordenadoras de 01. 02.

O questionário foi aplicado junto aos quinze professores que se disponibilizaram em participar, e as duas coordenadores na própria instituição, antes e/ ou depois das aulas, em horários previamente agendados e tiveram um roteiro padrão, objetivando compreender como se processa a partir do entendimento dos professores o enfoque dado à dimensão ambiental em sua prática pedagógica.

A partir dos questionários aplicados aos docentes foi realizada uma análise qualitativa. O conceito de EA constante da PNEA norteou o julgamento, no qual também foram levadas em consideração as DCNs para a EA.

Trabalhei com Critério de Análise das Práticas Pedagógicas dos Professores.

Critério: Concepção de Meio Ambiente e Educação Ambiental; Abordagem de EA trabalhando valores e princípios; Como o professor percebe a interdisciplinaridade em sua prática pedagógica; Importância de se trabalhar temas transversais.

- Também foi coletada informações junto à coordenação pedagógica da Escola, através de questionários, no intuito de conhecer a forma como a EA se concretiza no contexto escolar.

Trabalhei com Critério de Análise Educação Ambiental

Critério: Como os Coordenadores desenvolve o trabalho na escola (projetos); Importância da Educação Ambiental na escola; Existência de programas de formação docente na área ambiental.

A seleção dos professores e coordenadoras foi feita previamente obedecendo aos seguintes critérios:

- Fazer parte do quadro de professores efetivos da Rede Municipal de Educação.

Esse critério se faz necessário, pois, segundo Tardif (2010) a construção de uma identidade profissional acontece de maneira muito diferente entre trabalhadores que possuem um emprego fixo, o que lhe proporciona estabilidade profissional e financeira, e entre trabalhadores

que, ao término de cada contrato, precisam preocupar-se em conseguir outro emprego e se adaptar a um novo ambiente de trabalho. São situações distintas de socialização profissional que certamente colaboram diferentemente para a construção da identidade.

- Ministrando aula para o Ensino Fundamental (critério para os professores).
- Ser coordenador do Ensino Fundamental (critério para os coordenadores)
- Ter cinco anos de carreira docente.

Tal critério diz respeito ao período de iniciação profissional, que muitas vezes, representa um período em que há uma ruptura entre as crenças e valores construídos ao longo da formação e a realidade da sala de aula. Tardif (2010) considera que os primeiros cinco anos da carreira docente constituem um período de intensa aprendizagem da profissão, delineando as bases de uma identificação com a mesma.

Com a intenção de facilitar a compreensão dos leitores, a construção das seções deste estudo está estruturada da seguinte maneira:

Na primeira seção, apresento a configuração do contexto histórico de Meio Ambiente e Educação Ambiental, seguido de conceitos epistemológicos, abordagens e seu surgimento no contexto educacional, fundamentado em vários autores, bem como apresento como os professores da EMNPS entendem esses conceitos. Em seguida, direciono o foco, para o PPP fazendo uma análise, a fim de verificar se o mesmo contempla a Educação Ambiental.

Na segunda seção, verso sobre Educação Ambiental mediante as Práticas Pedagógicas. Com o amparo da literatura, busquei colocar em evidência como os professores do Ensino Fundamental da EMNPS percebem a presença da dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas e como trabalham com os princípios balizador das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, da interdisciplinaridade e transversalidade.

Enfim, trago as considerações como ponto de reflexão sobre a implementação da Educação Ambiental no Ensino Formal, especificamente no Nível Fundamental.

2 ENTENDENDO O AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO

Cada dia a natureza produz o suficiente para nossa carência. Se cada um tomasse o que lhe fosse necessário, não haveria pobreza no mundo e ninguém morreria de fome (GANDHI).

As questões relacionadas ao meio ambiente e o modo como o homem vem utilizando os recursos naturais há muito tempo têm preocupado a humanidade. Da conservação ocorrida na era primitiva às preocupações de um homem moderno buscando soluções na tentativa de minimizar os problemas que ele mesmo tem causado. A Educação Ambiental está intimamente ligada a uma proposta complexa de mudança social, que envolve diferentes instâncias da sociedade tanto política, como econômicas, sociais e ambientais, e tem sido reconhecida como um dos caminhos para fazer do Planeta um lugar digno de se viver.

Assim, esta seção apresenta MA e EA, sua conceituação e a percepção dos professores, seguido de sua trajetória de consolidação da EA no Mundo, Brasil e Sergipe, fazendo uma relação do avanço conceitual com MA. No entanto, para que as discussões estejam embasadas em um conhecimento consolidado e não fragmentado, é importante entender o surgimento do movimento ambiental e sua trajetória até a atualidade, reconhecendo assim, os momentos políticos, sociais e econômicos em que a sociedade se encontrava durante o principal marco do crescimento da EA. Em seguida discorro sobre a EA no contexto Educacional mostrando que a mesma é uma proposta de caráter educativo. E por fim, faço uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola seguindo: uma leitura mais analítica, procurando examinar se nos seus variados aspectos a EA é contemplada. Abriu-se um espaço na seção, para que os professores do ensino fundamental de 1º ao 9º ano, selecionados para esta pesquisa fossem contemplados com relação inserção da EA pelo documento a fim de verificar se havia convergência entre o que o documento propõe e a maneira como eles percebem essa inserção.

2.1 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITUAÇÃO E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Quando se fala em MA, intuitivamente lembra-se de um ambiente físico, com espécies animais e vegetais, água e ar. Trata-se de uma imagem estática e romântica, em que raramente o

homem é lembrado nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e de outras ordens, decorrentes das ações humanas.

Desse modo, é importante que se preste atenção nas legislações governamentais disponíveis, pois lá também será encontrada uma variabilidade de conceituação. Destaco aqui, a apresentada pela Política Nacional do Meio Ambiente, Lei 6.938/81, que no seu artigo 3º, apresenta MA como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida, em todas as suas formas” (BRASIL, 1981). Embora, ainda bem presentes no nível do senso comum, essas concepções vêm sendo objeto de críticas que visam a sua superação.

Mas, então, o que é MA? Para entender, é necessário lançar mão de alguns conceitos, como, por exemplo, seres vivos, ambiente físico, natural ou construído e as interações envolvidas, as quais podem ser qualificadas em sociais, culturais e históricas.

De acordo com Reigota (2009, p. 36) Meio Ambiente é:

O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade.

Para o autor, o conceito é complexo e está em permanente construção, pois, compreende o MA como uma “totalidade” por incluir todos os aspectos naturais, as atividades humanas sobre a natureza, a sustentabilidade e a diversidade dos diferentes sistemas biológicos, sociais, culturais, físicos, econômicos, religiosos, filosóficos, etc.

Essa concepção complexa de MA aportada por Reigota (2009, p. 36) é explicitada pelo Professor 09 com a seguinte fala:

Meio Ambiente é onde a gente vive, é a natureza, a sociedade. MA é tudo que envolve a natureza. São todas as problemáticas ambientais que surgem com o desenvolvimento das cidades que vão interferir diretamente nas questões ambientais, como é o caso das cerâmicas aqui em nossa cidade. A poluição é um fator preocupante para a qualidade de vida dos moradores desse bairro.

O professor demonstra conhecer a problemática do crescimento urbano, explicando que essa questão interfere nas questões ambientais, conseqüentemente, no modo de vida das pessoas.

Deixa claro sua preocupação com a poluição, uma vez que, todos os seres humanos possuem o direito por Lei a terem acesso a um ambiente saudável.

Esse professor coaduna com o posicionamento de Carvalho (2004) ao considerar o MA como espaço relacional, em que a presença humana é percebida no tocante à teia de relações social, material e cultural em que está envolvido.

Corroborando com esse entendimento complexo de MA, o Professor 06 se posiciona;

Não consigo entender a sociedade sem a natureza. Quando estou trabalhando com os meus alunos conteúdos mais humanizados, mais sociológico, eu sempre tento colocar a natureza como pano de fundo, até porque toda atividade econômica que o homem desenvolve ele precisa utilizar a natureza.

Fica claro que o posicionamento do professor está pautado nas relações entre todos os seres e nas relações do homem com a natureza física e social. Entende que o sistema cognitivo do aluno é o ponto de partida para futuras reflexões e ações ao ajudar a perceber que o ser humano é natureza e não apenas parte dela.

Esse mesmo entendimento é corroborado pelo Professor 08 ao afirmar que: “[...] O Meio Ambiente como todo é o espaço onde estou, onde todos os seres vivem, interagindo, seja biologicamente ou socialmente”.

O professor demonstra uma base metodológica crítica ao se referir ao MA, colocando o ser humano numa relação interdependente, já que, nesta perspectiva, o conceito não se refere apenas aos elementos naturais, mas como um bem comum, espaço de ação política, incluindo as relações sociais que os homens estabelecem entre si.

Já o Professor 01, ao ser questionado diz:

Meio Ambiente é uma área composta por seres vivos e não vivos que se inter-relacionam. É tudo que envolve o nosso planeta. São as matas, os homens, os animais, a água, o clima, o solo [...]. São todos os problemas ambientais que surgem com o desenvolvimento das cidades [...].

Esse professor tem uma concepção de que o MA é um conjunto de elementos de seres vivos que constituem a terra, e que o mesmo se relaciona entre si. Esse professor coaduna com Guimarães (1995) quando afirma que o que se chama de natureza ou MA diz respeito a “um conjunto de elementos vivos que constituem o planeta Terra; esses elementos estão em equilíbrio dinâmico, relacionando-se entre si” (GUIMARÃES, 1995, p. 11-12).

No MA ocorre à evolução de milhões de espécies em um planeta dinâmico, em seu relevo, clima, solo, hidrografia, oceanos e continentes. O autor ainda relembra as muitas espécies que surgiram e desapareceram em nosso planeta, e que o ser humano primitivo surgiu como parte integrada.

O ambiente na forma de uma realidade complexa é aquele que faz a união entre o que está fora e dentro da escola, o que está na realidade local e global, o que está no social e na sua inclusão ambiental. Portanto, a EA que assim concebe ambiente como uma proposta aberta ao novo, a um modo de ver o mundo, que tenta romper com os paradigmas de disjunção e suas respectivas condições materiais, que constituíram o modo de produção da sociedade contemporânea progenitora dos graves problemas socioambientais da atualidade. A realidade socioambiental não é um aspecto isolado da realidade (GUIMARÃES, 2004).

Para Leff (2001, p. 224), o ambiente também é integrado por processos, tanto de ordem física quanto social, marcado pela racionalidade econômica:

A natureza superexplorada e a degradação socioambiental, a perda da diversidade biológica e cultural, a pobreza associada à destruição do patrimônio de recursos dos povos e à dissolução de suas identidades étnicas, a desigual distribuição dos custos ecológicos do crescimento e a deterioração da qualidade de vida. Ao mesmo tempo, o ambiente surge como um novo potencial produtivo, resultado da articulação de processos de ordem natural e social que mobilizam a produtividade ecológica, a inovação tecnológica e a organização cultura.

Desse modo, o ambiente não se caracteriza por ser o meio que circunda as espécies e as populações biológicas, mas sim, uma categoria sociológica (e não biológica), que envolve uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também por novos potenciais produtivos (LEFF, 2001).

Com o passar do tempo, a humanidade veio desenvolvendo uma consciência individual, afastando-se cada vez mais da noção de integração com o todo e com a natureza. A individualização chegou ao extremo. Esse ser humano, individualista e totalmente desintegrado do todo, não consegue perceber as relações de equilíbrio da natureza, agindo de forma totalmente desarmônica sobre o ambiente, causando grandes desequilíbrios ambientais (GUIMARÃES, 1995).

Ao ser questionado sobre essa consciência individual o Professor 06 diz:

O ser humano, o homem, é bastante individualista. Só pensa nele próprio. O que importa para ele é saber que os negócios estão dando lucros. Em nenhum momento faz uma reflexão sobre o que está acontecendo ao seu entorno. Não está nem um pouco preocupado com o ser humano ou com as questões ambientais e sociais. Um exemplo prático são os empresários das construtoras imobiliárias, desmatam áreas para poder construir casas e prédios.

O professor em sua fala deixa claro que o homem não tem essa consciência, e que o mesmo não percebe que agindo de forma desarmônica está causando grandes desequilíbrios ambientais, e também está desrespeitando a natureza.

Em face da crise ecológica, configurou-se aos poucos um conceito de ambiente com uma nova visão de desenvolvimento humano, reintegrando-se os valores e os potenciais da natureza, as externalidades sociais, os saberes subjugados e a complexidade do mundo negado pela racionalidade mecanicista, simplificadora, unidimensional e fragmentadora que conduziu o processo de modernização. Assim, o ambiente configura-se como um saber reintegrador da diversidade, de novos valores éticos e estéticos e dos potenciais sinérgicos gerados pela articulação de processos ecológicos, tecnológicos e culturais (LEFF, 2001).

Essas reflexões, apontadas por Leff (2001) evidenciam que as relações com o MA estão diretamente vinculadas a valores e princípios que norteiam as inter-relações que os seres humanos constituem consigo mesmo, entre si e depois com o ambiente que o rodeia.

Comungando com o autor, o Professor 05 conclui,

É neste contexto que a EA se constitui em um instrumento fundamental para a transformação da realidade socioambiental, quando aborda as questões ambientais de uma forma integrada, complexa e interdisciplinar, dialogando com os diferentes saberes numa perspectiva crítica /emancipatória.

Para Loureiro (2007), a EA nessa época estava pautada nas premissas do preservacionismo, onde o que cabia era o ensino de conteúdos e conhecimentos biológicos, destacando os de cunho ecológico, a transmissão de condutas “ecologicamente corretas” e a sensibilização individual para a beleza da natureza, levando os indivíduos a mudarem o comportamento.

Comungando com esse entendimento, Araújo (2004) diz que esse viés preservacionista associado à origem do movimento ambientalista, apresentava o ambiente sob a visão naturalista, trazendo atrelada a finalidade de deixar para as gerações futuras um ambiente preservado. Sendo assim, a prática educativa buscava sensibilizar efetivamente os indivíduos para uma relação de

proteção e preservação dos recursos naturais, reduzindo os problemas ambientais à conduta do ser humano no seu meio.

Essa perspectiva acrítica ainda hoje, é corroborada, pois o Professor 04, ao ser questionado sobre seu entendimento de EA, diz que:

EA seria a maneira das pessoas refletirem sobre o que é ambiente, como cuidarem do ambiente [...]. É falar como as pessoas devem ser preparadas para respeitar o meio em que vivem. É transmitir informações para a população sobre a conservação e preservação do MA.

É notório que o professor ao se pronunciar sobre seu entendimento demonstra uma perspectiva acrítica. Esse professor possui uma concepção preservacionista, desconsidera o contexto histórico, colocando as mudanças estruturais apenas na ação do indivíduo. Para ele, a educação, a natureza e a sociedade são pensadas e trabalhadas de forma individual.

Nesse contexto, Carvalho (2001) diz que o papel da EA resume-se em transmitir informações sobre o MA e, assim, sensibilizar o indivíduo a mudar hábitos e comportamentos considerados predatórios, sem compreender a relação que se dá no processo, agarrando-se simplesmente ao fato do sucesso da mudança comportamental.

É evidente que não estou colocando que tratar sobre a preservação não é importante, mas é preciso destacar que o problema são as ações que, em sua grande proporção, estão desvinculadas do debate sobre o sistema que nos cerca e sua influência em nossas vidas.

Segundo o autor, essas categorias de objetivos estão interligadas, podendo começar por qualquer uma, pois todas podem levar a todas; enfatiza, porém, dizendo que “um programa ou projeto de EA deve sempre estar em sintonia com as diferentes realidades sociais, econômicas, políticas, culturais e ecológicas de uma região ou localidade” (DIAS, 2004, p. 111).

Questionado sobre essas categorias o Professor 01 declara:

Devemos trabalhar EA de forma interdisciplinar envolvendo todas as áreas do conhecimento, realizando várias atividades com os alunos como: palestras, passeios ecológicos, trabalhos com temáticas ambientais, com o objetivo de conscientizar e aplicar os conhecimentos construídos, como forma de preservar, e com isso termos uma melhor qualidade de vida.

Fica evidenciado no posicionamento desse professor, que a ideia, ao realizar uma atividade de EA cujo objetivo seja oferecer conhecimentos, esse conhecimento adquirido nos leve

a desenvolver uma nova habilidade que possa nos sensibilizar a nos levar a participar de novas iniciativas, criando-se, dessa forma um círculo.

Para Araújo (2004), esse entendimento da EA sinaliza para a transformação social, econômica e a construção de uma nova mentalidade ambiental. Desse modo, o ambiente é visto em toda a sua dimensão (política, econômica, social e ecológica), como uma rede de relações complexas. Sendo assim, a prática educativa busca a construção de novas maneiras de sentir e ver o mundo por meio da construção do conhecimento e de saberes ambientais que possibilitam a participação ativa dos membros da sociedade, na direção de novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental.

Esse conceito político, que envolve o homem como agente de transformação social, numa educação potencializada do indivíduo com um pensar crítico e atitudes que visem o bem estar da coletividade, é manifestado no posicionamento do Professor 08:

[...] Na minha visão o livro didático traz em seu bojo trabalhar MA e EA na maioria das vezes de forma pontual. É trabalhar com reciclagem, com coleta seletiva, falar sobre a água, poluição, sem ter uma sequência e sem resolver nada. A Educação Ambiental é um meio social de entendermos a realidade. É conscientizar as pessoas de cuidar do MA. Então, se começarmos a educar as pessoas desde “pequeninho”, com certeza nós vamos ter pessoas mais educadas em relação ao MA, então não é só dentro da escola, mas em todos os lugares. Acho que EA é isso, é você estar todos os dias, todos os momentos mostrando aos alunos, não só a teoria, mas as ações do homem. Para mim EA é essa relação que o homem tem com o planeta. Eu não consigo perceber um professor independente de sua área, dizer que não vai trabalhar essa temática ambiental.

Verificou-se em seu posicionamento a preocupação com a “conscientização” das pessoas sobre a questão EA. Observa-se também que o professor, acredita que é possível a participação ativa dos membros da sociedade, na direção de um mundo mais justo e ecologicamente equilibrado.

Percebe-se que o professor tem a preocupação de trabalhar junto aos alunos a complexidade do MA sem desvincular da abrangência da educação, levando em consideração o processo de aprendizagem e a necessidade social de mudar atitudes, habilidades e valores e não apenas comportamento.

Esse professor coaduna com Loureiro (2008), quando argumenta que as dificuldades e possibilidades indicadas pela sociedade são desafios postos que precisam ser assumidos e

enfrentados pela EA e não ignorados ou justificados por respostas simples na adoção de modelos de fácil aplicação, que aliviam angústias, mas pouco ajuda no processo educativo de superação das condições de degradação da vida no planeta.

Carvalho (2004) reforça a noção de que a EA Crítica é aquela que busca formar o cidadão nos aspectos históricos, individuais e sociais, ou seja, tanto o individual quanto o coletivo são essenciais. Tudo é pensado nas relações subjetivas e objetivas, considerando todos os aspectos que as influenciam, sem, no entanto, “hierarquizar” essas relações.

Corroborando com o autor o Professor 02 descreve:

Para uma EA Crítica, o professor tem um papel importante na busca da reflexão crítica de seus alunos, direcionando os discentes a identificar os problemas ecológicos e sociais, refletindo sobre suas causas, consequências e soluções. Acredito que quando as pessoas tem a formação de EA elas trabalham com valores humanos, trabalham com a desconstrução de alguns conceitos, estigmas, assim como a cidadania. Então o aluno não se vê individualizado, mas, dentro de um coletivo.

Verifica-se que o professor possui uma base teórico-metodológica crítica, trabalha uma educação voltada à formação de valores, interesses e ideologias, proporcionando um pensamento crítico e reflexivo, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas, preparando o aluno para o exercício da cidadania.

Leff (2001) diz que a EA deve tentar articular, subjetivamente, o educando ao conhecimento, bem como suas formas de produção ao fazê-lo descobrir os sentidos e sabores do saber, ao desenvolver, mais que o pensamento crítico, um pensamento reflexivo e prospectivo capaz de combater condutas automatizadas, o pragmatismo e o utilitarismo tão presentes na sociedade globalizada moderna.

Para o autor a questão ambiental abre assim uma nova perspectiva epistemológica para compreender o desenvolvimento do conhecimento,

[...] o saber ambiental se constitui através da produção e articulação de saberes, para construir novas racionalidades sociais possíveis. Para isto, é necessário derrubar as fronteiras da “ciência normal”, levantar as comportas que permitam o fluxo interdisciplinar de conhecimentos e abrir o diálogo produtivo entre os saberes. (LEFF, 2001, p. 178).

Ainda segundo o autor:

O saber ambiental é um saber enraizado na organização ecossistêmica da natureza, mas está sempre incorporado à subjetividade e à ordem da cultura. [...] A natureza como objeto de apropriação social é sempre uma natureza significada. [...] O saber ambiental implica colocar em jogo a subjetividade na produção de conhecimentos e traz consigo uma apropriação subjetiva do saber para ser aplicado em diferentes práticas e estratégias sociais. [...] O saber ambiental é movido pela pulsão de conhecimento, mas surge como um saber personalizado, definido por interesses, sentidos existenciais e significados culturais de sujeitos históricos [...] (LEFF, 2001, p. 192-194).

Se pudéssemos separar saber ambiental e racionalidade ambiental, poderíamos alinhar o primeiro com o conjunto de saberes e valores de ordem cultural, enquanto que a segunda estaria mais vinculada ao sistema de conhecimento científico e à sua operacionalização técnica.

Essa nova perspectiva abordada por Leff (2001), também é perceptível na resposta do Professor 05.

O professor deve trabalhar com valores humanos, com desconstrução de alguns conceitos, estigmas, estereótipos, assim como a interculturalidade, que trabalha com a educação para a cidadania, então o aluno não enxerga individualmente, mas dentro de um coletivo [...]. Nesse contexto a educação é capaz de formar sujeitos críticos e conhecedores das relações, dos problemas e dos conflitos existentes no ambiente em que vivem.

Sauvé e Orellana (2001) lembram que o MA é uma realidade tão complexa que escapa a qualquer definição precisa, global e consensual. Para as autoras, mais relevante que se chegar a uma definição, é explorar as suas diferentes representações.

As autoras acrescentam que o MA pode ser entendido como:

Natureza (para se apreciar, para se preservar), entendido como recurso (para se administrar, para se compartilhar), visto como problema (para prevenir, para resolver), visto como sistema (a ser compreendido para se tomar as melhores decisões), como meio de vida (para se conhecer, para ser organizado), entendido como território (lugar de pertencimento e identidade cultural), abordado como paisagem (para se recorrer, para ser interpretado), como biosfera (onde vivemos juntos ao longo de uma vida), entendido como projeto comunitário (para nos comprometermos) (SAUVÉ e ORELLANA, 2001, p. 276).

É evidenciado nessa colocação que as autoras consideram que dependendo do tratamento dado ao MA ter-se-ão ancoradas as diferentes representações para o conceito.

Reforçando o entendimento de que há uma “diversidade de definições” para o conceito que tramitam de sociedade para sociedade, de uma época para outra, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental quando se refere ao termo transversal MA também o apresenta ao viés das representações.

Muitos estudiosos da área ambiental consideram que a ideia para a qual se vem dando o nome de MA não configura um conceito que interesse ou possa ser estabelecido de modo rígido e definitivo, É mais relevante estabelecê-lo como uma representação social, isto é, uma visão que evolui no tempo e depende do grupo social em que é utilizada. São estas representações, bem como suas modificações ao longo do tempo, que importam: é nelas que se busca intervir quando se trabalha com MA (BRASIL, 1998a, p. 21).

Essa compreensão torna-se particularmente especial, quando se tenta entender o campo teórico e político, no qual o conceito emergiu. Assim ganha espaço na sociedade mediante documentos produzidos por órgãos nacionais e internacionais, as quais demonstram expressiva valorização ao conceito. Se for considerada a velocidade das várias apropriações que o mesmo adquiriu, perceber-se-á que se ampliaram seus espaços de participação.

Considerando essas variações de conceituação, Reigota (1995) realizou um estudo com o propósito de identificar quais as representações sociais dos indivíduos em relação ao conceito da MA e como a sociedade o entende. Vale destacar que para Reigota (1995) a expressão “representações sociais” é definida como senso comum que se tem sobre determinado tema, no qual se incluem os preconceitos, as ideologias e características específicas das atividades cotidianas, sociais e profissionais dos indivíduos. Diz ainda que, em determinado contexto, é uma expressão que se confunde com o sentido da percepção.

Com base na pesquisa, Reigota (1995) agrupou as representações em três categorias distintas: A primeira associa MA exclusivamente aos elementos naturais como água, ar, solo, fauna e flora. A segunda considera o MA numa perspectiva antropocêntrica, em que o ser humano se considera superior e detentor do direito de usufruir, conforme seus desejos, dos elementos da natureza que se encontram ao seu redor. E finalmente, a terceira categoria, exterioriza uma percepção mais integrada entre os elementos constituintes do meio, incluindo neste, os seres humanos, os quais não se encontram em uma situação de superioridade ou de posse, passando do estado de ser superior para o estado de igualdade, sendo assim, parte do meio.

A essa perspectiva, denominou de interação complexa de configurações sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais, pois segundo o autor:

Em transformando o espaço, os meios natural e social, o homem também é transformado por eles. Assim, o processo criativo é externo e interno (no sentido subjetivo). A transformação interna e externa caracteriza a história social e a história individual onde se visualizam e manifestam as necessidades, a distribuição, a exploração e o acesso aos recursos naturais, culturais e sociais de um povo (REIGOTA, 1995, p. 29).

Diante do exposto, constata-se que diferentes autores e instituições apresentam definições variadas e de diferentes níveis de abrangência para o conceito MA. Devido a essa considerável dificuldade de se chegar a um acordo, ele é definido de modo diferenciado por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, indicando, desse modo, que ainda está em construção e quiçá muito distante de chegar a um conceito decorrente das transformações a que certamente estão submetidas às sociedades e as ciências.

Essa variabilidade de entendimento do conceito também foi verificada no posicionamento dos professores ao responder o questionário, haja vista que cada sujeito possui concepções diferentes, sendo resultado da trajetória que depende não só das condições materiais que cercam cada indivíduo, mas, também, de conhecimentos e conteúdos afetivos, éticos, ideológicos, filosóficos que condicionam a própria percepção.

Desse modo, ressalta-se a importância de se trabalhar junto aos alunos o entendimento a respeito da complexidade do conceito MA, não apenas em seus aspectos biológicos, mas também nos aspectos físicos, sociais, culturais, éticos, políticos e econômicos, pois, a reflexão, sobre esse ambiente que não é único e singular, mas plural e heterogêneo, levará a interpretações valiosas que poderão alicerçar saberes, os quais quando incorporados emergirão em atitudes de ação significativas e aprendizados profícuos.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUNDO, BRASIL, SERGIPE

2.2.1 Educação Ambiental no Mundo

Segundo Boff (2003), no período pós-guerra houve uma mudança do estado de consciência da humanidade em função do pavor que as bombas nucleares trouxeram: a ação humana sobre o meio passou a ter consequências evidentes, a visão de que a Terra era inesgotável e invulnerável e que a vida continuaria a mesma e para sempre em direção ao futuro, passou a não mais existir. Galli (2008), afirma que é a partir dessa mudança que surge a noção de problemas ambientais em âmbito mundial e no contexto brasileiro. É nesse cenário que surgem também os movimentos sociais pacifistas e de luta pelos direitos humanos, sobretudo a partir da década de 1960.

Essa década então é considerada por vários autores, como sendo um período marcado por grandes eventos que refletiram sobre as questões de MA. Uma importante produção da época foi o livro *Primavera Silenciosa*, da bióloga e jornalista Rachel Carson (2010)¹, uma das pioneiras da conscientização de que o ser humano e os animais estão em interação constante com o meio em que vivem.

Na década de 1970, surgem os sinais de uma crise socioambiental, caracterizada com uma crise global que incorpora e atingem todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários, reassignificando fronteiras geográficas, políticas e sociais (LIMA, 2008). Essa crise tem por consequência os próprios resultados das ações predatórias do ser humano, como aquecimento global, a falta de água potável, a escassez dos recursos naturais, a extinção de animais, entre outros, evidenciados com frequência pelos meios de comunicação.

O marco inicial da EA é a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano - CNUMA realizada entre 5 a 15 de junho de 1972², em Estocolmo. O grande objetivo desse evento foi à discussão sobre formas de mitigação dos problemas causados pelos impactos do modelo de desenvolvimento para o futuro do planeta (SCOTTO, CARVALHO e GUIMARÃES, 2007). Nessa Conferência, deu-se especial enfoque à dimensão planetária dos

¹ O Livro *A Primavera Silenciosa*, Rachel Carson mostrou como o DDT penetrava na cadeia alimentar e acumulava-se nos tecidos gordurosos dos animais, inclusive do homem (chegou a ser detectada a presença de DDT até no leite humano), com o risco de causar câncer e dano genético.

A maior contribuição de *A Primavera Silenciosa* foi a conscientização pública de que a natureza é vulnerável à intervenção humana. Poucas pessoas até então se preocupavam com problemas de conservação, a maior parte pouco se importava se algumas ou muitas espécies estavam sendo extintas.

Mas o alerta de Rachel Carson era assustador demais para ser ignorado: a contaminação de alimentos, os riscos de câncer, de alteração genética, a morte de espécies inteiras... Pela primeira vez, a necessidade de regulamentar a produção industrial de modo a proteger o meio ambiente se tornou aceita.

² O dia 5 de junho, que marcou o início desse evento, posteriormente foi declarado pela ONU como Dia Mundial do Meio Ambiente.

problemas ambientais, analisando os impactos não devidamente considerados nos processos de crescimento econômico. Esse período ficou caracterizado como um tempo de busca para uma conceituação mais efetiva da EA, criando-se a expectativa de que a educação deveria responder ao quadro de perplexidade apresentado, educando os cidadãos para cuidarem melhor do MA. Desse modo, a Conferência de Estocolmo é considerada como o primeiro pronunciamento oficial sobre a necessidade de uma educação de caráter global e, por isso, converteu-se numa recomendação universal.

Após a Conferência de Estocolmo, foram tomadas algumas medidas, entre elas a criação do Programa Nacional de Meio Ambiente- PNUMA, a recomendação de que deveria ser estabelecido um Programa Internacional de Educação Ambiental- PIEA; assim como foi designada a UNESCO – Órgão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, para divulgar e realizar seminários com o objetivo de estabelecer os fundamentos filosóficos e pedagógicos da EA, reconhecida pelos participantes da Conferência como um dos elementos na investida geral contra a crise ambiental no mundo (DIAS, 2004).

Por conseguinte, a UNESCO realizou vários encontros e seminários, dentre eles, o Encontro Internacional em Educação Ambiental, acontecido em 1975, em Belgrado, onde houve o lançamento oficial do Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA, proposto na Conferência de 1972, assim como a formulação dos princípios e orientações que subsidiariam as ações do programa, expandindo os limites de atuação da EA, que agora passa, então, a não se preocupar somente com a melhoria e preservação do ambiente (Conferência de Estocolmo), como também com a melhoria da qualidade de vida para os presentes e futuras gerações. O documento conhecido como “A carta de Belgrado” que propunha objetivos indicativos para a efetivação da EA no mundo, expressando a necessidade do exercício de uma nova ética global que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da dominação e exploração humana foi formulada nesse encontro (DIAS, 2004).

O autor chega afirmar que a Conferência citada constitui-se o marco mais importante da evolução da EA, pois contribuiu para preservar sua natureza, definir seus princípios, objetivos e características, formulando recomendações e estratégias pertinentes aos planos regional, nacional e internacional. Nessa Conferência, foram estabelecidas recomendações e foram elaboradas cinco categorias de objetivos para a EA:

- 1-Consciência...ajudar os indivíduos e grupos sociais a sensibilizarem-se e adquirirem consciência do meio ambiente global e suas questões;
- 2-Conhecimento...adquirirem diversidade de experiências e compreensão fundamental sobre o meio ambiente e seus problemas;
- 3-Comportamento... comprometerem-se com uma série de valores, e a sentirem interesse pelo meio ambiente, e participarem da proteção e melhoria do meio ambiente;
- 4-Habilidades...adquirirem as habilidades necessárias para identificar e resolver problemas ambientais;
- 5-Participação: proporcionar... possibilidade de participarem ativamente das tarefas que têm por objetivo resolver os problemas ambientais. (DIAS, 2004, p. 111).

Segundo o autor, essas categorias de objetivos estão interligadas, podendo começar por qualquer uma, pois todas podem levar a todas; enfatiza, porém, dizendo que “um programa ou projeto de EA deve sempre estar em sintonia com as diferentes realidades sociais, econômicas, políticas, culturais e ecológicas de uma região ou localidade” (DIAS, 2004, p. 111).

Vale ressaltar que essas categorias citadas nessa conferência serviram de base para a elaboração dos objetivos fundamentais da EA que constam na Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999).

Para Adams (2005) a EA foi definida nessa I Conferência Intergovernamental sobre EA em Tbilisi como “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática de enfoques interdisciplinar, de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (ADAMS, 2005). Nessa definição, percebe-se que é destacado o caráter interventivo e político da EA, além da sintonia com o discurso da interdisciplinaridade.

Após a Conferência de Tbilisi realizada na Geórgia em 1977, aconteceram inúmeros outros encontros e estudos, marcados por intensa reflexão onde foram elaborados variados trabalhos e pesquisas, estando o MA sempre em primeiro plano. Essas discussões evidenciaram dois outros pilares para a EA (ARAÚJO, 2004).

O primeiro, ratificado pelo Seminário Internacional sobre o caráter Interdisciplinar da EA no ensino de 1º e 2º grau, realizado em Budapeste, 1980, por iniciativa da UNESCO e do Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA. O Seminário promoveu a introdução e discussão sobre a interdisciplinaridade, através das publicações de guias e módulos para a EA, por meio de eventos que originaram a troca de informações e experiências e, também, por reuniões de especialistas para aprofundamento de aspectos teóricos e conceituais da EA (ARAÚJO, 2004).

2.2.2 Educação Ambiental no Brasil

Neste ínterim, no Brasil, em 1981 foi instituída a PNMA – Política Nacional do Meio Ambiente por meio da Lei 6.938/81, considerada a mais importante lei ambiental do Brasil, a qual assegurava um tratamento abrangente, sistemático e instrumentalizado para a proteção do MA em todo o território nacional, introduzindo questões ambientais nos currículos escolares. O artigo 1º, inciso VII, da Lei reza que compete ao Poder Público, nas diferentes esferas do governo, “orientar a educação em todos os níveis para a participação efetiva do cidadão e da comunidade na defesa do MA, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplem o estudo da ecologia” (BRASIL, 1981).

A Política Nacional do Meio Ambiente – Lei Federal 6.938/81 (BRASIL, 1981) instituiu também o Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA, cujo objetivo é organizar todas as instâncias, especialmente as governamentais e o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA, que define as medidas legais da Política Nacional do Meio Ambiente. Contudo, a regulamentação desses órgãos ocorreu somente em 06 de junho de 1990, através do Decreto 99.274/90 (BRASIL, 1990).

De acordo com Dias (2004), o CONAMA oficializou o conceito de EA apresentando-o como “um processo de formação orientada para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais, e de atividades que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental” (DIAS, 2004, p. 98). Esse documento enfatizou a urgência da introdução da EA, propondo, que fosse iniciada a partir da escola, numa abordagem interdisciplinar, levando a população posicionamento em relação a fenômeno ou circunstâncias do ambiente.

O segundo pilar evidenciou-se em 1983 quando foi criada a Comissão Mundial para o MA e o Desenvolvimento, conhecida como Comissão Brundtland, a qual possuía o intento de pesquisar os problemas ambientais em âmbito internacional, visando a estudar caminhos alternativos que permitissem a sustentabilidade do planeta (ARAÚJO, 2004).

No início da década de 1990, foi definida a realização da II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, ficando conhecida como RIO-92. Essa Conferência resultou na construção do Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, que apresenta os seguintes princípios:

- 1-A Educação Ambiental deve basear-se num pensamento crítico e inovador;
- 2-Ter como propósito formar cidadãos com consciência local e planetária;
- 3-Ser um ato político, baseado em valores para a transformação social;
- 4-Envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar;
- 5-Deve estimular a solidariedade, o respeito aos direitos humanos e a equidade (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, a EA deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida, sendo que a finalidade almejada é tornar os indivíduos críticos e autônomos para fazerem suas escolhas.

Reigota (2009) diz que é necessário observar que essa foi à primeira Conferência das Nações Unidas na qual a sociedade civil pôde participar. A partir daí, a intervenção e participação cidadãs, destacadas pela agenda política planetária, deixaram de ser apenas um curso bem intencionado e a problemática ambiental adquiriu maior visibilidade pública.

O principal documento extraído dessa Conferência foi a Agenda 21, definido como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

A Agenda 21 é um processo de planejamento participativo, com o objetivo de envolver a todos nas discussões dos principais problemas ambientais e na formação de parcerias e compromissos para a sua solução a curto, médio e longo prazo, fazendo análise e encaminhamentos das propostas para o futuro dentro de uma abordagem integrada e sistêmica das dimensões econômica, social, ambiental e político-institucional. Desse modo, o enfoque do processo de planejamento apresentado não é restrito às questões ligadas à preservação e conservação da natureza, mas sim, a uma proposta que rompe com o planejamento dominante nas últimas décadas com predominância do enfoque econômico (AGENDA 21, 1997).

Dentro desse contexto, é perceptível que, em contraste com a Conferência de Estocolmo de 1972, a Conferência do Rio orientou-se para o desenvolvimento, e que a Agenda 21 não é uma Agenda apenas Ambiental e sim uma Agenda de Desenvolvimento Sustentável, na qual, o MA é considerado de primeira ordem e a EA o processo de promoção estratégico para se atingir a sustentabilidade.

O conceito de desenvolvimento sustentável assinalado na Agenda 21 representa importante avanço na medida em que considera a sustentabilidade como um novo critério básico e integrador das políticas públicas ambientais e educacionais referentes à conscientização da crise ambiental. Esse documento busca novos enfoques integradores relacionados à equidade, à igualdade, à justiça social e à ética entre os seres vivos, ou seja, um conceito que conduz a um processo que invoca nova redefinição do modelo de produção dominante.

De acordo com o PNUMA, uma sociedade sustentável é aquela que vive em harmonia com nove princípios interligados (BRASIL, 1998c, p. 31-32).

- 1-Respeitar e cuidar da comunidade e dos seres vivos;
- 2-Melhorar a qualidade de vida humana;
- 3-Conservar a vitalidade e a diversidade do Planeta;
- 4-Minimizar o esgotamento dos recursos não renováveis;
- 5-Permanecer nos limites de capacidade de suporte do planeta Terra;
- 6-Modificar atitudes e práticas pessoais;
- 7-Permitir que as comunidades cuidem do seu próprio ambiente;
- 8-Gerar uma estrutura nacional para a integração de desenvolvimento e conservação;
- 9-Constituir uma aliança global.

Dessa forma, uma sociedade fundamentada nesses princípios compromete-se com a proteção da vida na Terra, reconhece a importância do papel da educação na formação de valores e atitudes, que contribuam para a transformação humana e social, estimula a interdependência e diversidade justa e ecologicamente equilibrada entre os povos.

Após a realização da Conferência RIO-92, foram criado em novembro de 1992 o Ministério do Meio Ambiente - MMA, com a missão de promover a adoção de princípios e estratégias para o conhecimento, a proteção e a recuperação do MA, o uso sustentável dos recursos naturais, a valorização dos serviços ambientais e a inserção do desenvolvimento sustentável na formulação e na implementação de políticas públicas, de forma transversal e compartilhada, participativa e democrática, em todos os níveis e instâncias do governo e sociedade (BRASIL, 1998).

Em face à Constituição Federal e dos compromissos assumidos com RIO - 92, o governo brasileiro instituiu em 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA, sintonizado com o Tratado de Educação Ambiental para a Sociedade Sustentável e

Responsabilidade Global, em parceria com o Ministério do Meio Ambiente – MMA, o Ministério da Educação – MEC e o Ministério da Ciência e da Tecnologia – MCT.

O programa prevê três ações:

- 1-Capacitação de gestores e educadores;
- 2-Desenvolvimentos de ações educativas;
- 3-Desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação:
 - 3.1-Educação Ambiental por meio do ensino formal;
 - 3.2-Educação no processo de Gestão Ambiental;
 - 3.3-Campanhas de Educação Ambiental para usuários de recursos naturais;
 - 3.4-Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais;
 - 3.5-Articulação e integração comunitária;
 - 3.6-Articulação intra e interinstitucional;
 - 3.7-Rede de centros especializados em Educação Ambiental em todos os Estados (BRASIL/MMA/PRONEA, 2005).

Esse documento apresenta a preocupação em propor ações que contribuam para a construção de sociedades sustentáveis. É uma tentativa clara de englobar todas as questões que fazem da EA um processo complexo, onde muitos fatores interagem e se intercomunicam, fazendo com que esteja presente nos vários espaços, sejam eles de educação formal e não formal colocando a participação social como fator preponderante para que a EA se concretize.

Em 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/96 que estabelece a EA como diretriz para a elaboração de currículos. Toda a normatização brasileira repercute nas diretrizes para a EA, emanadas das conferências multilaterais que ocorreram a partir da década de 70.

Desde 1997, os professores passaram a contar com um instrumento oficial de apoio à implementação da EA nas escolas, os PCNs, nos quais o MA aparece como tema transversal em todos os ciclos da educação fundamental, independente da área de ensino (BRASIL, 1998).

Os PCNs trouxeram em seu bojo sugestões, objetivos, conteúdos e fundamentação teórica, dentro de cada área do conhecimento, com o intuito de subsidiar o trabalho docente. A novidade ficou por conta da inclusão do MA como tema transversal.

No ano de 1999, o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA culminou com a criação de uma legislação específica para a EA, levantando questões com a interdisciplinaridade, a sustentabilidade e a capacitação.

Dentro da interdisciplinaridade, foi determinado que a EA deva-se constituir como prática educativa integrada, não se constituindo em disciplina específica. A sustentabilidade destaca, entre os princípios básicos da EA, o enfoque holístico, democrático e a concepção do MA em sua totalidade, considerando a interdependência ante o meio natural, socioeconômica e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.

Ainda no sentido da busca pela promoção da EA, em 1999 é criada a Lei 9.795/99, que dispõe sobre EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA que evidencia os princípios básicos e objetivos da área de conhecimento, as obrigações dos diversos atores envolvidos, as linhas de ação, os níveis de ensino, suas modalidades e o papel do ensino não formal (SANTOS, 2003).

A Lei 9.795/99 em seu art. 1º apresenta a EA como sendo “os processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do MA, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999). Desse modo, a EA passa a configurar uma forma de promover a construção do conhecimento, visando despertar nos envolvidos a sensibilidade, o conhecimento, a competência, a responsabilidade e a participação.

A Lei 9.795/99 traz em seu bojo, a presença da EA no currículo das instituições de ensino público e privado, englobando; Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação Especial, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, todavia, coloca que não deve ser implantada como disciplina específica nos currículos (BRASIL, 1999).

Fazendo uma leitura cuidadosa do documento, percebe-se também, que a EA é apresentada como uma possibilidade inovadora, tendo seus objetivos escritos num formato participativo e crítico:

- 1-O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- 2-A garantia de democratização das informações ambientais;
- 3-O estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- 4-O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade de ambiental como um valor inseparável de exercício da cidadania;
- 5-O estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis de micro e macrorregiões, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente

equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
6-O fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999).

Assim sendo, é possível observar que os objetivos da EA, colocado pela PNEA, enfatizam os múltiplos aspectos que permeiam e influenciam a vida em sociedade, não reduzindo a EA a aspectos naturais, e sim dimensionando através do reconhecimento das diferenças e do respeito a esses aspectos; são enfocados, também, fatores como a qualidade ambiental, ligada diretamente ao exercício da cidadania e da solidariedade.

Eles reforçam ainda, a importância dada tanto à formação da consciência quanto à da solidariedade, chamando a atenção para a EA ser o alicerce de um conhecimento que possa vir a ser democratizado, permitindo às pessoas livre acesso a ele, instigando-se à participação, cientes da responsabilidade, dos direitos e dos deveres que todos têm com melhor qualidade de vida.

Vale destacar que no artigo 4º da Lei 9.795/99, em seus oito incisos, encontram-se os princípios básicos que devem nortear a prática da EA em sua ação educativa:

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

Percebe-se que o artigo acentua o aspecto da formação da consciência, da participação e da ação como essencial para a EA crítica ser realmente efetivada, fazendo uma intervenção que não se basta à “sala de aula”, projetando-se, sobretudo, na direção de uma ação de fato, frente à problemática ambiental.

Nesse sentido, Guimarães (1995, p, 26 - 27), cita um trabalho de Gonçalves (1990) onde a autora coloca:

Que a EA não deve ser entendida como um tipo especial de educação. Trata-se de um processo longo e contínuo de aprendizagem de uma filosofia de trabalho participativo em que todos: família, escola e comunidade; devem estar envolvidos. O processo de aprendizagem de que trata a EA, não pode ficar restrito exclusivamente à transmissão de conhecimentos, à herança cultural do povo, as gerações mais novas, ou a simples preocupação com a formulação integral do educando inserindo em seu contexto social. Deve ser um processo de aprendizagem centrado no aluno, gradativo, contínuo e respeitador de sua cultura e de sua comunidade. Deve ser um processo crítico, criativo e político, com preocupação de transmitir conhecimentos, a partir da discussão e avaliação crítica dos problemas comunitários e também da avaliação feita pelo aluno, de sua realidade individual e social, nas comunidades em que vive (GONÇALVES apud GUIMARÃES, 1995, p. 26 - 27).

Comungando com essa visão, Guimarães (1995) diz que a educação deve ser crítica, para que se possa compreender a sociedade como um sistema, onde as partes vão influenciar o todo que, por sua vez, influenciará o indivíduo.

Carvalho (2004) reforça a noção de que a EA Crítica é aquela que busca formar o cidadão nos aspectos históricos, individuais e sociais, ou seja, tanto o individual quanto o coletivo são essenciais. Tudo é pensado nas relações subjetivas e objetivas, considerando todos os aspectos que as influenciam, sem, no entanto, “hierarquizar” essas relações.

2.2.3 Educação Ambiental em Sergipe

Em Sergipe no âmbito da EA datam de 1989 com a criação de um setor de EA na Superintendência do IBAMA no estado. Em 1991, foi assinado um protocolo de intenções entre o IBAMA, ADEMA, UFS, EMSURB e SEED visando a realizações de ações conjuntas de EA. Em 1992, nove instituições compuseram a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental sob a coordenação do IBAMA. A partir daí, decidiu-se trabalhar na formação de agentes multiplicadores em Sergipe. As ações foram iniciadas dentro da Secretaria de Estado da Educação através de cursos. Ainda no ano de 1992, foi realizado o 1º Curso de Formação Ambiental para professores da rede pública de ensino. Após este marco, vários projetos começaram a ser elaborados e executados nas escolas.

Ainda em 1992, aconteceu o I Encontro de Professores Sensibilizados em Educação Ambiental do Estado de Sergipe. Durante este evento, técnicos do IBAMA e da SEED

idealizaram a criação da Rede de Educação Ambiental de Sergipe, com o objetivo de implementar ações formais e informais de EA.

Na escola da rede estadual em Sergipe, a EA foi iniciada por meio de atividades promovidas pela Secretaria de Estado da Educação. Em 2003, foi elaborado por esta secretaria o Programa Estadual de Educação Ambiental. Ainda nesse ano, o programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, uma ação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, chega também às escolas sergipanas. A culminância desse programa foi à realização da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, que aconteceu nos anos de 2003, 2005 e 2008. Essa conferência foi idealizada com o objetivo de envolver os adolescentes nas discussões ambientais, criando redes de Juventudes e ações permanentes nas escolas, tais como a criação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola e a Agenda 21. Escolar.

Em 2008 e 2009 houve um amplo debate em torno da Política Estadual de Educação Ambiental (Lei 6.882/2010). A Secretaria Estadual do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos estabeleceu diretrizes, conteúdos, linhas de ação e outros elementos indispensáveis à execução da Política. A lei foi aprovada e divulgada em abril de 2010, caracterizando-se como um importante marco para a Educação Ambiental no Estado de Sergipe, dando possibilidades para a criação e articulação de programas que possam viabilizar as práticas de EA em níveis formal e informal.

Com esse breve panorama-histórico, podemos destacar como a EA constituiu-se como prática socioeducativa e como política pública. Sendo reconhecida como um importante processo na busca pela sustentabilidade do planeta.

2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A inserção da Educação Ambiental no Contexto Educacional está atrelada à abordagem de atitudes, de cultura, de qualidade de vida, de respeito, de ética, de cidadania, de sociedade, de natureza, de recursos naturais, de água, de energia, de ar, de terra, e outros de alcance da EA. Deve-se buscar, para essa prática, estabelecer um olhar abrangente e integrador sobre todos esses aspectos e não a mais comum visão fragmentada.

Segundo Carvalho (2006), a Educação Ambiental no Contexto Educacional é uma proposta de caráter educativo, que nasce em um momento histórico de alta complexidade. Sendo considerada uma tentativa, entre outras em busca de responder aos sinais de falência de todo um

modo de vida, o qual já não sustenta as promessas de felicidade, progresso e desenvolvimento. Desse modo, suas questões no contexto educacional buscam o resgate da vida humana, o “renascimento” da visão holística e de todos os ecossistemas existentes, uma vez que um dos seus objetivos é a melhoria da qualidade de vida associada à sustentabilidade dos recursos naturais (FERREIRA, 2009).

Melo (2000) define a EA como uma aprendizagem que procura despertar a sensibilidade, o conhecimento, a competência, a responsabilidade e a participação política. Esta educação vislumbra a construção de uma consciência crítica que permita o entendimento e a intervenção de todos os setores da sociedade, encorajando o surgimento de um novo modelo social, em que a preservação dos recursos naturais seja compatível com o bem-estar socioeconômico da população.

Para Leff (2001, p. 144);

O saber ambiental surge como um conjunto de paradigmas de conhecimento, de disciplinas científicas, formações ideológicas, sistemas de valores, crenças e conhecimentos e práticas produtivas sobre os diferentes processos e elementos naturais e sociais que constituem o ambiente, suas relações e seus potenciais.

Essas relações do ser humano com a natureza, proposta pelo saber ambiental, se afluem à medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir no ambiente para satisfação das suas necessidades, onde se evidencia o surgimento de um processo de degradação ambiental que exige providências quanto às ações que possam vir a minimizar tais impactos negativos. Lamentavelmente, os sistemas educacionais, com fortes vícios das tendências pedagógicas liberais tradicionais, não têm compreendido ou aceito a EA, o que dificulta a consolidação desta prática multifacetada e interdisciplinar (PCNs, 1997). Segundo Leff (2001), tem sido difícil definir uma metodologia que seja aplicada a diferentes níveis de ensino ou mesmo projetos educativos, apontando para uma grande diversidade de projetos em EA associada à estratégia de formação, o que reflete a diversidade temática inerente à problemática ambiental.

Para que haja sucesso nas atividades escolares que visam à abordagem ambiental, faz-se necessário o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que propiciem atividades sensibilizadoras, oportunizando um contato com os sentidos a fim de ampliar a percepção sobre o ambiente em que vivemos. Tal preocupação é também fruto de uma nova forma de organização física presente nas escolas em que são privilegiados espaços para as novas salas de aula, privando

as crianças de um convívio com elementos naturais essenciais à sua vida (água, terra, planta), o que nos leva a perceber uma despreocupação ou falta de entendimento da importância de se preservar a qualidade da vida escolar (CARVALHO, 2006).

Para vivenciar as potencialidades existentes em cada ser humano, não podemos esquecer o grande envolvimento das relações políticas, sociais e ambientais presentes neste contexto. O processo de inserção da EA no contexto educacional nos leva à necessidade de refletir e associar a atitude com a ação, a teoria com a prática, o pensar com o fazer proporcionando uma dialogicidade entre os envolvidos no processo (FREIRE, 1996). Nesse sentido, o papel participativo e atuante do educando e do educador é de grande importância na construção do processo de inserção da EA na prática pedagógica, proporcionando a junção do domínio das emoções e do conhecimento, o afetivo e o cognitivo, para atuar na construção de uma nova realidade.

Verifica-se que a inserção da EA, como temática a ser trabalhada em sala de aula deve ser desenvolvida a fim de contribuir com a formação dos educandos no sentido de construir uma consciência global das questões relativas ao MA, possibilitando uma mudança de atitudes e valores nos docentes que ainda se encontram em processo de construção de seus próprios conhecimentos. Vale ressaltar que para Reigota (2009) a EA deve buscar incentivar o indivíduo a participar ativamente da resolução dos problemas no seu contexto de realidade, sendo constituída por meio de um processo contínuo. Dessa forma permite-se que os envolvidos aprendam os conhecimentos, os valores, as habilidades, que os proporcionarão agir individual e coletivamente, na resolução dos problemas ambientais presentes e futuros.

Segundo Freire (1996), na educação não basta apenas cumprir com uma exigência teórica, como simplesmente transmitir conteúdos. É preciso ir além para preencher as lacunas com relação à construção do conhecimento, é preciso promover, além de atividades, a inserção da comunidade na escola demonstrando a importância dessa ação para a EA, visto que, o seu papel é mais que o transmissor de informações sobre temáticas ambientais, deve construir experiências e vivências embasadas na dialogicidade e na reciprocidade.

Freire (1996) adverte que o profissional que vai trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem precisa possuir uma postura que desperte a curiosidade no aluno de maneira a produzir uma compreensão sobre aquilo que está comunicando. Por outro lado, do educando é solicitada sua participação no ato de pensar e de agir com atitudes assertivas, a fim de que sua

reflexão crítica seja desenvolvida ou aprimorada, possibilitando-o reconhecer-se como um ser pensante, comunicador e transformador, pois,

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem a ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. [...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. (FREIRE, 1996, p. 118-119).

Essas reflexões, apontadas pelo autor, está evidenciada fala do Professor 03 no momento e que,

[...] a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, proporcionando ao educando o desenvolvimento de sua criticidade, contribuindo para o surgimento de novos conceitos e valores voltados para a reconstrução da sociedade. Só assim podemos trabalhar de forma crítica e transformadora.

Em face disso, o respeito à dignidade e à autonomia proporcionada ao educando é tão importante quanto os valores assumidos e transmitidos pelo educador, o qual deve atuar conforme os ensinamentos que pretende transmitir para que venham a ser incorporados pelo aluno. Em outras palavras, mister se faz a presença de uma coerência entre o que é ensinado e o que é vivenciado pelo educador. Forçoso reconhecer, deste modo, que o professor há de inspirar seus alunos, de conduzi-los à reflexão crítica.

2.3.1 Escola como espaço de formação

A Educação Ambiental na escola é fundamental para todas as pessoas, visto que ela irá transmitir elementos novos, para a formação de cidadãos autônomos, participativos, capazes de atuar com competência, dignidade, responsabilidade no meio em que vive, ela tem o papel que vai além de transmissão de conteúdos, ou seja, dar continuidade, ao processo de socialização iniciado pela família.

A palavra educação³ sugere que se trata de uma troca de saberes, de uma relação do indivíduo com o mundo que o cerca e com outros indivíduos. O adjetivo “ambiental” tempera essa relação inserindo a percepção sobre a natureza e a forma como os humanos interagem entre si e com ela [...] (SEGURA, 2001, p. 43).

As crianças dentro do seu ambiente escolar devem ser orientadas para ter uma postura diante de sua vida e da realidade do mundo em que vivem, assumindo novas responsabilidades. Promover um aprendizado sobre a importância da defesa da qualidade ambiental significa despertar os cidadãos para a responsabilidade de cada um na defesa da vida. Mas ampliar o nível de responsabilidade dos cidadãos diante das questões ambientais passa primeiro, por provocar mudanças na compreensão a respeito da própria importância do ambiente (SEGURA, 2001, p. 51).

O papel da escola não é modelar as pessoas, como se fossem simples matérias - primas ou qualquer produto, mas o papel de transformar. Porém, na maioria das vezes o poder de decidir junto dos alunos nem sempre acontece.

Só se aprende a ser cidadão participando das decisões, um dos locais para isso é a escola, no momento atual do aluno, onde ele possa exercer sua representatividade, assumindo sua liderança, contribuindo para a transformação de um ambiente escolar onde todos tenham vez e voz para as mudanças que desejam.

A participação é a chave para criar condições para que alunos e professores se sintam motivados a trabalhar. Uma estratégia participativa pode propiciar uma relação de cumplicidade mais significativa com os propósitos da educação para a cidadania e para o meio ambiente, assim como qualquer outro projeto educativo, fortalecendo, portanto, seu caráter transformador (SEGURA, 2001, p. 46).

A escola precisa necessitar pensar no seu verdadeiro papel dentro de uma sociedade, precisa ser útil e produtiva. A função da escola é ensinar ajudando a despertar em cada pessoa a consciência de sua própria dignidade e sua capacidade de exercer a cidadania.

A educação é o instrumento que transforma a pessoa, tornando-a responsável pelo seu próprio progresso e pelo bem da comunidade. A busca de uma sociedade mais equilibrada, tanto do ponto de vista ambiental como social, passa, necessariamente, pela formação de cidadãos não

³ Segundo Dinardi (2005) a palavra “educação” trata de uma troca de saberes de uma relação do indivíduo com o mundo que o cerca e com os outros indivíduos.

apenas trabalhadores e consumidores com capacidade de discutir seus interesses coletivamente e usufruir canais de participação efetivos (SEGURA, 2001, p. 46).

A escola como espaço pedagógico é órgão de intercâmbio entre a comunidade e os meios de educação, e a criança necessita desse espaço para manifestar-se com sua voz e a troca de informações sobre vivências culturais, suas igualdades e suas diferenças.

Assim, o Professor 02 ao ser questionado descreve:

A criança passa para os colegas suas experiências de fora e de dentro da escola construindo um ambiente de respeito, interesse e valorização. Pois, a escola é a base fundamental para a formação de seres críticos, interessados que queiram lutar por uma vida melhor, mais digna e justa. E isto necessita de mudança na prática educativa, que começa especialmente por nós professores, que temos em nossas mãos seres inteligentes e inacabados. E é com respeito e autonomia deles que nós professores levamos todos ao campo do conhecimento, estimulando suas curiosidades, passando para o aluno a certeza de que o mundo pode mudar que depende de cada cidadão.

Para esse professor, torna-se necessário proporcionar ao aluno um ambiente onde ele seja o sujeito, o criador de seu conhecimento. Um lugar onde o professor esteja aberto a indagações, que pare com as preocupações de terminar os conteúdos, oferecendo tempo e oportunidade para os alunos expressarem suas curiosidades, fazendo perguntas, acabando assim com seus medos, inseguranças, inibições, e só assim trabalhando na formação de um ser crítico e não de um cidadão que aceita tudo como lhe é imposto, que não reivindica seus direitos, não lutam por justiça, que não acreditam em mudanças.

Voltamos então a insistir que o professor não tem apenas o papel de ensinar, de transferir conhecimentos, mas formar seu aluno: um ser crítico, competitivo, participativo, que lute e cumpra com os seus direitos e deveres.

Um educador seguro, autêntico que trabalhe a realidade, que tenha uma leitura de mundo e não apenas da palavra, que viva a atualidade, que sabe aonde quer chegar, que tenha uma ligação constante entre teoria e prática. Esta é uma tarefa difícil que exige coragem e determinação e junto à reflexão aos educadores que devem ter uma meta, um objetivo de formar alunos, tendo em mente o método a seguir, e que seja seguido rigor para que não haja contradições, incoerências, perdendo de vista o que almeja.

Eis o grande desafio da escola! Fazer do ambiente escolar um meio que favoreça o aprendizado, onde a escola deixe de ser apenas um ponto de encontro e passe a ser, além disso,

encontro com o saber, com descobertas de forma prazerosa e funcional, conforme Libâneo (2005, p. 117)

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todo, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Seguindo o raciocínio do autor, o Professor 02 acrescenta:

A escola deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno. Se ele compreender que, muito mais importante do que possuir bens materiais, é ter uma fonte de segurança que garanta seu espaço no mercado competitivo, ele buscará conhecer e aprender sempre mais.

Nesse sentido cabe destacar que a EA assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a co-responsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável. Entende-se, portanto, que a EA é condição necessária para modificar um quadro de crescente degradação socioambiental, mas ela ainda não é suficiente. Para Tamaio (2000), se converte em “mais uma ferramenta de mediação necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas”. O educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza.

Segundo Reigota (1998), a EA aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. Para Pádua e Tabanez (1998), a EA propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básica para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o MA.

Conforme Segura (2001, p.13), “a relação entre MA e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam”.

Para Sorrentino (1998), os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão

global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

Quando nos referimos à EA, situamo-nos em contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-a como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretiza-se pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, e de se converter, portanto, em ator co-responsável na defesa da qualidade de vida.

O principal eixo de atuação da EA deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar novas atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (JACOBI, 1999).

A educação insere-se na própria teia da aprendizagem e assume um papel estratégico nesse processo, e, parafraseando Reigota (1998, p. 43) podemos dizer que: "[...] a EA na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas".

Por outro lado, a escola tem entre uma de suas funções, por exemplo, a contribuição para a EA, estimulando e fazendo com que os alunos criem uma nova consciência em relação ao mundo em que vivem. A educação escolar é fundamental para todas as pessoas, visto que ela irá transmitir elementos novos para a formação das mesmas, como seus deveres e direitos. A escola não tem apenas o papel de transmitir conteúdos, mas também o papel de contribuir para a transformação da sociedade, pois visa à formação integral do homem.

Refletindo sobre a inserção das questões ambiental na escola, é preciso questionar sobre como fazer da escola um espaço de criação e construção de novas vivências significativas geradoras de novos saberes. A escola e seus atores ao trabalhar determinados conteúdos, independente da disciplina, necessitam promover uma reflexão crítica sobre sua teoria e prática. Não estabelecida essa relação "a teoria pode vir virando blábláblá e a prática, ativismo" (FREIRE, 1996, p. 22).

O maior desafio gerado para o desenvolvimento de ações de EA na escola é levar os educadores a perceber que para a obtenção de sucesso busca desenvolver projetos pedagógicos e

atividades inovadoras, diversificadas e participativas. Essas atividades devem possibilitar a construção de novos conhecimentos, a formação de atitudes, valores, normas e práticas considerando as diferentes realidades sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais pertinentes aos locais em que as comunidades e as escolas estiverem inseridas (REIGOTA, 2009).

Corroborando com o autor, o Professor 07 declara:

Os projetos pedagógicos são de suma importância tanto para os professores como para os alunos. No que se referem à Educação Ambiental esses tem como finalidade estabelecer atividades de conscientização sobre a preservação de Meio-Ambiente, envolvendo relações de conquista e desafios, tendo em vista um trabalho incentivador, procurando colocar em prática o que todos já têm aprendido como também conhecer os procedimentos sobre a poluição da água, animais de extinção, degradação ambiental, desperdício e plantação de mudas de árvores nativas.

Para esse professor a EA, como tantas outras abordagens de conhecimento podem assumir uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução dos problemas. Trata-se de um aprendizado social, baseado no diálogo e interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, que podem se originar do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal do aluno.

Nesse contexto a escola pode se transformar no espaço onde o aluno poderá analisar a natureza dentro de um contexto entrelaçado de práticas sociais, parte competente de uma realidade mais complexa e multifacetada. O mais desafiador é evitar cair na simplificação da EA que poderá superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o MA através de práticas localizadas e pontuais, muitas vezes distante da realidade social de cada aluno. Cabe sempre enfatizar a historicidade da concepção de natureza (CARVALHO, 2001), o que possibilita a construção de uma visão mais abrangente (geralmente complexa, como é o caso das questões ambientais) e que abra possibilidades para uma ação em busca de alternativas e soluções.

Atualmente o desafio de fortalecer uma EA convergente se coloca como prioridade para viabilizar uma prática educativa que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar concomitantemente a degradação ambiental e os problemas sociais. Assim, o entendimento sobre os problemas ambientais se dá por uma visão do MA como um campo de conhecimento e

significados socialmente construído, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica, como pelos conflitos de interesse.

Neste universo de complexidades precisa ser situado o aluno, aonde o repertório pedagógico vem a ser amplos e interdependentes, na medida em que a questão ambiental é um problema híbrido, associado a diversas dimensões humanas. Os professores precisam estar cada vez mais preparados para re-elaborar as informações que recebem, e dentre elas as ambientais, para poder transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados em torno do MA e da ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções.

A ênfase é a capacitação para perceber as relações entre as áreas e como um todo enfatizando uma formação local/global, buscando marcar a necessidade de enfrentar a lógica da exclusão e das desigualdades. Nesse contexto, a administração dos riscos socioambientais coloca cada vez mais a necessidade de ampliar o envolvimento público através de iniciativas que possibilitem um aumento do nível de consciência ambiental dos moradores garantindo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação numa perspectiva pluralista.

Torna-se cada vez mais necessário consolidar novos paradigmas educativos centrados na preocupação por iluminar a realidade desde outros ângulos, e isto supõe a formulação de novos objetos de referência conceituais e principalmente a transformação de atitudes.

Como visto anteriormente, a origem da EA, bem como das questões relacionadas à preservação do ambiente, no Brasil e no campo escolar, não surgiram de um dia para o outro. Para Vasconcellos (1997), a presença, em todas as práticas educativas, de reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes è condição *sine qua non* para que a EA ocorra.

As escolas sobressaem-se nesse contexto, como espaços privilegiados para o desenvolvimento de atividades que propiciem essa reflexão. Conforme Guimarães (2001), a EA é um campo do conhecimento em construção e se desenvolve na prática cotidiana dos que realizam o processo educativo.

A fim de formular um novo fazer pedagógico, faz-se necessário desenvolver atividades em sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas por meio de projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, ao desenvolvimento de atitudes positivas e ao

comprometimento pessoal na implantação de ações que envolvam a temática ambiental de modo interdisciplinar (DIAS, 2004).

Ao refletir sobre a temática ambiental de modo interdisciplinar o Professor 14 descreve:

Desenvolvo meus trabalhos com atividades integradas. Fazemos experiências, mudas para plantar, montamos maquete e fazemos pesquisa [...]. A Educação Ambiental voltada para atitudes, mudança de comportamento. Temos compromisso com a coleta seletiva nos corredores, e no bairro juntamente com a comunidade, mostrando a importância desse trabalho. Agente estimula, cria, incentiva [...].

Isso deve ocorrer por meio de atividades que promovam a sensibilização e o desenvolvimento de metodologias que buscam trabalhar as questões ambientais junto à comunidade escolar, visando formular iniciativas que transcendam o ambiente escolar.

Entretanto, não raramente a escola atua como mantenedora de uma cultura que é predatória ao ambiente. Nesse caso, as reflexões que dão início à implementação da EA devem contemplar aspectos que não apenas possam gerar alternativas para a superação desse quadro, mas que o invertam, de modo a produzir consequências benéficas, favorecendo a paulatina compreensão global da fundamental importância de todas as formas de vida coexistentes em nosso planeta, do meio em que estão inseridas, e o desenvolvimento do respeito mútuo entre todos os diferentes membros de nossa espécie (CURRIE, 1998).

Esse processo de sensibilização da comunidade escolar pode fomentar iniciativas que transcendam o ambiente escolar, atingindo tanto o bairro no qual a escola está inserida como comunidades mais afastadas nas quais residam alunos, professores e funcionários, potenciais multiplicadores de informações e atividades relacionadas à EA na escola. Souza (2000) afirma, inclusive, que o estreitamento das relações intra e extra-curriculares é bastante útil na conservação do ambiente, principalmente o ambiente da escola.

Dentro desse contexto, é preciso uma tomada de consciência mais profunda sobre os benefícios e as verdadeiras ações que caracterizam a inserção das questões ambientais na escola (CARVALHO, 2006). É de suma importância que os professores reflitam sobre a inclusão da EA na escola, abrindo, dessa forma, um espaço para novas práticas pedagógicas capazes de auxiliar o seu fazer pedagógico em sala de aula. Porém, o que se vê é que nesse contexto existe muita teoria e pouca prática.

É notório que muitos entraves se dão pela dificuldade de articulação com os próprios colegas de profissão, desinteresse dos alunos a uma proposta inovadora, descaso dos superiores e o próprio correr contra o tempo, já que o sistema educacional não proporciona a desburocratização para que os projetos e as atividades se desenvolvam. Nessa perspectiva Rodrigues (2008, p. 176) afirma que:

Penetrar no cotidiano dos indivíduos da comunidade escolar na perspectiva de ressignificar os saberes e de consolidar um processo de Educação Ambiental que responda aos anseios da sustentabilidade, torna-se desafiador para a escola. Na busca constante de alternativas metodológicas, a escola tem conduzido o processo educativo de uma maneira que não tem conseguido levar os estudantes a refletirem sobre a trama de relações, tanto econômicas, quanto culturais, em que se encontram inseridas.

Conforme as ideias do autor, a escola precisa pensar em práticas que levem os educandos a compreenderem, de forma crítica, as relações da EA com a sua vida cotidiana.

Portanto, a EA na escola precisa ser desenvolvida como um processo permanente de aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento na formação de cidadãos com consciência local planetária. Deve-se apresentar uma perspectiva que proporcione a relação do homem com a natureza, baseada em uma postura ética, que pressupõe valores morais e uma forma diferenciada de ver o mundo e a humanidade (FREIRE, 1996).

Então, depreende-se do exposto que a EA precisa ser de caráter essencialmente transformador no contexto escolar. O ato de transformar, neste âmbito, prende-se diretamente ao reconstruir, remodelar, alterar. E se reporta a situações como reconstruir valores, remodelar conceitos, alterar princípios, enfim, modificar o processo de inter-relacionamento ser humano/ser humano com vistas a uma transformação de cunho socioambiental (LOUREIRO, 2004). Para o autor, a característica transformadora da EA:

[...] implica admitir uma práxis educativa que, vinculada ao exercício da cidadania, estabeleça movimento unitário entre teoria e prática, em processo integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação do conjunto das relações sociais, inclusive as econômicas, que definem a base de organização da vida humana em sociedade (LOUREIRO, 2004, p. 115).

O grande desafio gerado para o desenvolvimento de ações de EA na escola é levar os educadores a perceber que para a obtenção de sucesso é necessário desenvolver projetos

pedagógicas e atividades inovadoras, diversificadas e participativas. Essas atividades possibilitam a construção de novos conhecimentos, a formação de atitudes, valores, normas e práticas considerando as diferentes realidades sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais pertinentes aos locais em que as comunidades e as escolas estiverem inseridas (REIGOTA, 2009).

Programar e chegar a desenvolver estratégias da EA nas escolas tem se mostrado uma tarefa desafiadora. São várias as dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, principalmente, na manutenção e continuidade dos já existentes. Segundo Andrade (2000), fatores como o tamanho da escola, número de alunos e de professores, predisposição destes professores em passar por um processo de treinamento, o apoio da diretoria, podem se tornar obstáculos para desenvolvê-lo da EA.

Portanto, sendo a escola um espaço em que os alunos, professores, comunidade possam se reconhecer como integrantes de um processo que contribui nas relações de pertencimento com o ambiente, é também um lugar de pluralidade em que se configuram diferentes sensibilidades que, se comprometida com a realidade socioambiental, poderá fundamentar propostas que ultrapassem os seus muros, construindo uma práxis social capaz de redesenhar as relações no e com o ambiente (RODRIGUES, 2008, p. 183).

Assim, percebe-se que a escola dentro dessa perspectiva torna-se uma nova escola. “Cidadã, gestora do conhecimento com um projeto eco pedagógico, isto é, ético, político, uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo” (GADOTTI, 2000, p. 47).

Sendo a escola compreendida como um espaço criativo e de transformação busca possibilitar, tanto ao educador quanto ao educando, oportunidades para que reflitam e avaliem suas práticas com relação à EA. Neste sentido, é importante conhecer as práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas nas escolas, visto que elas são consideradas os caminhos disponíveis para que a EA trilhe rumo a um novo fazer pedagógico, ancoradas na legislação e no que propõe o PPP da escola, PCNs e as DCNs.

2.3.2 Educação Ambiental e o Projeto Político Pedagógico

Considerando que a EA é uma proposta que possibilita ser realizada no coletivo, embora suas ações também possam ser realizadas de forma individual, acreditamos que no momento de

elaboração do Projeto Político Pedagógico, essas ações já estejam presentes nas tomadas de decisões que irão definir os passos a serem seguidos durante sua elaboração.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 178) lembram que o PPP é previsto pela LDBEN – Lei 9.394/96 como “proposta pedagógica (art. 12 e 13) ou como projeto pedagógico (art. 14, inciso I)”, no entanto, o PPP pode significar segundo os autores “uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica”.

A LDBEN propôs que cada escola elaborasse o seu PPP, construído com a participação da comunidade escolar local e conselhos escolares. Tanto que o artigo 13 incumbe os docentes da tarefa de participarem da elaboração, execução e avaliação do PPP, explicitando a importância da presença dos professores como sujeitos vinculados a processos de socialização, numa prática intencionada, na qual tem oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão. E ainda, no artigo 14, estabelece os princípios da gestão democrática e a incumbência dos sistemas de ensino de definirem as normas para a participação dos profissionais da educação na elaboração do documento.

É fato que o PPP, para manter-se vigente, precisa superar o caráter meramente documental, deve se constituir também num amplo processo de vivência, de diálogo, de construção coletiva, para que não se torne um documento pleno de intenções e vazio de ações.

Sendo assim, é imprescindível que se esclareça o que é e qual a importância desse documento dentro de uma organização escolar. Assim, fundamento-me em Veiga (1998, p. 09) para esses esclarecimentos:

O Projeto Pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

Nota-se, portanto, que se trata de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição em sua totalidade, tendo como propósito a explicitação dos fundamentos teóricos – metodológico, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional, dos valores assumidos e praticados entre outros.

Desse modo, podemos dizer que, entre outras coisas, o Projeto Político Pedagógico construído coletivamente é definido de critérios para a organização curricular, seleção de

conteúdos e sugestões metodológicas. Dentro desse contexto, considera-se necessário conhecer o PPP da Escola Municipal Prof^ª. Neilde Pimentel Santos.

Figura 01: Entrada da Escola Municipal Prof^ª. Neilde Pimentel Santos



Fonte: Arquivo pessoal de Isabel Santana Santos

A Escola Municipal Prof^ª. Neilde Pimentel Santos, localizada, à Rua Tenyson Melo de Oliveira, S/N, bairro Marianga em Itabaiana/SE, foi inaugurada no dia 04 de fevereiro de 1995.

Em 2013, a escola constituiu o seu corpo docente de vinte professores do Ensino Fundamental e três professores da Educação de Jovens e Adultos.

O corpo técnico pedagógico da EMNPS é composto pelos seguintes profissionais: duas coordenadoras pedagógicas. Na esfera administrativa é constituída por um diretor, três assistentes administrativos, nove agentes de apoio operacional e três vigilantes. Oferecendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, EJA no turno noturno. Atende em torno de 660 alunos. Valorizar e respeitar as habilidades individuais estimulando e fortalecendo o potencial de cada um está dentro da visão da escola, que possui

como missão “buscar sempre um ensino de qualidade, respeitando a individualidade de cada aluno” (PPP, 2012 p. 04). Busca contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para terem competência no desenvolvimento das ações que lhes forem confiadas. A escola pesquisada tem como filosofia “Formar, com liberdade, a consciência para a cidadania” (PPP, 2012, p. 06).

Feita essa apresentação, tem-se a intenção de direcionar na sequência a atenção para o Projeto Político Pedagógico da EMNPS, buscando verificar de que forma a temática ambiental está contemplada nesse projeto, bem como abrir espaço para os professores se pronunciarem, sobre o mesmo uma vez que, acredito trarão importantes contribuições para esta pesquisa.

O PPP da EMNPS surge da necessidade de se delinear os objetivos e as ações pedagógicas e administrativas da escola, visando alcançar uma educação de qualidade em que o aluno é incentivado a construir seu próprio conhecimento, participando ativamente de todo o processo ensino-aprendizagem, além de estabelecer as metas e as estratégias de ação.

Por sua vez, o PPP foi elaborado em Fevereiro de 2012, dando início na “Semana Pedagógica” onde professores, coordenadores e diretor se reúnem para avaliar, discutir, refletir e planejar, todas as atividades do ano letivo.

Observou-se, que na estruturação do PPP, as finalidades da EMNPS estavam estabelecidas no sentido de organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas.

Constatou-se, que o PPP, contempla o parágrafo primeiro do Art. 12, do Título IV da LDBEN 9.394/96, onde é estabelecido que “os estabelecimento de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 178) afirmam que o PPP foi proposto nesta Lei com o “objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”. Fica demonstrado dessa maneira que a partir do advento da LDBEN 9.394/96 e viabilizada a autonomia da escola para construir e efetivar sua proposta educativa, como uma exigência legal que cabe a ela executar.

Percebeu-se que o PPP da EMNPS objetiva engajar a todos no processo ensino – aprendizagem ao propiciar a participação democrática dos envolvidos no processo educativo. Demonstra ainda, um olhar atento para com a realidade geográfica – sócio – política – econômica da comunidade onde está inserido, tendo a intenção de promover e desenvolver um ensino crítico

e de qualidade, dando uma formação consistente aos seus alunos, assumindo como premissa que o aluno é o construtor de seu próprio saber.

Fica clara no PPP a autonomia pedagógica: “diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar” (PARO, 2001, p. 113). Entretanto, o autor destaca que a autonomia pedagógica precisa ser constituída sobre uma diretriz de conteúdos definidos em nível nacional, sem deixar que seus reais objetivos fiquem sujeitos à decisão de um determinado grupo na gestão da escola.

Destaco a importância da reflexão sobre o enfoque disciplinar e a busca de sua superação a partir da interdisciplinaridade e da transversalidade. Assim, as questões relacionadas à EA, tomam papel de destaque, pois remete à busca de uma educação integral que supere a fragmentação do conhecimento.

Na análise do PPP tive meu olhar direcionado ao currículo do Ensino Fundamental, onde constatei que na proposta da disciplina Língua Portuguesa também sinaliza para a inserção da EA, ao colocar a utilidade da língua “não apenas como instrumento de comunicação e expressão de ideias, mas como fatos de interação social, como instrumento de lutas e conquistas” (PPP da EMNPS, 2012, p. 56), o que remete a se pensar a língua no viés da EA, enquanto fruto de reflexões sobre as contradições e diferenças sociais, mostrando que, apesar, dessa heterogeneidade, o ser humano está sempre se renovando, enriquecendo e transformando-se.

Na proposta da disciplina História são encontradas nuances de EA quando trata da operacionalização dos conteúdos, afirmando que “através do desenvolvimento de eixos temáticos se suscitarão os demais temas a serem trabalhados” (PPP da EMNPS, 2012, p. 58).

Na proposta da disciplina Artes também percebeu indícios de que a EA tem espaço para ser efetivada quando chama à atenção para o fato de que a estratégia de ação adotada é o “constante apelo à imaginação, à reação inteligente e pessoal diante de situações novas, por isso as respostas devem estimular no aluno a invenção, a descoberta, a exploração, a pesquisa e a criatividade” (PPP da EMNPS, 2012, p. 62).

Na proposta da disciplina Educação Física, foi observada indício da EA, quando afirma que “o compromisso da Educação Física deve ser antes de tudo uma concepção de educação onde o aluno é agente de transformação, sempre participante, atuando de forma livre e democrática” (PPP da EMNPS, 2012, p. 66). Ou ainda, quando trata da importância das atividades corporais

para o crescimento integral do ser humano dizendo que “os métodos e técnicas de aprendizagem aplicadas às atividades desportivas, dentro de uma perspectiva crítica - sócio – político – econômico, deve considerar a realidade de reflexão crítica sobre a sociedade em que vive e o mundo que o cerca” (PPP da EMNPS, 2012, p. 66). Na proposta da disciplina Matemática, encontram-se sinais de EA quando coloca que “o tratamento do ensino da matemática deverá promover o desenvolvimento intelectual do aluno e aguçar o espírito crítico de modo a torna-lo um elemento que possa contribuir para a transformação da sociedade” (PPP da EMNPS, 2012, p. 70).

Na disciplina Ciência o documento é primoroso ao estabelecer metas de alargamento da visão na formação do educando, segundo o documento essa disciplina tem mais vínculo com a EA.

O Ensino de Ciências deve procurar levar o educando a compreensão racional do mundo que o cerca, isto é, a um posicionamento de vida isento de preconceitos e superstições, e uma postura mais adequada em relação à natureza, como indivíduo e como parte da sociedade. Deve despertar no aluno a consciência de sua responsabilidade face ao ambiente, como representante da espécie humana. (PPP da EMNPS, 2012, p. 72).

Na disciplina de Geografia o documento é primoroso ao estabelecer metas de alargamento da visão na formação do educando, segundo o documento essa disciplina tem mais vínculo com a EA.

A Geografia abordará o espaço geográfico construído pelos homens através das relações sociais e no trabalho de apropriação e transformação da natureza, bem como o espaço natural, que tem uma dinâmica própria, não inteiramente determinada pela ação humana (PPP da EMNPS, 2012, p. 78).

Observa-se a partir desses fragmentos que a EA, mesmo que levemente, está prevista em todas as disciplinas que compõem a base comum obrigatória.

Faz-se destacar que, na atualidade, o PPP está sendo visto como uma alternativa de reconhecimento da identidade da própria escola em relação aos seus limites, avanços, dificuldades, obstáculos e potencialidades engendradas no seu cotidiano. Veiga (1995, p. 31), em relação ao PPP, considera que “o fundamental é que a escola seja palco de inovação e investigação e torne-se autônoma por um referencial teórico-metodológico que permita a

construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação”.

Neste sentido, destaca-se no PPP da EMNPS uma estrutura pedagógica que sinaliza ser aquela que se refere, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Sinalizando a presença de uma preocupação com a ação formativa dos alunos, a adequação e utilização de materiais e recursos didáticos, convivência criativa entre a escola e comunidade, a fim de alcançar o sucesso escolar, mas não inclui para isso a inserção clara de temas ambientais de maneira transversal transitando pelas diversas áreas do conhecimento.

A construção do PPP requer um processo de cumplicidade, em que todos os envolvidos serão autores de sua proposta, dessa forma, devem lutar para que os objetivos propostos sejam atingidos. Para participar de sua elaboração os envolvidos devem ter consciência e conhecimento da realidade onde estão inseridos, pois o projeto vem destacar ações que sejam percebidas nessa realidade reforçando as positivas ou criando novas para aquelas que não deram certo, tentando superá-las Veiga (1995 p. 13) ressalta:

Político e Pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o Projeto Político Pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva, mas é constitutiva. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O Professor 03 coaduna com Veiga ao ser questionado sobre a construção do PPP ressaltando:

A construção do PPP deve ser um momento de reflexão, discussão e debates, para que todos possam ser ouvidos respeitando suas considerações. É o momento de reivindicação, de pensar no contexto, de procurar atingir interesses coletivos, pois é uma ação política, buscando atender a uma demanda, através de propostas para realizá-las a partir de suas ações.

Para esse professor o PPP é um processo democrático de decisões. É visto como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação dos objetivos propostos.

É o momento de reivindicação, de pensar no contexto, de procurar atingir interesses coletivos, pois é uma ação política, buscando atender a uma demanda, através de propostas para realizá-las a partir de suas ações.

Gadotti (1994) afirma que não se constrói um projeto sem objetivos, sem direção, pois, é uma ação orientada pela intencionalidade, possuindo um sentido explícito, de compromisso, e, no caso da escola, de um compromisso coletivamente firmado. Desse modo, segundo o autor:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1994, p. 16).

Nesse processo, a escola atua como um espaço de construção coletiva no qual o poder de decisão é compartilhado, objetivando difundir no contexto escolar a nova postura pertinente a um ensino de qualidade que dará, por conseguinte, as ferramentas necessárias ao educando para atuar em pé de igualdade no mercado competitivo que temos na atualidade. O PPP é uma proposta da escola que se propõe atingir metas em todos os seus segmentos, ou seja, pedagógicos e administrativos e essas poderão ser realizadas se houver a participação de todos.

Compartilhando desse entendimento, o Professor 09 relata “é um projeto que parte de um planejamento que conta com a participação do corpo docente, discente e toda comunidade escolar, visando buscar caminhos e solucionar os desafios encontrados na escola. É participativo, reflexível e consciente”.

Para esse professor o PPP é um momento de reflexão, decisão e interação entre o corpo docente, discente e a comunidade escolar. Ao ser construído passa a ser a própria identidade da escola, pois propõe ações que venham contemplar todo o seu âmbito, criando com isso um referencial para ele, procurando que todos devam contribuir para formação dessa identidade.

Conforme Veiga (1998, p. 13 - 14) enfatiza que,

O Projeto Político Pedagógico, ao dar uma nova identidade à escola, deve contemplar a questão da qualidade de ensino, entendida aqui nas dimensões indissociáveis: formal e política. Uma não está subordinada à outra: cada uma delas tem perspectivas próprias. A primeira enfatiza instrumentos, métodos e técnicas. A qualidade não está afeita, necessariamente a conteúdos determinados. Demo (1994, p. 14) afirma que a qualidade formal “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”. A qualidade política é condição

imprescindível da participação. Estão voltadas para os fins, os valores e os conteúdos; quer dizer “a competência humana do sujeito em termos de se fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”.

Esse entendimento está explicitado na fala do Professor 06 quando questionado sobre a concepção do PPP “é um projeto que envolve corpo docente, discente, comunidade escolar que visa enfrentar os desafios do cotidiano escolar de uma forma reflexiva, consciente, organizada, tendo como ponto de partida uma formação integral do aluno possibilitando uma atuação plena na sociedade”.

Na percepção do Professor 06 é importante envolver toda comunidade escolar para que as ações se efetivem, pois ao participar todos darão sugestões e essas acontecerão com o envolvimento coletivo. É um processo de ajuda mútua na qual a maioria irá contribuir para atingir um objetivo comum.

Nesse contexto, faço minhas as palavras de Veiga (1995, p. 13) o Projeto Político Pedagógico “é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

A elaboração de um PPP consistente deve apoiar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica; no desenvolvimento das pessoas: comunidade interna e externa à escola; na participação e na cooperação das várias esferas de governo; na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e produto do projeto (GADOTTI; ROMÃO, 1997).

Desse modo concordo com Gadotti e Romão (1997), quando afirmam que o PPP depende, sobretudo da ousadia de cada comunidade escolar em assumir a sua “cara” tanto para dentro, nas menores manifestações de seu cotidiano, quanto para fora, no contexto histórico em que ela se insere.

Sendo assim considero o projeto como um instrumento importante de renovação da escola, isso porque ele projeta um futuro diferente do presente. Nessa acepção, pressupõe uma ação intencionada, com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer mudar.

É dessa forma que percebemos a EA, pois é impossível realizá-la sozinho, pois sua proposta deve se dar em função de todos para modificar ou perpetuar o meio onde se vive.

O Professor 10 percebe esse momento somente como a preocupação em propor atividades para o MA:

A Educação Ambiental é uma política que resguarda o MA e o PPP deve viabilizar essas questões, onde se trabalha o ser humano, faz-se necessário trabalhar sua relação com as questões ambientais. [...]. O Projeto Político Pedagógico contempla a EA, mas em minha opinião ele contempla como uma possibilidade transversal, não como uma possibilidade direta de ter um profissional específico para atuar nesse sentido.

Existe na escola a Semana Pedagógica que é realizada no início do ano letivo com a finalidade de discutir a proposta pedagógica, elaborar projetos e o plano de ensino.

Percebe-se na fala do professor que o PPP contempla a EA, somente no momento em que ele estava se referindo a alguns projetos interdisciplinares e atividades práticas, estruturada a partir do plano de ensino de cada professor e discutida na proposta pedagógica.

Depreende-se daí que o PPP é tratado pelo professor somente sob a ótica da implementação das atividades de um ano letivo e do planejamento, o qual é, de acordo com Luck et al (1998), um processo que objetiva bem distribuir no tempo e no espaço os recursos disponíveis, dentro de uma sequência lógica de necessidades, a fim de possibilitar a elaboração de meios para alcançar o planejado.

Na escola EMNPS todo ano acontece no mês de fevereiro a “Semana Pedagógica” organizada pela coordenação pedagógica da escola, tendo como objetivo refletir sobre os projetos que vão ser realizados ao longo do ano, os quais fazem parte do plano de ensino de cada professor, é um dos passos para redimensionar o PPP, mas não pode parar por aí, pois de acordo com (GADOTTI; ROMÃO, 1997), um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outros elementos que precisam tornar-se instituídos.

Outro ponto destacado pelo Professor 10 refere-se à inserção da EA pelo PPP. Ele afirma que a mesma é tratada transversalmente, maneira com a qual não concorda. No entanto, discordando do pesquisado, a EA deve ser tratada em uma abordagem transversal e não disciplinar como sugerido, o que já está previsto na PNEA – Lei 9795/99, artigo 10, parágrafo 1º, quando diz que a EA no ensino formal “não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”.

Reigota (2009, p. 93) lembra que,

A Educação Ambiental não é uma disciplina, mas sim uma perspectiva pedagógica e política [...]. Não se trata de oferecer uma disciplina de Educação Ambiental, mas sim, conquistar brechas e possibilidades da contribuição da EA a todo processo pedagógico voltado para a ampliação da cidadania, da

democracia, da liberdade, da justiça e das possibilidades de construção de uma sociedade sustentável.

O entendimento de Reigota (2009), quando coloca que a EA busca ser consolidada como uma filosofia de educação presente em todas as disciplinas, possibilita uma visão ampla da escola no seu contexto local e planetária. É nessa perspectiva que a EA se faz possível, desafiando a concepção tradicional de organização escolar e as representações que se fazem da escola.

Nesse entendimento, pode-se dizer que há um equívoco na compreensão tanto da Lei, quanto do PPP e do Planejamento das atividades práticas por parte do Professor 05, deixando em evidência uma lacuna que precisa urgentemente ser preenchida.

Ao discorrer sobre a inserção da EA pelo PPP, o Professor 04 declara:

Conheço o PPP da escola e o mesmo contempla a EA. Nas reuniões no início de ano é sempre colocada essa questão. Os professores acatam trabalhar, mas não são todos [...]. Como sou formada em Biologia, às vezes eles pedem para falar sobre isso. Os professores aqui trabalham bastante engajado em cima disso aí. [...]. Como você pode ver aí que existem lixeiras para a coleta seletiva e reciclagem.

Percebe-se em seu depoimento que o mesmo faz confusão conceitual entre planejamento das atividades do início de ano letivo com o PPP como um todo. Ressalta-se aqui que, segundo Vasconcellos (2006, p. 64), “precisamos ter em conta que o planejamento é apenas um instrumento teórico-metodológico. Poderoso, mas instrumento”.

Outro aspecto visível na declaração do Professor 04 é com relação ao seu “posicionamento conservacionista” sobre a EA, vinculando-a simplesmente a coleta seletiva e reciclagem – as quais fazem parte das atividades da escola – e mesmo essas atividades práticas sendo importantes e necessárias, não se pode reduzir EA a essas “boas práticas ambientais”. Desse modo, acredita-se que essas práticas merecem ser analisadas, avaliadas e realinhadas, pois, a execução das mesmas está trazendo equívocos na sua interpretação, necessitando, que sejam mais explícitos seus objetivos e finalidades, uma vez que se sabe o quão é importante aprender a identificar e compreender as problemáticas ambientais.

O relato dos professores nos leva a pensar sobre a prática pedagógica em EA, pois a demanda sobre o tema, principalmente nas instituições escolares, é recorrente, tanto no que diz respeito aos aspectos legais quanto na própria prática social que vivencia cotidianamente a problemática ambiental.

3 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: PERCEPÇÕES E AÇÕES DOS PROFESSORES

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (PAULO FREIRE)

A intensificação dos debates sobre a inserção da questão ambiental nas práticas pedagógicas é considerada nos dias atuais incipientes, pois não tem produzido uma diferenciação das principais tendências político-ideológicas e éticas que dividem o campo ambiental, pontuando, um quadro confuso de ambiguidades, dúvidas e indistinções, apesar da ampla diversidade de interesses e objetivos das propostas de EA no contexto educacional (LEFF, 2001). Neste sentido, percebe-se, que a escola, na tentativa de se adequar às novas propostas curriculares do Ministério da Educação, tem contribuído para a inserção de práticas mais flexíveis em direção à interdisciplinaridade, levando-nos a uma necessidade crescente pela busca de novos conhecimentos e particularidades da abordagem das questões ambientais na educação.

O rápido desenvolvimento científico-tecnológico secular, alinhado à constatação de que os recursos do planeta são limitados, geraram na sociedade contemporânea, movimentos sociais, políticos, científicos e educativos que solicitaram um novo modelo de relação do ser humano com o entorno. Por conseguinte, pode-se considerar que a necessidade de uma educação voltada para as questões ambientais tiveram sua origem a partir dos problemas ecológicos e sociais, expressos nas condições e qualidade de vida da maioria da população (ARAÚJO, 2004).

Sabe-se que a EA do ponto de vista formal é uma abordagem relativamente nova. Foi implantada, no Brasil, de modo organizado e oficial pelas Políticas Públicas, na década de 1980 e mais intensamente na década de 1990. De acordo com Araújo (2004, p. 37) ao adentrar a escola “as questões sociais e ambientais, exigiram que não fossem mais tratadas como um elemento ilustrativo, alheio ao ser humano, mas como parte inerente à educação do indivíduo”.

A educação, na perspectiva de Freire (1996), tem como finalidade a emancipação do sujeito, e as práticas pedagógicas devem colaborar para a construção de um ser autônomo que traz consigo uma abordagem histórico-cultural e uma individualidade que possa ser levada em conta. Quando o educador constrói práticas de ensino mais eficientes, em sintonia com a realidade, está contribuindo para conscientização do educando, permitindo-o perceber, avaliar e refletir sobre a sociedade a que pertence e, principalmente, sobre suas ações de transformar o

ambiente em que convive (FREIRE, 1996). O autor evidencia, dessa forma, a importância de práticas pedagógicas significativas que levem em consideração o conhecimento prévio do educando, bem como as questões cotidianas de sua vivência.

Segundo Leff (2001), os programas educacionais do processo ensino aprendizagem ainda estão vinculados a concepções mais tradicionais. Dessa forma, amplia-se a necessidade de buscar uma pedagogia crítica, reflexiva, ancorada por uma abordagem interdisciplinar. A prática pedagógica voltada para a abordagem das questões ambientais inspirada nessa concepção deve proporcionar ao educando, por meio de uma contextualização com o real, a construção de um saber que possibilite compreender o mundo em que vive e refletir acerca das interferências do ser humano sobre ele.

Assim, esta seção versa sobre Práticas de Educação Ambiental na Escola: percepções e ações dos professores, atendendo aos objetivos de elucidar como os professores do ensino fundamental da Escola Municipal Prof^a. Neilde Pimentel Santos, selecionados para esta pesquisa, percebem a presença da dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas. Para tal, abordaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, a interdisciplinaridade e a transversalidade, as quais são referenciais importantes, pois, não há como aportar à temática ambiental no contexto atual numa perspectiva rígida e disciplinar, uma vez que, as novas formas de se entender os problemas presentes na atualidade exigem, também, novas formas de ensinar a lidar com eles.

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental como processo educativo voltado para a sustentabilidade ambiental tem diferentes abordagens e uma ampla gama de interpretações, e não se trata de uma novidade, uma vez que sua trajetória tem início tímido já a partir da década de 70 do século XX.

Para Medina (2001, p. 17) “a EA é um campo de conhecimento em formação, permeado por contradições e com um histórico que lamentavelmente torna mais complexo o seu processo de assimilação”.

A realidade apontada por ainda pode ser considerada no contexto atual, e indica, por exemplo, o desconhecimento da Lei N° 9.795/99 por parte de muitos professores, conforme mostra o relato a seguir:

Ao ser questionado sobre a possibilidade de se implementar a EA na sala de aula, e o conhecimento sobre a Lei 9.795/99 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Professor 12 relata:

Eu trabalho a EA na minha sala de aula com os alunos, somente em datas comemorativas como o dia da água, da árvore [...]. Acho difícil trabalhar essas temáticas, a mesma deveria ficar somente com os professores de ciências e geografia. Como sou formada em matemática fica estranho. Sobre a lei e as diretrizes já ouvi falar, mas nunca li. Nas reuniões pedagógicas as coordenadoras falam superficialmente, deixando transparecer o seu desconhecimento sobre o assunto. Acredito que são poucos os professores que tem realmente conhecimento sobre essa temática.

Fica claro no relato desse professor o desconhecimento da Lei Nº 9.795/99 e das DCNs. Mesmo assim, ele enfatiza seu trabalho com a temática ambiental de forma pontual, deixando de lado a interdisciplinaridade.

A Lei nº 9.795/99, que regulamenta a educação ambiental, estabelece que a mesma deva ser trabalhada em caráter interdisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino de modo a formar sujeitos com conhecimentos, valores e habilidades com vistas ao manejo sustentável do meio ambiente. Entende-se, assim, ser importante verificar como tem sido trabalhada a temática ambiental nas escolas.

O relato do Professor 12 revela as causas da dificuldade de implementação da EA no sistema de ensino. Equivocadamente a EA é percebida como ensino de Ciência, ou que deve ser tratada na disciplina de Ciências, justamente por falta de conhecimento de referenciais teóricos a cerca da EA. Conforme Medina (2001, p. 18):

[...] a essas dificuldades acrescentam-se as formas muitas vezes simplistas com que tem sido concebida e aplicada a Educação Ambiental, reduzindo-a a processos de sensibilização ou percepção ambiental, geralmente orientado pela inserção de conteúdos da área biológica, ou a atividades pontuais no Dia do Meio Ambiente, do Índio, da Árvore, ou visitas a parques ou reservas. Não queremos negar a importância dessas atividades, apenas assinalar que elas são necessárias, mas não suficientes, para desenvolver conhecimentos e valores, tais como eles são postulados nos PCNs de Meio Ambiente e de Ética.

Analisando o relato do Professor 12 pode-se confirmar o que Medina aponta: que a EA é tratada de forma pontual, sem que sejam feitas as importantes conexões das temáticas entre diferentes disciplinas. Sobre isto, destaca-se, então, que em relação à abordagem da temática ambiental observou-se que, embora ela considere aspectos sociais da questão ambiental, ainda

não se pode afirmar que se caracterize como uma abordagem socioambiental; tampouco se identificou uma educação ambiental crítica e emancipatória.

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela educação está a formação humanística de indivíduos capazes de se posicionarem de forma crítica ante a realidade. Este desafio ganha vulto face da edição das DCNs, que surgem como resposta à demanda por uma EA que, enquanto parte do processo formativo, assuma seu papel transversal e fomente a atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social. Tais diretrizes, que vigoram desde junho de 2012, constituem-se como valioso referencial para os educadores, por propiciar a constituição de sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental em seu Capítulo I, Art. 12, define os princípios que a norteiam a partir do que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são eles:

- I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
- II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI - respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2012, p. 70).

Observando cada um dos princípios delimitados como norteadores das práticas de EA, podem-se destacar alguns conceitos chave como: totalidade, interdependência, pluralismo, ética, articulação, perspectiva crítica, respeito, direitos, multiculturalidade, pluriétnicidade e cidadania planetária, conceitos estes que devem ser bem compreendidos pelo corpo docente para que seja possível alcançar os objetivos da EA, descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no Capítulo II, Art. 13.

- I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;
- II - garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área

socioambiental;

III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

IV - incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade

ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

VI - fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII - promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;

IX - promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade (BRASIL, 2012).

Os objetivos apresentados são amplos, abrangentes e remetem a uma educação voltada para o desenvolvimento de senso crítico em relação ao ambiente em que vivemos, relacionando aspectos socioambientais e cidadania, evidenciando, assim, o caráter democrático que deve estar presente nas práticas de EA.

A partir do exposto compreende-se que a EA é um processo de educação, e não uma disciplina, então, trata-se de uma prática pedagógica interdisciplinar, que deve ser desenvolvida em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, nos mais diferentes contextos educacionais. Isto é o que está explícito nos principais documentos referência da EA, destacando-se a Lei Nº 9.795/99, mas infelizmente poucos educadores os conhecem.

A prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela. Pressupõe uma análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, especificamente o Art. 11, destaca que: “a dimensão socioambiental [...] deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade

multiétnica e multicultural do País”, e destaca em Parágrafo único que: “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da EA” (BRASIL, 2012, p. 71).

Considera-se, portanto, ser fundamental elaborar um programa de capacitação ou minicurso para equipes pedagógicas e equipes diretivas para que estas tenham não somente acesso aos documentos referência que balizam a EA, mas que também possam vivenciá-los através de atividades dinâmicas e de reflexão para o aprimoramento da práxis da EA, podendo, estes, tornarem-se multiplicadores.

Vale destacar a importância do esclarecimento aos professores, no tocante aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, apresentados no Art. 1º, que são:

- I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei 9.795/99, 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, 2012, p. 70).

Os objetivos citados deixam claro que a compreensão das DCNs para a EA requer conhecimento prévio dos preceitos definidos na Lei 9.795/99. Também estabelece a importância de realização de um trabalho didático-pedagógico que vincule as atividades educacionais à realidade vivencial do educando em seu amplo contexto que evidencia a importância do documento como recurso de reflexão para avaliação de como a EA está vinculada nas propostas pedagógicas e sua integração no currículo escolar.

Conforme o Art. 14, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental Brasil (2012), a EA deve contemplar uma abordagem curricular que enfoque a natureza como fonte de vida e relacione ambiente e justiça social, associando a direitos humanos, saúde,

trabalho, consumo, vinculados à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo, discriminação e injustiça social, salientando que:

I - abordagem curricular que enfatiza a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e todas as formas de discriminação e injustiça social;

II - abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V - estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 71).

Dessa forma, compreende-se que o currículo deverá “abraçar” a temática ambiental de forma que ela esteja permanentemente vinculada às atividades rotineiras dos sistemas de ensino (escolares e acadêmicos) para promover nos educandos o desenvolvimento crítico e reflexivo de tudo o que envolve a vida em sociedade, incentivando a participação pela cooperação responsável, sempre com justiça. O incentivo à pesquisa e a transformação dos espaços escolares tornando-os sustentáveis, também são abordagens que devem estar presentes na inserção da EA ao currículo.

As DCNs sugerem que o tema MA seja trabalhadas transversalmente na Educação, ou seja, propõem que as questões ambientais permeiem os objetivos, conteúdos e orientações didáticas em todas às disciplinas, no período da escolaridade obrigatória. Ao mesmo tempo, na perspectiva da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) há indicação de mudanças curriculares no ensino formal; podendo a EA ser apresentada em outros níveis de ensino.

Ao tratar a questão de MA as DCNs, evidenciam a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades, e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele e ao MA. Ressalta a importância da escola como mediadora nesse processo, para que os alunos possam por em prática a capacidade de atuação.

A principal função do trabalho com meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceito, a escola se proponha trabalhar com atitudes e formação de valores, com o ensino e aprendizagem de habilidades e procedimentos. É esse o grande desafio para a educação. Comportamentos “ambientalmente corretos” são apreendidos na prática do dia-a-dia na escola; gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso (BRASIL; MEC/SEF, 1998, p. 67- 68).

A formação do cidadão é um eixo central da educação escolar na proposta dos temas transversais, e como não podia deixar de ser quando se trata de abordar o MA, sendo sua abordagem justificada pela sua relevância social, visto o aumento da capacidade da humanidade intervir no meio para a satisfação de suas necessidades cada vez mais crescentes, onde a produção e o consumo é a base em um modelo econômico, capitalista e globalizado.

Destaca também a importância, dos professores no processo de aprendizado como orientadores dessa proposta, no sentido de desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos alunos a partir de suas vivências, e do repensar da prática pedagógica por parte dos professores. “Sistematizar e problematizar as suas vivências à luz de novas informações contribuindo para o reconhecimento da importância do trabalho de cada um, permitindo assim a construção de um projeto consciente de EA” (BRASIL; MEC/SEF, 1998, p. 189).

Nesse sentido de organizar o ensino, proporcionando aos alunos, utilizar os próprios conhecimentos sobre MA, para compreender sua realidade e nela atuar local e globalmente, partindo de suas realidades mais próximas, os conteúdos de EA se integram ao currículo escolar a partir de uma transversalidade exigindo do professor outra abordagem de seus conteúdos em sala de aula.

Porém na segunda parte do documento que aborda MA, apesar da proposta de se partir da realidade do aluno, encontramos uma seleção de conteúdos a serem abordados pelos professores, como: A natureza ‘cíclica’ da Natureza; Sociedade e ambiente; Manejo e conservação ambiental; além de indicações de procedimentos a serem adotados; ou seja, guia curricular, que propõem o que, e como abordar as questões ambientais juntamente com os procedimentos pedagógicos a serem adotados, ou seja: “Obviamente não podemos negar a existência de mecanismos formais de controle curricular e pedagógico. Eles existem e são uma das formas como o poder penetra na escola e em nossa sala de aula, buscando controlar nossas ações” (MACEDO, et al, 2002, p. 35).

Tais orientações, dificilmente são abordadas pelos professores, pois ao partirem de sua própria realidade, no que se refere à área ambiental, são muitos valores e procedimentos aprendidos no âmbito familiar e social, e ainda, as informações vinculadas pela mídia, que muitas vezes são abordadas de forma superficial ou equivocadas pelos diferentes meios de comunicação sendo que tais informações, equivocadas ou não, vão contribuir para formar nossas representações sobre o MA: “Assim, as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através dela compreendem e transformam a sua realidade” (REIGOTA, 1995, p. 70).

Tais representações sociais vão orientar os direcionamentos dos trabalhos e das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, portanto as concepções que os professores apresentam sobre o MA, influenciam diretamente as suas as práticas pedagógicas. Tal afirmação, podemos encontrar na pesquisa realizada pelo autor sobre MA e representação social, onde ele adverte “embora as representações apresentem um componente científico, devido formação acadêmica dos professores, elas se destacam também por apresentarem clichês e uma boa dose de senso comum” (REIGOTA, 1995, p. 71).

Nesse sentido podemos também observar no que se refere a MA, que as práticas pedagógicas cotidianas estão fundamentadas não somente no que encontramos nas DCN, mais nas representações que professores apresentam sobre o tema, isso fica evidente, sobretudo quando podemos registrar nos seus relatos do cotidiano a respeito de ambiente.

Os professores atuantes no ensino fundamental de 1º ao 9º ano ao responder o questionário revelam alguns entendimentos sobre suas práticas em sala de aula:

O Professor 11 descreve;

Acho muito importante trabalhar com os alunos o MA, sempre falo da importância da reciclagem, do lixo, do desperdício da água e da importância de se preservar a natureza. Mostro para os meus alunos que não devemos jogar lixo na rua e peço que depois do recreio eles apanhem os papéis que estão jogados no chão.

Continuando essa descrição o Professor 08 relata:

Na 5º ano os alunos aprendem sobre a importância de se preservar o ambiente nas aulas de ciências, mas continuam jogando lixo no chão deveria ter um projeto para deixar a escola mais limpa. Também deveria ter projetos sobre o dia

da árvore, da água para que possamos trabalhar com os alunos e dessa forma conscientizar os mesmo.

Já o Professor 03 revela:

No ano passado levamos os alunos ao zoológico, lá, eles assistiram a palestras sobre ecologia e MA. Foi muito proveitoso e os alunos gostaram bastante, pois dessa forma eles saem um pouco da rotina. Ao retornar, trabalhei com os alunos o tema abordado na palestra, ouvi coisas incríveis no relato dos alunos. Também trabalho com reciclagem, lixo [...].

Nesses relatos podemos notar que a preocupação de alguns professores com relação à questão ambiental, estão vinculada às questões comumente vinculadas pela mídia: reciclagem, preservação da natureza, deposição do lixo, é ausente a abordagem da questão socioambiental proposta nas DCNs. Não se trata aqui, de afirmar que não existe preocupação por parte dos professores em abordar as questões relativas ao MA, visto que o tema aparece nos discursos destes em seu cotidiano escolar.

A Educação Ambiental que, apesar de desenvolvida, nos cotidianos escolares, pode não estar em plena sintonia com os textos oficiais, pois muitos, ou a maioria dos professores que atuam em sala de aula, não foram capacitados para abordar as questões ambientais, o que cria um hiato entre os textos oficiais e as suas práticas pedagógicas.

Porém, não se pode deixar de ressaltar que é a partir das representações que apresentam sobre o tema, que os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas a respeito de MA, e que dada à diversidade de representações sobre o tema dificilmente os conteúdos elencados pelas DCNs, serão abordados, com a sistemática apresentada no documento.

Portanto, um tema transversal não se constitui em um único conteúdo disciplinar, mas deve estar presente na prática pedagógica de qualquer componente curricular, pois tem como principais objetivos potencializar valores, comportamentos e desenvolver posturas e atitudes frente à realidade social. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer uma prática educativa, a partir de um trabalho compartilhado entre alunos e professores, enfocando a responsabilidade individual e coletiva para com o ambiente, conforme determina a Constituição de 1988.

Os temas transversais foram elaborados para proporcionar à educação a possibilidade de educar para a cidadania, conforme o que preceitua Oliva e Muhriger (2001), quando afirma que:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhe a mesma importância das áreas convencionais. Com isso, o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos (OLIVA e MUHRIGER, 2001, p. 20).

Os temas transversais foram escolhidos de acordo com a urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e, também, por favorecer a compressão da realidade e a participação social.

Loureiro (2009) pontua que podem ser observados nesses documentos os temas considerados fundamentais para serem trabalhados, bem como a questão da transversalidade:

Saúde, ética, pluralidade cultural, orientação sexual e meio ambiente. Apesar das críticas que recebeu pelo modo como pensou a transversalidade em educação (mantendo como eixos principais as disciplinas de conteúdos formais – português, matemática, ciências, história e geografia) e pela baixa operacionalização da proposta, teve o mérito de inserir a temática ambiental não como disciplina e de abordá-la articulada as diversas áreas do conhecimento (LOUREIRO, 2009, p. 83).

Para o autor, a ação pedagógica compatível com as DCNs tem de estar pautada em temas considerados relevantes, cujos conteúdos – sobretudo atitudinais – devem permear todas as disciplinas, como é o caso da EA.

Dessa maneira não tardou para as escolas adequassem seu projeto pedagógico aos PCNs, nas suas mais variadas interpretações:

Os PCNs elaborados centralmente confrontam-se, com inovações singulares, gerando conflito com as práticas em desenvolvimento nas escolas. De um lado, mesmo os professores quando aderem às propostas, buscam interpretá-las e adaptá-las de acordo com o contexto institucional de onde trabalham o que fez com que assumissem características bem diversificadas (SANTOS, 2002, p. 357).

Nesse sentido o Professor 02 tece algumas considerações a respeito dos PCNs e das DCNs e sua relação com o cotidiano escolar,

Acho muito interessante, pois facilita o trabalho do professor, antes a gente só dava o conteúdo dos livros didáticos, agora temos que articular com o transversal [...]. Nunca li os PCNs na íntegra, nem tenho conhecimento das

DCNs, mas, nas orientações pedagógicas os coordenadores passaram algumas informações de como trabalhar transversalmente.

Ao refletir sobre as considerações do professor, coaduno com Santos (2002), no que se refere aos exemplos de como trabalhar desta ou daquela forma sem preocupação de elucidar qual a concepção de transversalidade que se está adotando, nunca se terá a certeza de que um trabalho transversal ocorra no cotidiano escolar, e sim da aplicação de receitas previamente concebidas para esse cotidiano.

Comungando desse entendimento, o Professor 07 acrescenta,

É difícil trabalhar as diferenças culturais propostas nas DCNs. No Brasil as diferenças maiores são econômicas; as diferenças culturais entre nós são bem mais aceitas se comparadas às da Espanha, lá sim as diferenças culturais são bem maiores que as econômicas. Quando estive lá os professores com quem conversei também tinham as mesmas dificuldades de colocá-los em prática.

Ao se vivenciar o cotidiano escolar depara-se com questões jamais pensadas ou mesmo vividas por aqueles que elaboram tais propostas ou que capacitam professores para executá-la. É essa voz que pude captar em minha vivência profissional e que se torna pública a partir dessa pesquisa, pois para as vozes do cotidiano nem sempre resta espaço para sua manifestação, pois assim como Nilda Alves: “defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência” (ALVES, 2001, p. 13).

E ainda:

Assim ao contrário do que aprendemos nos ensinaram, no espaço/tempo cotidiano precisamos entender as manutenções antes da ideia de falta de vontade de mudar de submissão ou incapacidade de criar. É necessário olhar, ver, sentir, tocar e muito mais as diferentes expressões surgidas nas inúmeras ações que somente na aparência, muitas vezes utilizadas para impressionar alguém postado em lugar superior são iguais ou repetitivas (ALVES, 2001, p. 28).

Nesse sentido, o Professor 04 se manifesta a respeito dos DCNs e como as mesmas refletem em sua prática: “Eu trabalho com jornais - textos jornalísticos -, por isso todos os temas transversais aparecem em minhas aulas; mas faço isso porque gosto de ensinar temas da atualidade e não porque li as DCNs, aprendi isso no meu cotidiano em sala de aula mesmo antes das DCNs surgirem”.

Para esse professor as DCNs não refletem muito em sua prática, pois como ele mesmo coloca antes de conhecer, já trabalhava com temas transversais da atualidade, transformando assim suas aulas mais dinâmica, criativa e com a participação de todos os alunos numa perspectiva crítica e transformadora.

Ou ainda professores que justificam sua não adesão as DCNs e aos Temas Transversais, a partir de uma suposta qualidade de seu trabalho, com a preocupação de vencer seus conteúdos compartimentados em uma disciplina e superar defasagens de aprendizado dos alunos. Nesse contexto vejam o que diz o Professor 10;

É muito difícil trabalhar essa proposta na escola pública principalmente na disciplina matemática que é a minha especialização; perco muito tempo em ensinar as quatro operações na 5ª série, pois os alunos chegam com uma grande defasagem de conteúdo, se eu tiver que incluir temas geradores para ser trabalhada na minha disciplina a coisa fica bastante complicado, então eu prefiro trabalhar somente com a minha disciplina.

Percebe-se que esse professor, adere à fragmentação do conhecimento, consagrada pela própria concepção de currículo escolar denominado de grade curricular. Ele está preso pela sua própria formação, decorrente reprodução, de um processo histórico como observa Gallo (2004).

O saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. E conhecemos o velho preceito da política: dividir para governar. O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores de forma a poder conhecê-los e dominá-los. (GALLO, 2004, p. 24).

São tantos os cotidianos vividos na realidade escolar, assim como são tantas as visões e interpretações nada comum a respeito do tema que, na maioria das vezes, os professores de uma mesma unidade escolar, dificilmente entram em acordo sobre como utilizar ou não as DCNs.

As contradições afloram mesmo para os que são adeptos como podemos perceber no depoimento do Professor 01:

Eu li os DCNs para montar meu planejamento de Ciências e procuro enfatizar os temas transversais, mas quando vou às orientações pedagógicas vejo que a muitos não sabem do que se trata ou ouviu falar sem nunca ler. Até os orientadores nas oficinas não conseguem esclarecer muito bem o que é trabalhar transversalmente, fica tudo muito confuso.

Assim, para esse professor que está em sala de aula trabalhando com alunos, nem sempre tem certeza do que é induzido a planejar e executar efetivamente em sala de aula. A falta de informação e as incertezas são muitas no que requer a organização do currículo e do trabalho pedagógico, apesar do norte oferecido pelas DCNs ele não consegue explicitar seu procedimento pedagógico aos alunos como podemos notar no depoimento que segue:

É difícil, mas a gente consegue em algumas classes trabalhar temas geradores, em outras os alunos acham que o professor está fugindo do assunto, se eu falar em MA [...]. Mas se eu comentar um texto sobre poluição, degradação do solo, [...] e pedir para que eles retirem do texto palavras desconhecidas eles fazem sem reclamar porque isso é mecânico não precisa pensar.

É notório que, para que esse professor esclareça aos alunos sobre o processo do seu trabalho, ao abordar determinado assunto transversalmente a partir de uma visão interdisciplinar em suas aulas, como propõem as DCNs, ele tem que apresentar um embasamento teórico, que apresente um afinamento com a sua prática, o que, muitas vezes, não ocorre. Em face desse depoimento Freire (1996, p. 135) alerta,

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei que ainda não sei.

Para o professor trabalhar a partir de uma visão interdisciplinar em seu cotidiano significa romper com uma estrutura curricular, compartimentada e disciplinar que procura controlar “o quê quando, quanto e como o aluno aprende” (GALLO, 2004, p. 24). Nós, professores, frequentamos a escola e aprendemos dessa forma, portanto reproduzimos a escola tal qual nos foi apresentada, com um modelo baseado na fragmentação dos conteúdos do próprio saber humano, fenômeno que segundo Gallo, “é constituído de um todo maior, a especialização do saber” (GALLO, 2004, p. 21).

Atualmente, embora sejam múltiplas, diversas e singulares as práticas cotidianas na escola, o que observamos é que estas estão sempre pautadas em livros didáticos que são concebidos a partir dos PCNs, critério rigoroso para aprovação dos mesmos pelo MEC; livros

esses que a partir de sua aprovação farão parte do PNLD - Plano Nacional do livro Didático - e estarão aptos para ser escolhidos pelos professores das escolas públicas.

Apesar de proceder tal escolha o professor está automaticamente atrelado a uma estrutura curricular, de conteúdos compartimentados em disciplinas, pasteurizados ou mesmo homogeneizado por uma estrutura de poder, que controla o que ele ensina e o que o aluno aprende. Desta forma, o professor, queira ou não, seu conteúdo didático sempre estará alicerçado em uma estrutura de poder e de controle como observa Apple (1999, p. 117).

[...] há uma imensa pressão não apenas para definir como a educação deve ser conduzida, mas também quais são de fato seus objetivos. Esta pressão não permaneceu fora da sala de aula, mas está penetrando-a rapidamente e alterando nossas definições do que é considerado um bom ensino.

De fato, nós professores, estamos sendo pressionados não só pelo livro didático que nos induz a adotar certos conteúdos em nosso cotidiano escolar eleito como indispensável, mas também pelos processos de capacitação de professores para a elaboração de seus planejamentos escolares ou projetos a serem desenvolvidos nas unidades escolares.

A partir do exposto, o que gostaria de enfatizar que dadas às condições reais do trabalho docente e, do entendimento das propostas oficiais pelos mesmos, quando implantadas devem considerar as experiências adquiridas, pelos professores em seu cotidiano, pois do contrário, pouco haverá de semelhança entre o que se deseja implantar, até o trabalho realizado nas escolas.

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A presença da Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas é fruto de uma transição histórica, marcada mais por interesses políticos, econômicos, do que sociais e culturais. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012) propõem na temática MA um alerta para a importância de se construir uma educação voltada para as mudanças de hábitos e costumes. Essas mudanças são necessárias para a constituição de uma nova sociedade, mais consciente das suas responsabilidades e para a conquista da qualidade de vida na sociedade contemporânea. Essa ideia, no que se referem ao tema MA, apresenta a preocupação de seus autores em construir uma perspectiva educativa que venha a contribuir com a transformação do comportamento da sociedade contemporânea em relação às questões ambientais.

De acordo com Libâneo (2005), a disseminação e a internalização dos saberes e seus modos de ação são considerados como formas geradoras de conhecimentos. Tais conhecimentos devem perpassar por conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes, os quais resultam em uma pedagogia da aprendizagem que visa associar teoria e prática. Nesse sentido, a pedagogia é compreendida como o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.

Assim, a educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervém no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos, e nas suas relações ativas com o meio natural e social. “É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de ser humano” (LIBÂNEO, 2005, p. 30).

Promover a aprendizagem fazendo estratégias capazes de contribuir com o crescimento dos indivíduos, compreendendo seu cotidiano, significa marchar à procura de um novo conjunto de princípios, capazes de despertar a consciência de liberdade, associada à responsabilidade nas relações entre os seres humanos e o ambiente nos quais estão inseridos (IMBERT, 2003).

Desse modo, as práticas pedagógicas deve buscar preencher as lacunas do conhecimento possibilitando ao educando a construção de conhecimentos significativos que partam de um princípio teórico e possam ser ilustrados a partir do seu cotidiano.

Neste sentido, entende-se por práticas pedagógicas, ações educativas ancoradas por teoria e prática por meio do desenvolvimento e variação das fontes autênticas de saberes e a necessária harmonia entre o saber fazer e o saber ser pedagógico (FREIRE, 1996).

Corroborando com a ideia de Freire, Veiga (1994, p. 16) conceitua a prática pedagógica como:

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 que se pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Coadunando com o posicionamento de Freire (1996), o Professor 08 ao fazer sua descrição de como conduz a sua prática pedagógica, demonstra possibilitar o movimento de problematização e questionamento da realidade, inserindo a reflexão no cotidiano de seus alunos,

mostrando que tanto no contexto que vivenciam como nas manifestações de outras culturas, é possível relacionar e interligar os diferentes saberes valorizando-os:

Trago questões problemáticas que existe dentro de nossa sociedade, de nossa cultura para discutir com meus alunos, no intuito de fazer com que eles percebam algumas relações preconceituosas, e dessa forma tentar desestabilizar através de uma formação mais crítica, como por exemplo, os homens não querem andar com Gay, para eles isso é uma ofensa. Os gays deveriam ser extintos da sociedade, a passeata gay é um afronto para a sociedade. Ao conversar sobre essa questão pergunto para eles qual o mal que o gay faz? Colocamos em questão que ser gay é opção de cada um, debato com ele a questão do direito do ser humano. Nesse contexto refletimos sobre diferentes manifestações que acontece dentro e fora da sociedade [...]. Outro exemplo é sobre o negro, quando se fala em candomblé é coisa de negro; negro só gosta de vermelho; capoeira é coisa de negro; isso é armada de negro, essa visualização que eles têm de conceituar algumas práticas corporais faz com que a nossa responsabilidade de educador traga para eles essas práticas para que conheçam melhor outras culturas como a africana, por exemplo, que é muito difundida no nosso país. É dessa forma que trabalho minha prática em sala de aula, ou seja, através das aulas eles vão vivenciando a cultura e os problemas atuais.

Ao abordar as questões que envolvem a cultura, o professor colabora para o exercício da cidadania, ao estimular mudança de comportamento e proporcionar a construção de novos sistemas de valores que alicerçam novas condutas, evidenciando seu envolvimento com a valorização da diversidade cultural, essa forma de desenvolver a prática fica próximo do trabalho com a EA, visto que todo ambiente na concepção complexa a educação tem como prioridade a construção de valores e o respeito às diferenças.

É sabido que a prática social está imbuída de condições e de características socioculturais predominantes na sociedade. Neste contexto, desenvolver o exercício da participação é um desafio para os próprios professores.

Assim, o desenvolvimento das práticas pedagógicas deve dar-se levando em consideração a socialização e humanização do indivíduo, de maneira ética e responsável, englobando atividades que retratem a vida no seu mais simples cotidiano, proporcionando um salto qualitativo na convivência cooperativa. Suas ações devem estar integradas de acordo com as ideias educativas da escola, uma vez que surgem nesse contexto com o propósito de alcançar um objetivo pré-definido (FREIRE, 1996).

Esse objetivo deve permear o PPP da escola que, conforme o documento pesquisado, o mesmo surge da necessidade de se delinear os objetivos e as ações pedagógicas e administrativas

da escola, visando alcançar uma educação de qualidade em que o aluno é incentivado a construir seu próprio conhecimento, participando ativamente de todo o processo ensino-aprendizagem, além de estabelecer as metas e as estratégias de ação. Pressupõe-se que a análise do PPP, possibilitará evidenciar de que maneira a escola busca delinear suas práticas pedagógicas e como as questões ambientais são direcionadas.

Entendemos então, que o PPP nesse contexto é um processo rico para todo o coletivo da instituição, pois, como diz Veiga (1995, p. 12).

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas.

O professor, então deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel de orientar o desenvolvimento social, cultural e intelectual de seu aluno. Conforme Ludke e André (1986, p. 18), “[...], o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente [...]”. Nesse sentido, é preciso buscar meios capazes de levar os educandos a refletir não só a respeito da necessidade de construção de conhecimento, mas de perceber-se como sujeito corresponsável do ambiente que estão inseridos, implantando assim nas suas práticas pedagógicas as questões ambientais.

Nesse contexto, a EA no ensino fundamental vem imbuída da ideia de realizar uma abordagem que privilegie atitudes, cultura, qualidade de vida, valores, ética, cidadania, sociedade, natureza, recursos naturais e outros de alcance da EA, pois, para a realização de sua prática, é necessário e indispensável que se estabeleça um olhar abrangente e integrador sobre todos esses aspectos e não mais uma comum visão fragmentada.

Coadunando com o posicionamento dos autores, o Professor 05 descreve,

O professor deve procurar colocar os alunos em situações que sejam formadoras, como por exemplo, diante de uma agressão ambiental ou conservação ambiental, apresentando os meios de compreensão do meio ambiente. Em termos ambientais isso não constitui dificuldade, uma vez que o meio ambiente está em toda a nossa volta.

Segundo o professor, devemos oportunizar nossos alunos a conhecerem situações ambientais de agressão ou conservação, ou seja, atividades que oportunizem a reflexão em diferentes contextos da realidade.

Percebe-se na proposta do professor que esta atividade, sendo realizada, possibilita a formação de um sujeito que é capaz de “ler” seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas.

Dessa forma, as práticas pedagógicas se constituem por ações, conhecimentos e valores pertencentes a um processo intencional e sistematizado, com finalidades educativas e formativas, que possibilitem a simultânea singularização, socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo entre indivíduos e contextos (NAVARRO, 2008).

Nesse processo educacional, conforme Gadotti (2000) evidencia-se discussões e apontamentos que direcionam a condução de novas metodologias de ensino capazes de evidenciar o caráter educativo e formativo das atividades propostas.

As propostas pedagógicas com inserção das questões ambientais devem ser coerentes com a proposta de EA. Assim, Freire (1996) evidencia que os professores ainda não conseguiram superar a dicotomia entre teoria e prática, em que o sujeito é visto como um objeto, simples receptor de conhecimento. Esse perfil não pressupõe uma prática pedagógica à luz da concepção de Paulo Freire, inovadora e voltada à formação do sujeito crítico.

O Professor 09 coaduna com Freire (1996) ao expressar seu entendimento e forma de como trabalhar sua prática pedagógica com a inserção da temática ambiental:

O professor deve levar em consideração em sua prática pedagógica, com inserção da temática ambiental, a bagagem de conhecimento pré-existente do aluno que, por mais singela que pareça, pode compor elementos para configurar um processo pedagógico voltado para princípios geradores de uma maior criticidade.

As práticas pedagógicas em EA visam o ensino e a aprendizagem com a inserção das questões ambientais, sendo considerada importante do ponto de vista de que a educação é permeada constantemente por processos de adaptação às novas realidades mundiais, as quais solicitam um comprometimento com o crescimento sustentável, visando muito mais que a preservação dos recursos naturais e a formação de valores (BERNA, 2004).

Nesse sentido, os valores ambientais se formam através de diferentes meios, produzindo efeitos educativos que vão desde os princípios ecológicos gerais, até os novos direitos coletivos e os interesses sociais, associados à reapropriação da natureza e à redefinição de estilos de vida (LEFF, 2001).

A abordagem das questões ambientais, na prática pedagógica, possibilita colaborar para o exercício da cidadania estimulando a mudança de comportamento, proporcionando a construção de novos sistemas de valores com relação aos seres vivos e ao ambiente que ocupam. Assim, a EA é um processo que internalizado, revela uma nova trilha, um diferente caminho para dar sentido aos ensinamentos das disciplinas curriculares.

Conforme Guimarães (2001), a educação, ao ancorar um posicionamento crítico, torna possível compreender a sociedade como um sistema, onde as partes vão influenciar o todo, que, por sua vez, influenciará o indivíduo, tornando-se um importante caminho para a concretização de uma EA crítica voltada para a construção da cidadania.

Comungando com esse entendimento, Reigota (2009) coloca que a EA na escola precisa ser desenvolvida como um processo permanente de aprendizagem, valorizando as diversas formas de conhecimento na formação de cidadãos com consciência local e planetária. Diz ainda, que busca apresentar uma perspectiva que acomode a relação do homem com a natureza, baseada em uma postura ética, que pressupõe valores morais e uma forma diferenciada de ver o mundo e a humanidade.

Nesse contexto, o Professor 09 ao falar sobre como conduz sua prática pedagógica demonstra que conhece e tem consciência da problemática social atual, valorizando o contexto e os saberes diferenciados dos alunos. Desse modo ao lançar seu olhar para a questão local/global de maneira diferenciada, privilegia o aspecto de assumir como importante o valor, o respeito às diferenças, pois, sabe que conforme sua atuação, esse valor poderá ser trabalhado ou não pelos alunos.

A primeira coisa que faço é olhar a realidade dos meus alunos, a partir daí começo a planejar minhas aulas. Isso porque eu sei que cada aluno tem sua realidade, nível de cultura e perfil sócio-econômico diferenciado. Nas minhas aulas uso normalmente o método de aulas expositivas, mas trabalho também com vídeos, produção de texto, pesquisa [...]. Há bastante diversidade de atividades realizadas em sala de aula.

Em seu depoimento o professor deixa claro sua prática tradicional, entretanto, vale destacar que o mesmo trabalha com aulas expositivas. Desse modo, percebe-se que em relação a sua prática, há necessidade de uma revisão de postura, que possibilite a construção de um trabalho pedagógico capaz de integrar diferentes percepções educativas, sociais, históricas e culturais.

Freire (1996) adverte o profissional que vai trabalhar com o processo ensino e aprendizagem precisa possuir uma postura que desperte a curiosidade no aluno de maneira a produzir uma compreensão sobre aquilo que está comunicando. Por outro lado, do educando é solicitada sua participação no ato de pensar e de agir com atitudes assertivas, a fim de que sua reflexão crítica seja desenvolvida ou aprimorada, possibilitando-o reconhecer-se como um ser pensante, comunicante e transformador, pois,

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem a ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento do professor ou professora deve deflagrar. [...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instiga-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido (FREIRE, 1996, p. 118-119).

As reflexões, apontadas por Freire (1996), evidenciam que a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, proporcionando ao educando o desenvolvimento de sua criticidade, contribuindo para o surgimento de novos conceitos e valores voltados para a reconstrução da sociedade.

Rodrigues (2008) aponta que, os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber, a informação e o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam junto, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos.

O grande desafio gerado nas propostas que tendem trabalhar a EA de forma interdisciplinar, na prática pedagógica, está intimamente ligado ao corpo docente. Estar apto a formar e desenvolver não só projetos pedagógicos, mas atividades diversificadas demonstra uma característica para o sucesso de sua prática. Dessa forma, práticas diversificadas, possibilitarão

não só a construção de novos conhecimentos, mas também, um conjunto de predicativos como a formação de novos costumes, valores, normas e práticas que estejam de acordo com as diferentes realidades sociais, políticas, econômicas e culturais, pertinentes à realidade em que cada comunidade está inserida (LEFF, 2001).

Para que se consiga sucesso nas práticas pedagógicas com a inserção das questões ambientais, é preciso adotar um novo modelo de educação, voltado para resultados capazes de proporcionar uma intervenção nas condições do mundo em que as pessoas habitam.

Carvalho (2006) coloca que é necessária uma tomada de consciência sobre as ações que caracterizam a inserção das questões ambientais na escola, sendo importante que os professores reflitam sobre a inserção da EA no contexto escolar, abrindo um espaço para novas práticas pedagógicas capazes de auxiliá-los em sala de aula.

Araújo e Lima (2010, p. 153) ressaltam que para a escola contribuir efetivamente na construção de um novo paradigma, “deverá incentivar os professores dentro de uma visão crítica, para que os mesmos sejam capazes de formar cidadãos que ajam localmente e tenham consciência de que sua ação relaciona-se com o todo”.

Entretanto, o relato a seguir possibilita reconhecer que a questão não é tranquila, tendo em vista que a prática docente não assimilou esse paradigma, essa perspectiva não fundamenta a prática do Professor 04, pois ancora numa concepção que vincula a EA à transmissão de conhecimentos.

Acredito que a EA se afina mais com a disciplina Ciências e Geografia, pois o professor trabalha vários assuntos que estão voltados para o MA, mas isso não impede trabalhar nas outras disciplinas, apesar de achar um pouco difícil [...]. Sou professora de Matemática e sinto muita dificuldade de trabalhar essa temática. Para que isso aconteça é preciso elaborar projeto que envolva todos os professores e em especial o de Ciência, assim ele ficaria com a parte do Meio Ambiente e eu com a parte estatística [...]. Desconheço algum projeto elaborado tanto pela escola como pela da Secretaria de Educação voltado para a Educação Ambiental, interagindo com todos os professores e alunos. O que acontece são comemorações com temas pontuais como o dia da água, dia da árvore [...].

Pelo seu depoimento a EA não é vivenciada em sua prática quando vincula a disciplina ciências e mesmo quando sugere que poderia fazer um trabalho conjunto, fica claro que a ênfase dada a sua disciplina seria balizada por um viés conservador. Importante destacar que por trás

dessa opção de não trabalhar a EA e deixar a cargo do professor de ciências, pode estar também uma justificativa que esconde as próprias limitações do professor com relação às questões.

Nesse sentido, vale destacar para o fato de que a EA estando ligadas a aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos não pode ser vista em um contexto fragmentado como apontado pelo P4, pois, conforme Reigota (2009, p. 61) a EA não se baseia apenas na transmissão de conteúdos específicos, já que não existe um conteúdo único, mas vários, dependendo das faixas etárias a que destina e dos contextos educativos em que se processam as atividades.

De acordo com Reigota (2009) o desafio da escola é buscar desenvolver projetos pedagógicos e atividades inovadoras, diversificadas e participativas de EA para estimular a participação dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida. Essas atividades devem possibilitar a construção de novos conhecimentos, a formação de atitudes, valores e práticas, considerando as diferentes realidades sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais.

No relato dessa atividade que no primeiro momento o Professor A partir do propósito da EA de possibilitar a construção de uma compreensão mais complexa e mais abrangente do ambiente, natural e social, historicamente construído pela ação humana, é fundamental que o professor tenha uma percepção do MA em sua totalidade, que o possibilite compreender a interação entre os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e naturais que permeiam a questão ambiental, isto é, “[...] o conjunto de temáticas relativas não só à proteção da vida no planeta, mas também à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das comunidades - compõe a lista dos temas de relevância internacional” (BRASIL, 1997, p. 21).

Para Muniz (1999) MA é um conceito variável, elaborado pelos sujeitos de acordo com as vivências sociais, culturais, políticos e econômicos que estão imbricados num determinado tempo e espaço, de forma que o homem se transforme e seja transformado nestas relações e vivências. Reigota (2009) considera que houve mudanças na percepção de MA à medida que novas áreas do conhecimento se integraram nessa discussão, possibilitando identificar três diferentes representações de meio ambiente: a naturalista, a antropocêntrica e a sistêmica.

O Professor 01 ao relatar sua compreensão do MA declara: “É a área sobre a qual exercemos nossas atividades diárias; é tudo que nos cerca; é o meio que em que vivemos; que sofre transformação e está diretamente ligado à natureza; é o conjunto de todos os seres vivos; é seu hábitat; é tudo que está ao nosso redor”.

Nesse sentido, podemos constatar na resposta do professor, uma clara visão naturalista, onde o MA é entendido como sinônimo de natureza, com destaque para o lugar onde os seres vivos habitam. Essas percepções demonstram uma compreensão muito simples e limitada do que é o meio ambiente e da complexidade das interações entre os elementos que o compõem.

A compreensão em uma perspectiva antropocêntrica ficou evidenciada no depoimento do Professor 04, o qual destaca a superioridade humana em relação às outras espécies e privilegia a utilidade dos recursos naturais do ambiente, o qual existe para ser explorado, como pôde ser observado na resposta sobre o que é MA.

O Professor 04 relata: “São os recursos naturais explorados pelo homem”. “Local onde desenvolvemos nossas interações sociais”. Nesse sentido, Sartori (2006) afirma que nessa postura antropocêntrica da humanidade diante da natureza, o ser humano se coloca no centro e todas as outras partes que compõem o ambiente estão a seu dispor, sem se aperceber das relações de interdependência entre os elementos existentes no ambiente.

A questão ambiental tem como característica sua abrangência, o fato de ser muito amplo e de seus elementos estarem tão interconectados que se torna difícil separá-los. Nessa perspectiva, o MA é compreendido pelo Professor 09, de uma forma mais ampliada sem, contudo, se aproximar muito da visão crítica em que se consideram as interações dinâmicas entre as dimensões humanas, sociais, culturais, econômicos, políticas, históricas e naturais do meio ambiente, e que tem sido incorporada pela EA.

Assim, ele relata:

É tudo que envolve a relação homem natureza. É o meio (espaço físico) no qual ocorrem interações de diversas ordens, cujo efeito repercute de forma positiva ou negativa na qualidade de vida do homem e na população de uma espécie. Local onde desenvolvemos nossas interações sociais.

Fica claro no relato desse professor, uma tendência em evidenciar os aspectos naturais do ambiente, colocados à disposição do homem, o que aproxima muito essa percepção do que entendem como natureza. O meio ambiente fica reduzido à natureza.

Já o Professor 07, apresenta uma percepção diferente para os termos natureza e meio ambiente. Para esse professor a natureza é:

Toda a cadeia existente de seres vivos associados direta ou indiretamente nos seus respectivos habitat ou quando consideramos o espaço com suas

características física e química ou ainda, recursos naturais existentes no planeta Terra que propiciam as relações entre os seres vivos e não vivos.

Para o Professor 06, embora não tenha apresentado a percepção dos termos MA e natureza, compreende que: “São importantes, precisam ser valorizados na escola e são questões que devem ser priorizadas na escola, devido a sua importância e a necessidade de preservação”.

Essas respostas, além de explicitar as indefinições sociais, demonstram a fragmentação do saber ambiental, que permanece desvinculado da realidade, com a valorização apenas das dimensões naturalista e antropocêntrica do MA, onde natureza e seres humanos ocorrem separados, evidenciando uma influência cultural que determina o comportamento das pessoas em relação ao mundo em que vivem. A cultura vai influenciar diretamente suas ações e condutas, agindo também sobre sua visão de MA. De acordo com Sartori (2006, p. 120), “[...] sem um conhecimento integrado do todo, um pensamento sistêmico, o ser humano não percebe e não respeita as relações de equilíbrio da natureza, agindo sobre o ambiente de modo imprudente, o que acarreta uma desarmonia ambiental”.

Essas percepções estão diretamente ligadas à formação tradicional desses professores, e até mesmo à concepção apresentada pela maioria dos livros didáticos atualmente utilizados, pois os temas relacionados ao MA têm sido fortemente interpretados, como uma necessidade urgente de se retornar à natureza, sem, contudo, que se reflita sobre as múltiplas esferas da vida social.

Quanto termo MA, os professores revela a dificuldade de se desenvolver a dimensão ambiental na escola, pois ainda que sensibilizados para a necessidade de preservação da natureza, não exercitam uma proposta pedagógica voltada para a transformação social, para uma sociedade sustentável, dentro de uma perspectiva crítica.

Essa concepção, naturalista ou antropocêntrica de MA, também é refletida no relato do Professor 15, ao ser indagado sobre a importância de se discutir a questão ambiental no contexto da escola, como pode ser verificado a seguir:

Devido ao fato da ação do homem nem sempre favorecer o equilíbrio da natureza, eu trabalho com os meus alunos a EA, para que os mesmos se conscientizem da importância de se preservar o MA [...]. É de grande importância fazer esse trabalho principalmente no que diz respeito aos impactos que o homem vem provocando na natureza; e mostro que é de fundamental importância para a continuidade da vida.

No relato do professor, fica claro a preocupação nas respostas, de justificar a necessidade de conscientizar os alunos sobre o desequilíbrio ambiental e da preservação dos recursos naturais.

Ainda que a EA seja discutida na sociedade em geral, restringindo-se à dimensão física do ambiente, para o Professor 14, a discussão das questões ambientais na escola é importante para preparar os alunos para o exercício da cidadania, como pode ser observado no depoimento:

A Educação Ambiental é fundamental, visto que necessitamos conscientizar as crianças sobre os problemas que afetam o meio ambiente e a natureza, demonstrando o quanto nós modificamos ambos, visando o capitalismo alienador; uma maneira de formar o cidadão [...]. Para formar uma consciência, resgatando valores para compreenderem os problemas globais [...] (BRASIL, 1997).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, a educação escolar tem três finalidades básicas, que são:

Estimular o desenvolvimento das potencialidades individuais;

Preparar para o trabalho;

Preparar para o exercício da cidadania.

Esta última tem sido a mais difícil das tarefas da escola. Nesse sentido, a EA, como proposta pedagógica, pode e deve resgatar esse papel social da escola. Contudo, para isso é necessário que os professores sejam conhecedores dos fundamentos básicos da EA e estejam preparados para lidar com esse saber em um contexto socioambiental.

Segundo Reigota (2009, p. 10) a Educação Ambiental “[...] precisa ser entendida como educação política, uma vez que prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania global e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, no Ensino Fundamental, o termo cidadania deve ser o eixo condutor de temas que devem ser tratados de forma transversal. Todas as áreas busca abordá-los e ter responsabilidade sobre eles, o que devem estar relacionados às questões da atualidade. O documento ressalta ainda que:

A principal função do trabalho com o tema MA é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e

procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação (BRASIL, 1997, p. 25).

A Educação Ambiental busca capacitar ao pleno exercício da cidadania, através da formação de uma base conceitual abrangente, técnica e culturalmente capaz de permitir a superação dos obstáculos à utilização sustentada do meio. O direito à informação e o acesso às tecnologias capazes de viabilizar a sustentabilidade constituem assim, um dos pilares deste processo de formação e de uma nova consciência em nível planetário, sem perder a ótica local, regional e nacional. O desafio da educação, nesse particular, é o de criar as bases para a compreensão holística da realidade.

Nesta mesma direção, Imenes (2007) explica que o objetivo de pensar o MA e os valores ambientais nas escolas não precisa ser apenas de colocar no currículo oficial algo de consciência ecológica, pelo contrário, deve proporcionar uma chance de nos espaços-tempos do cotidiano escolar criticar e criar alternativas aos processos pedagógicos que fragmentam, compartimentalizam e hierarquizam os saberes.

Embora reconheça a importância da EA no contexto escolar, os professores quando questionado se estavam preparados para discutir as questões ambientais na sala de aula, os mesmos declararam:

Professor 13:

Sinto-me despreparado para trabalhar essa temática em sala de aula. Um dos motivos é a falta de formação, trabalho com os meus alunos apenas alguns assuntos que adquirei através de leituras e documentários. Não tenho conhecimento suficiente e nem essa formação, sou graduada em matemática.

O Professor 02 afirma trabalhar o tema MA com seus alunos e reforçam a sua importância:

É uma questão de fundamental importância por fazermos parte dele. É a ação de cada um que faz a diferença. É extremamente importante trabalhar com as crianças o meio ambiente, afinal é no meio ambiente que estamos inseridos, participando diretamente para com a sua transformação. Devido a minha formação Bióloga tenho uma postura mais crítica quanto às relações desenvolvidas na Terra. Gosto e leio muito sobre o tema.

Há evidências do interesse e preocupação dos professores com a questão ambiental, contudo, as dificuldades identificadas são tantas que podem inviabilizar uma proposta educativa que seja promissora para gerir esse problema, como cita Guimarães (2004).

[...] os professores na maior parte das vezes encontram-se preocupados com a degradação da natureza, mobilizam-se com empenho sincero para enfrentar cada questão, mas as práticas resultantes, geralmente, são pouco eficazes para atuar, de forma significativa, no processo de transformação da realidade mais imediata com a qual está lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla (GUIMARÃES, 2004, p. 120).

Cabe aqui ressaltar que o tema MA ainda é visto pelos professores como um conteúdo que deve ser trabalhado em disciplinas específicas como Ciências e Geografia, por exemplo, como foi afirmado anteriormente. Essa posição vai à contramão ao que as DCNs indicam em relação à importância das questões transversais no ensino:

Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta transversal educacional das Diretrizes Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória (BRASIL, 2012).

Assim, não há uma compreensão do tema como uma das dimensões do processo educativo, que, como tal, deve ser integrado ao currículo, ainda que de forma transversal, e tratado em todas as áreas do conhecimento, de forma a proporcionar uma compreensão mais ampla dos problemas.

Nesse sentido, Morales (2007) ressalta que as áreas de Ciências Naturais, História e Geografia serão as principais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos aqui relacionados, pela própria natureza dos seus objetos de estudo, porém, não se deve centralizá-los somente nessas áreas de conhecimento. As áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Artes ganham importância fundamental por se constituírem em instrumentos básicos para o aluno conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre MA.

O documento dos PCNs destaca ainda que:

[...] oferecem material para que professores desenvolvam sua prática, estudo e reflexão. Contudo, toda atividade de sala de aula é única, acontece em tempo e espaço socialmente determinados; envolve professore e estudantes que têm particularidades quanto a necessidades, interesses e histórias de vida. Assim, os

materiais de apoio ao currículo e ao professor cumprem seu papel quando é fonte de sugestões e ajudam os educadores a questionarem ou a certificarem suas práticas, contribuindo para tornar o conhecimento científico significativo para os estudantes (BRASIL, 1998a, p. 15).

No que diz respeito à compreensão dos temas transversais, o Professor 01 responde:

São temas que precisam estar presentes em todas as disciplinas. Em particular no caso do meio ambiente, precisa do cuidado de todos. Os temas transversais são de grande importância no contexto escolar, é através deles que podemos trabalhar com maior frequência o espírito crítico na criança. Em Matemática, por exemplo, sempre que possível, mostrar as equações sobre a quantificação dessas alterações causadas pela ação do homem ou da própria natureza (vento, chuva). Seria uma compreensão de nível médio, o que permitiria propor atividades em torno deste termo e discussão do mesmo.

Percebe-se nesse professor uma grande dificuldade de compreensão da recomendação proposta dos PCNs e nas DCNs em trabalhar com os temas transversais.

Quando questionados sobre a utilização das DCNs que tratam do tema MA no cotidiano de suas aulas, apenas, Professor 03, Professor 06, Professor 11 apresentaram respostas afirmativas, justificando que:

[...] a metodologia que adotamos no maior número de vezes é aula expositiva sobre artigos de revista, internet. Às vezes, a prática pedagógica se resume a debates. Sempre discuto os temas transversais inclusive sobre o MA, quando surge a necessidade em sala. O aluno determina o tema do debate.

Percebe-se que, embora a maioria dos professores tenha afirmado anteriormente que trabalham o tema ambiental em suas aulas e que, em geral não tem a compreensão do que sejam os temas transversais, apenas três demonstram utilizar as recomendações das DCNs para desenvolver seu trabalho de EA na escola. Tendo em vista a função do professor e a discussão que estabelece com seus alunos sobre os temas transversais, as DCNs fazem a seguinte orientação:

O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012) recomendam ainda que a escola, ao trabalhar com o tema MA, deve buscar novos conhecimentos teóricos e metodológicos, que possibilitem aos alunos entenderem e darem significado ao que aprenderam, de forma a utilizarem esse conhecimento para compreenderem e atuarem sobre a sua própria realidade, ou seja, a escola deve estimular a discussão, reflexão e a ação nas salas de aula, de forma contínua e permanente, sobre os problemas socioambientais em vez de ignorá-los.

A disposição para a discussão e a reflexão da questão ambiental, até pela percepção naturalista e antropocêntrica de MA e pelo despreparo apresentados pelos professores, parece se resumir aos temas propostos pela mídia (lixo, efeito estufa, camada de ozônio), entre outros temas que, em geral, são tratados de forma simplista, o que reduz ou impossibilita a compreensão da realidade, pois normalmente são vistas de forma desarticulada em relação ao todo. Dentro deste enfoque, a EA assume um caráter basicamente naturalista.

A transversalidade proposta como um princípio inovador nas DCNs busca superar o conceito de disciplina, de conhecimento compartimentado e passa a tratar de temas como o MA nas diversas áreas do conhecimento, inserindo-o no cotidiano dos alunos, promovendo um enfoque interdisciplinar que privilegie a construção do saber em um contexto socioambiental.

Quanto aos motivos que poderiam dificultar ou impedir o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar em torno do tema MA, foram citados: falta de materiais e recursos financeiros; dificuldade de perceber este conhecimento inserido nas diversas áreas; falta de interesse e comodismo dos profissionais; falta de tempo para planejar as aulas, pois são muitas as atividades atribuídas ao professor; dificuldade de planejamento coletivo; e a falta de interação entre os professores.

Para o Professor 08, Professor 13 e Professor 14, ao serem questionados sobre quais as estratégias poderiam ser utilizadas para estimular o desenvolvimento dessa temática nas escolas, foram identificados três grupos de respostas, envolvendo:

- 1-as condições de trabalho do professor: menos exigências para o cumprimento do currículo que é muito extensas, redução da jornada de trabalho do professor e salários adequados para uma dedicação exclusiva;
- 2- a necessidade de maior capacitação dos professores: capacitação dos profissionais para trabalhar de forma interdisciplinar, oferta de material interdisciplinar com o qual possam relacionar o tema meio ambiente com o conteúdo de cada disciplina;

3- e metodologias que podem ser utilizadas pelo professor ao trabalhar esse tema com os alunos: a realização de pesquisas, palestras e oficinas, possibilitar o acesso a revistas, artigos e internet, excursões e passeios, leitura e interpretação de textos (que levam o aluno a entender, por exemplo, a importância de uma esponja marinha).

Diante desses relatos, pode-se perceber que existem ainda vários obstáculos para que a abordagem interdisciplinar da EA possa ser implementada e consolidada na prática desses professores, pois como afirma Santomé (1998) o professor, para desenvolver uma prática interdisciplinar na escola, deve ter uma postura diferenciada, devendo planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo dos conteúdos/temas, o que pressupõe uma figura docente reflexiva e com uma boa bagagem cultural e pedagógica, importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerente com a filosofia subjacente a esse tipo de proposta curricular.

Pode se afirmar que a forma de pensar interdisciplinar necessária às ações de EA é um grande desafio para os educadores. Isso ocorre seja pela falta de uma política nacional eficaz para promover a capacitação dos profissionais para a EA formal, seja pela falta de condições oferecidas pelas escolas e de um projeto político pedagógico que as norteiem.

Contudo, devemos ressaltar que muitas justificativas colocadas pelos professores são meras “desculpas” como a falta de preparo, falta de conhecimento teórico e metodológico, que para eles implicam em barreiras para o desenvolvimento desse trabalho, mas que eles não buscam superar, ou falta de tempo e exigência de se cumprir o currículo mínimo, extenso, como se a discussão interdisciplinar da temática ambiental não estivesse contemplada nesse currículo e fosse um conteúdo a mais.

Além disso, esperam que seja oferecido “material interdisciplinar” pronto, que possa, imediatamente, ser utilizado, sem compreender que o professor deve ir atrás do conhecimento, refletir sobre sua prática, produzir seu material de acordo com sua realidade, com a sua forma de ver e compreender o mundo. Isso revela uma falta de conhecimento do que se pode entender por trabalho interdisciplinar, pois como mostra Santomé (1998, p. 66):

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações.

Diante disso, podemos inferir que as práticas pedagógicas de EA da maioria desses professores, quando ocorrem no cotidiano escolar, se dão de forma desarticulada e fragilizada, reforçando uma ação educativa conservadora - que até pode ser compreendida pela formação positivista que tiveram -sem planejamento conjunto, contrariando as disposições apontadas pelas DCNs, o que reforça a necessidade de se investir em iniciativas de articulação do conhecimento escolar, especialmente no que diz respeito ao conhecimento para o exercício da cidadania e para a consciência da complexidade dos problemas socioambientais.

Considerando as dificuldades apresentadas pelos professores de Educação Física e Matemática, e mesmo das Ciências Naturais em trabalhar as questões relacionadas à EA, constata-se o que historicamente tem ocorrido no estudo das questões ambientais: abordagens predominantemente ecológicas, na perspectiva das ciências naturais, tornando esse conhecimento em algo desvinculado da realidade e um conteúdo atribuído às Ciências Biológicas e Geografia.

Dessa forma, especialmente no que se refere à Educação Física, que deve ser compreendida como uma prática social, a dimensão ambiental precisa ser incorporada de uma forma mais incisiva, menos tímida, no processo formativo dos profissionais da área, emergindo em um conhecimento crítico/reflexivo, resultante de esforços de diferentes áreas de conhecimento e contribuindo com a formação de indivíduos autônomos, com competência para exercer a cidadania de forma participativa, enfim, com capacidade de humanizar a modernidade.

Um aspecto significativo para a presença da Educação Ambiental nas escolas está ligado a sua inserção nas disciplinas. Conforme a análise dos planos de aula, todos os professores abordam as questões ambientais em sala de aula.

Os temas mais destacados nos planos são os relacionados a água, energia, preservação da natureza, lixo, poluição, entre outros.

As atividades mais desenvolvidas segundo o registro dos professores em sala de aula são as aulas expositivas, debate, construção e manutenção de horta, coleta seletiva, trabalhos com materiais recicláveis, desenhos, música, ações pontuais para limpeza do ambiente escolar, pesquisa sobre MA, vídeo entre outros.

Estas práticas, tomadas de forma isolada, são indicadores de uma concepção de Educação Ambiental tradicional. Em sua maioria, os professores optam por trabalhar com EA através da discussão de textos, na medida em que o conteúdo permite ao professor. Fica bem claro nos planos que o professor na sua prática pedagógica, costuma inserir as questões ambientais, embora

esta inserção não garante nenhuma perspectiva crítica para o tratamento da mesma. Assim, ao relacionar a EA, conforme CARVALHO, (2006), às mudanças de comportamento no ambiente, a simples inserção das “notícias” ambientais em sala de aula pode ser vista como uma “orientação para um comportamento correto no cotidiano”. Estas percepções são bem claras e expressas no plano de aula dos professores.

Na disciplina Língua Portuguesa os conteúdos são estudados a partir de textos, projetos como: Dia da Água, Dia da Consciência Negra, Dia do Índio entre outros.

Na disciplina Geografia os conteúdos estão direcionados em se trabalhar o espaço geográfico que segundo o professor é fruto das relações humanas com o lugar onde se vive. “Dia da Água”.

Na disciplina de História, o tema ambiente se faz presente, através de vídeo, jornais, textos, que abordam problemas ambientais, sendo trabalhados em sala de aula seguindo de um debate direcionado para a EA, “Dia da Água”, “Dia da Consciência Negra”.

Na disciplina Ciências os conteúdos abordados são: seres vivos, camadas da terra, água, meio ambiente, poluição, preservação, entre outros. Os mesmos são trabalhados através de projetos, vídeo, passeios de trilha com os alunos (Serra de Itabaiana), visita ao Parque da Cidade em Aracaju/SE, caminhada pela comunidade onde a escola está inserida tratando do tema “Dia da Água”, palestra entre outros.

Na disciplina de Matemática só foi registrado o projeto “Dia da Água”, onde toda a escola foi envolvida.

Na disciplina de Educação Física os conteúdos registrados: “Dia da Água”, vídeos relacionado à problemática ambiental, palestra sobre o Dia da Consciência Negra, textos, jornais, debates, passeio de trilha.

Na análise dos planos, verificou-se que alguns professores registram somente os tópicos principais das disciplinas a serem trabalhadas no dia letivo. No universo de quinze (15) professores, apenas oito (08) professores detalha sua prática no plano de aula, proporcionando clareza dos objetivos propostos para o desenvolvimento do conteúdo, bem como o que seria abordado em cada tema, de que maneira e qual a fonte. Não foi possível verificar a presença da temática ambiental como um dos objetivos a serem alcançados no desenvolvimento das atividades propostas.

Constatou-se que os temas ambientais foram tratados pontualmente, a partir de situações específicas, como, por exemplo, o “Dia da Água”, “Dia da Consciência Negra” entre outros.

Planejar ações, que vão desembocar na prática do professor, pode contribuir para levar o aluno à compreensão da realidade que vive. Na tentativa de aprofundar sobre o conceito de planejar na escola, encontra-se que o planejamento é “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica” (LUCKESI, 1992, p. 121). Nessa visão, a aula deve ser concebida como um momento curricular importante, em que o educador faz a mediação competente e crítica entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para a aprendizagem do aluno. Pode o planejamento nesse contexto ser sinalizado como o processo que envolve a atuação concreta dos educandos no cotidiano do seu trabalho pedagógico e, se não o fazem, é possível que não estejam atingindo seus objetivos propostos ou os atinjam de maneira casual. O fato do planejamento não se apresentar de maneira efetiva, pode caracterizar como uma evidência de que os conteúdos não serão abordados de acordo com os objetivos propostos, sendo necessária uma atenção redobrada na realização dessa prática pedagógica.

Além disso, lacunas foram identificadas com relação à inserção das questões ambientais na prática, despertando para um momento de reflexão, que tende à busca de um maior entendimento dessas práticas e de como ampliar o acesso aos temas ambientais de forma transversal e responsável no cotidiano escolar.

Diante do apanhado teórico aqui realizado, percebeu-se que as práticas pedagógicas em EA pouco tem evoluído como postuladas nos documentos oficiais, estando esse fato associado às questões culturais, os valores e as crenças constituídos, bem como a estrutura curricular e a própria formação compartimentada do educador.

3.3 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O enfoque interdisciplinar, presente na Lei nº 9.795/99 é reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental:

Art. 8º - A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012, p. 70).

A Educação Ambiental surgiu a partir da necessidade de mudanças de posturas humanas para com o ambiente.

A interdisciplinaridade é vista nas DCNs como inerente à EA, tendo em vista que o MA é um todo complexo, com partes interdependentes e interativas. De acordo com Leff (2001), essa questão já havia sido proposta na conferência de Tbilisi, depois que os participantes desse evento compreenderam que a racionalidade que orientou o crescimento econômico por meio do controle e exploração da natureza desenvolveu uma crise socioambiental.

Para o autor, a EA almeja a sustentabilidade por meio da reflexão e mudança de comportamentos e valores, e do desenvolvimento de novos saberes a partir da compreensão da complexidade e inseparabilidade da relação homem/natureza. Esse autor afirma que a EA se insere no contexto de uma mudança paradigmática que exige a ruptura com o modelo de vida e de ciência que vigoram.

Desse modo, concordando com Leff (2001), a EA, se não impossível, pelo menos é muito difícil no contexto escolar atual em que cada conhecimento é visto numa disciplina quase sempre de modo estanque e isolado. Assim, uma vez a EA considerada como uma abordagem transversal, que deve dialogar com as diversas áreas de saber, torna-se contraditório imaginá-la dentro de uma estrutura de ensino subdividida em disciplinas.

A inserção da EA nas práticas pedagógicas não pode ocorrer como uma disciplina isolada, ou como complemento de projetos e programas existentes sobre a temática. Exige-se neste contexto, um olhar interdisciplinar e transdisciplinar sob a questão ambiental, ou seja, é preciso uma “cooperação entre as disciplinas tradicionais, indispensável para poder se perceber a complexidade dos problemas do ambiente e formular sua solução” (GONZÁLEZ-GAUDINO, 2005, p. 123). Para isso faz-se necessário que consigamos por em prática uma educação que permeie por um viés dialógico e conscientizado, do respeito e da valorização dos outros e das outras, instigando a observação e a curiosidade dentro dos limites da ética (FREIRE, 2003).

Por meio da interdisciplinaridade, considera-se que a transcendência dos saberes pode ocorrer, dentro de um sistema complexo, em busca de novo saber ambiental e de novos métodos

pedagógicos e projetos educativos baseados nas relações entre processos naturais, tecnológicos, sociais, culturais e na realidade cotidiana em que se encontram os sujeitos atores do processo educativo. (LEFF, 2001). Isso requer mais uma redefinição de estruturas e conteúdos curriculares que possam possibilitar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e criativas do aluno.

O autor assegura que:

A questão ambiental abre assim uma nova perspectiva epistemológica para compreender o desenvolvimento do conhecimento, [...]. O saber ambiental se constitui através da produção e articulação de saberes, para construir novas racionalidades sociais possíveis. Para isto, é necessário derrubar as fortalezas da “ciência normal”, levantar as comportas que permitam o fluxo interdisciplinar de conhecimentos e abrir o diálogo produtivo entre os saberes (LEFF, 2001, p. 178).

Neste sentido, identifica-se uma lacuna, na qual o ensino básico falha não tanto por ser disciplinar, mas pela suposta deficiência que apresenta na integração da temática ambiental de forma transversal. Dessa forma, Leff (2001) considera que a prática pedagógica não impulsiona as capacidades cognitivas, inquisitivas e criativas do aluno. Esse posicionamento deve ser revisto, a fim de desenvolver uma prática vinculada aos problemas do contexto sociocultural e ambiental do educando.

Isso implica na comunicabilidade, na disponibilidade para o diálogo, em que a EA não é apenas uma educação de conteúdos, mas, especialmente, de postura, de aquisição de valores da vida e da ética, da comunicação e da liberdade (FREIRE, 2003).

A autora aponta que

Só uma educação com a competência, o bom senso e a sensibilidade de educadores e educadoras, dentro do princípio ético-político, realmente engajado no humanismo autêntico, pode educar gente capaz de reestabelecer o equilíbrio necessário entre os homens e as mulheres entre si na e com a natureza. Isso para construirmos uma sociedade com desenvolvimento sustentável, portanto democrático, entre nós todos e todas da terra (FREIRE, 2003, p. 14-15).

Na perspectiva de educação proposta acima por Freire, exige-se do educador e do educando, a participação coletiva, colaboração, engajamento, ações conectadas com a realidade local, a partir do resgate consciente sobre as problemáticas ambientais. Segundo Thaines,(2008, p. 141), “para atingir a participação coletiva é importante organizar espaços pedagógicos que

visem à produção e à aquisição de conhecimentos, num diálogo transdisciplinar com a elaboração de uma agenda de prioridades, ações e projetos [...]”.

Diante do exposto, pode-se questionar: mesmo considerando a prática pedagógica a partir das perspectivas aqui tratadas, existe uma metodologia mais adequada para trabalhar as questões ambientais? Segundo Leff (2001), é difícil definir uma metodologia específica que possa ser aplicável, seja a diferentes níveis de ensino ou a projetos educativos que trabalham com EA. O que deve ser considerado, em qualquer processo de aprendizagem, é o envolvimento dos sujeitos que deve acontecer de forma ativa, reflexiva e consciente.

O que está em questão, então, é a promoção de mediações pedagógicas que gerem o desenvolvimento da capacidade de desenvolvimento da imaginação criativa, da auto-organização, de avaliar as causas e consequências (SANTOS, 2003).

Isso implica em:

- 1-Romper modelos estereotipados e reprodutivistas, promovendo uma abertura rumo a um modelo de desenvolvimento que resulte em transformação social;
- 2-Buscar um novo sentido para o processo de aprendizagem, direcionando à formação da cidadania ambiental;
- 3-Incentivar a elaboração de uma consciência interrogadora e mobilizadora, a partir dos recursos inerentes ao sujeito, que podem ser empregados no processo de transformação social (SANTOS, 2003, p. 298-299).

Dessa forma, o papel participativo, atuante do educador e do educando é de grande importância na construção do processo de inserção pedagógica da EA. Essa abordagem tende a proporcionar uma conexão entre as áreas do conhecimento para atuar na articulação de uma nova realidade desejada. Para isso, deve-se fazer uso de uma abordagem transversal, transdisciplinar e transcultural, ultrapassando a fronteira das perspectivas pedagógicas da educação em que desenvolverá seus trabalhos voltados à preservação da espécie humana. (LEFF, 2001).

Para que se consiga extrair resultados apropriados do desenvolvimento das práticas pedagógicas com foco na EA, os professores devem ter definidos as suas finalidades, bem como as ferramentas metodológicas a serem utilizadas no âmbito escolar. Ainda, nesse contexto, é preciso que se proponham a ajudar na compreensão acerca da existência e da importância da interdependência entre os setores: econômico, social, político e ecológico, possibilitando a aquisição de predicativos necessários para proteger e melhorar o ambiente (BAGGIO; BARCELOS, 2008).

A proposta para as práticas pedagógicas em EA demonstra a necessidade de desenvolver uma prática de cunho reflexivo, crítico, que venha focar a análise dos problemas ambientais por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transversal. Dessa forma, a inserção da temática do MA como tema transversal nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012) é de grande importância, visto que a questão ambiental vem sendo considerada cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo ser humano dos recursos naturais disponíveis. Essa consciência da necessidade de melhorar a relação do ser humano com a natureza já chegou à escola que tem como caminho para possibilitar a reflexão sobre a temática ambiental a prática pedagógica interdisciplinar e transversal.

De acordo com as DCNs, os temas transversais devem expressar preocupações emergentes e em constante debate na sociedade, e, por integrarem as diferentes áreas do conhecimento, contribuem para uma educação mais comprometida com a realidade social, favorecendo a formação de uma sociedade mais humana e mais justa, com cidadãos mais autônomos.

Considerando toda a complexidade em que está inserida a questão ambiental, o MA passa a ser um dos Temas Transversais das DCNs a serem integralizados nos conteúdos curriculares nas escolas, através de ações interdisciplinares. Dessa forma, a EA pode impregnar toda a prática educativa, transmitir novos valores, produzir novas vivências no espaço escolar, desenvolver nos alunos a capacidade de intervir na realidade e transformá-la, possibilitando assim uma maior compreensão dos muitos aspectos da relação do homem com a natureza.

Portanto, a EA no ensino formal, propõe-se a desenvolver práticas em que a postura interdisciplinar dos professores contribua significativamente para a construção de uma nova cultura, que leve a comportamentos mais respeitosos e solidários na relação homem-natureza-sociedade, tendo em vista que a dimensão ambiental está permeada pelas questões econômicas, sociais e culturais que afetam o cotidiano dos alunos e de todo o planeta. Diante disso, Jacobi e Luzzi (2006, p. 11) mostram que:

A educação ambiental é muito mais que a conjunção de enfoques interdisciplinares, métodos sistêmicos ou a elaboração de áreas integradas; reclama a produção de um saber ambiental que problematize as diversas disciplinas, gerando novos conhecimentos, novas maneiras de ver a realidade.

Entretanto, para que essas propostas pedagógicas atribuídas à EA no ensino formal promovam mudanças efetivas no comportamento dos sujeitos a ponto de modificar a sociedade, “[...] o educador deve ter consciência dos valores e concepções que transmite em suas aulas, em seu relacionamento com os alunos e outros integrantes da comunidade escolar e que compreenda como se articulam com a questão da cidadania” (SUCENA, 1998, p. 22).

Devemos ressaltar que, conforme relata Japiassu (1976), o domínio da prática interdisciplinar é vasto e complexo, tendo em vista a dificuldade ou a falta de troca de conhecimento entre os especialistas, o que poderia ser resolvido à medida que se engajassem cada vez mais na pesquisa de aproximações, de interações e dos métodos comuns às diversas especialidades.

A abordagem pedagógica da EA vem sendo construída nas escolas, embora de forma bastante acanhada, e tem caminhado para a produção de conhecimentos que garantam uma leitura mais ampla ou da totalidade das questões que envolvem os problemas ou conflitos socioambientais diagnosticados em uma realidade específica. Contudo, tem revelado também a necessidade dos professores em aprender sobre o assunto, de repensarem as práticas educativas, para então, darem significado ao conteúdo a ser apreendido pelos alunos, de forma a se criar uma visão contextualizada, global e abrangente dos problemas que envolvem a questão ambiental.

A interdisciplinaridade rompe com a fragmentação da realidade, com o ensino de disciplinas isoladas, visando proporcionar visão global do ser humano. Luck (1994) analisa essa questão reconhecendo a necessidade de reorganizar o modo de produção e elaboração do conhecimento, pois é preciso estabelecer unidade entre o conhecimento produzido, diminuindo as distâncias entre este e o ser humano. Daí o conceito de interdisciplinaridade que surge dessa necessidade de desenvolver trabalho pedagógico mais amplo e eficaz o autor afirma:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK, 1994, p. 64)

Porém, não é fácil uma prática interdisciplinar, é o que alerta Carvalho (2004), evidenciando que implica nova maneira de conceber o campo da produção de conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade disciplinar.

O autor complementa essa questão referindo-se aos critérios básicos para haver interdisciplinaridade: diálogo, engajamento, participação dos professores na construção de um projeto. Luck (1994), assim como Carvalho (2004, p. 38), relata que existem muitas dificuldades encontradas pelos professores nas escolas: “Registra-se, em muitas delas, muito mais um desejo de que tal situação ocorra acompanhada de grande lamentação pela dificuldade da prática pedagógica, em decorrência dessa falta”.

É notório, que os professores geralmente se preocupam mais com o ensino do conteúdo em si, não fazendo relação com a realidade, de forma que não há aprendizagem significativa. Sendo assim, os alunos aprendem por aprender, sem que haja uma prática pedagógica para que possa se trabalhar os conteúdos.

A Educação Ambiental, em muitas escolas é abordada de maneira isolada: dia da água; dia do meio ambiente; dia da árvore; dia do índio e outros. A questão ambiental é “lembrada”, sem estar associada aos conteúdos, de maneira não interdisciplinar.

Essa noção de interdisciplinaridade pode ser evidenciada no depoimento do Professor 11, ao explicitar a forma como percebe a interdisciplinaridade na sua prática de sala de aula:

Trabalho a interdisciplinaridade sim. A disciplina ciências a qual eu trabalho serve de base para todos os outros professores, por que quando estou trabalhando a natureza, os animais, a água [...] isso faz com que os outros professores participem das atividades realizadas dentro e fora da escola como é o caso do dia da água, dia da árvore [...]. Os alunos nesse contexto são muito participativos.

Esse professor reconhece a interdisciplinaridade, mediante o desenvolvimento dos trabalhos pontuais feitos por eles e os alunos. A integração da sua disciplina com as demais ocorre também por ocasião das atividades realizadas dentro e fora da escola.

O Professor 11, ao explicitar a dinâmica da sala de aula, declarou:

A interdisciplinaridade acontece, [...]. Nesse semestre, nós fizemos um passeio para a Serra de Itabaiana. Foi feito uma análise sobre a preservação da natureza, ou seja: da Serra, dos animais [...]. Ao retornar para a sala de aula fomos debater tudo que aconteceu no nosso passeio, estudamos a importância de se preservar a

natureza, os animais, a água, a poluição nos rios. Eu acho que dessa forma eu estou trabalhando a interdisciplinaridade, estou interagindo com os meus alunos.

Para Sato (1995) a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, ao mesmo tempo em que se evita a diluição destas, principalmente, no que concerne a possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação como prática pedagógica didática. Já a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados.

Para Fazenda (2001), a utilização da palavra interdisciplinaridade vem se desgastando e sofrendo alterações de sentido na medida em que se aplica o termo de forma incerta. A autora diz ainda, que há pouco rigor no registro e acompanhamento de quais práticas pedagógicas podem ser de fato entendidas como interdisciplinares.

Essa sensação incômoda que muitos sentem em relação ao conceito, segundo Fazenda (2001, p. 15) faz com que a interdisciplinaridade seja “apenas pronunciada e os educadores não saibam bem o que fazer com ela”. Ainda, de acordo com a autora, os mesmos “sentem-se perplexos frente à possibilidade de sua implementação na educação, e, essa perplexidade é trazida por alguns na tentativa da construção de novos projetos para o ensino. Entretanto observa-se em todos esses projetos a marca da insegurança” (idem, p. 15).

Fazenda (1994, p. 28) assevera ainda, que a interdisciplinaridade “não se constitui em alternativas que garantirão um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada e crítica sobre o funcionamento do processo didático-pedagógico”.

Segundo Carvalho (2004) a interdisciplinaridade não se prende à unificação dos saberes, mas, deseja um espaço de troca e articulação entre os diferentes conhecimentos e saberes, onde as disciplinas possam estabelecer conexões entre si, na construção de novos referenciais conceituais e metodológicos, promovendo o intercâmbio de conhecimento e o diálogo dos saberes especializado com os saberes não científicos.

Ferreira (2001) apresenta em seu texto “Introduzindo a noção de Interdisciplinaridade” uma metáfora muito interessante e ilustrativa – o conhecimento é uma sinfonia:

Pra sua execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, as partituras, os músicos, o maestro [...] todos os elementos são

fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros. Durante os ensaios as partes se ligam, se sobrepõem e se justapõem num movimento contínuo [...] o projeto é único: a execução da música. Apesar disso, cada um na orquestra tem sua característica, que é distinta [...]. (FERREIRA, 2001; p. 33-34).

Essa metáfora ressalta a importância de se compreender a interdisciplinaridade numa perspectiva para além da mera integração de campos do saber, abarcando a possibilidade da concepção e surgimento de novos conhecimentos. Assim, como na música, também na construção do conhecimento a integração das muitas ciências não garante a sua perfeita execução. A interdisciplinaridade surge, assim, como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento, mas não só de integração, também de criação e recriação de outros pontos para discussão.

Nesse sentido, Araújo (2004, p. 74) diz que no âmbito educacional,

a interdisciplinaridade vai se constituindo como possibilidade de uma nova organização do trabalho pedagógico, que permite uma nova apreensão dos saberes, não mais marcada pela fragmentação das disciplinas, mas permitindo uma comunicação entre os compartimentos disciplinares.

Essa perspectiva, expressada pela autora destaca um universo de significados que permite ao educando construir a sua interpretação, comparando o contexto onde acontecem as manifestações culturais com aquele no qual vive.

Para Rodrigues (2008, p. 51), na prática escolar, a interdisciplinaridade se propõe atender a três aspectos: Um trabalho coletivo contextualizado e solidário; Um trabalho conjunto entre disciplinas que dispõem a compreender um determinado objeto de estudo; Um diálogo que pode ser marcado por questionamentos.

Na perspectiva da autora, o professor aproxima-se de uma prática pedagógica voltada a uma pedagogia reflexiva, contextualizada com os ideais da escola, bem como as necessidades dos alunos, considerando seus aspectos afetivos e cognitivos. Trabalhar as questões ambientais, de forma interdisciplinar no contexto educacional, é uma tarefa que requer bem mais que criatividade e atitude por parte do professor.

Segundo Japiassú (1976), a interdisciplinaridade faz-se presente à intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma modificação entre elas, por meio de um diálogo

compreensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não configura, para esse autor, uma prática interdisciplinar.

Desse modo, o autor indica dois níveis de trabalho interdisciplinar. O nível pluridisciplinar que consiste no estudo do mesmo objeto por diferentes disciplinas, sem que haja convergência quanto aos conceitos e métodos; e o interdisciplinar que consiste em uma integração das disciplinas em nível de conceitos e métodos.

Ainda conforme o autor, a interdisciplinaridade aparece como uma necessidade imposta pelo surgimento cada vez maior de novas disciplinas. Assim, é necessário que haja pontes entre as disciplinas, já que elas se mostram muitas vezes dependentes umas das outras, tendo, em alguns casos, o mesmo objeto de estudo, variando somente em sua análise. Caso mais frequente nas ciências humanas, já que ao contrário das naturais não existe uma hierarquia entre elas.

Fazenda (2009, p. 19) afirma, ainda, que o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas. Para a autora, estabelecer relações exige um nível de compreensão que precisa ser construído, ou seja, a visão interdisciplinar tem que ser construída pelos alunos por meio de subsídios fornecidos pelos professores, propondo a integração entre conteúdo, método e processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Para Fazenda (1994, p. 69-70), a metodologia interdisciplinar requer,

Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidenciam no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. [...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo.

Nesse sentido, a ação pedagógica da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa, que deriva da formação do sujeito social, em articular saber, conhecimento e vivência. Para que isso se efetive, o papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. É ele, o professor, que pode perceber as necessidades do aluno e o que a educação pode proporcionar ao mesmo. A prática pedagógica interdisciplinar das temáticas

ambientais visa envolver e instigar o aluno às mudanças na busca do saber e na identificação das relações dos seres com o ambiente que habitam.

Diante dessas considerações, pode-se perceber que a interdisciplinaridade pretende proporcionar a construção de conhecimentos que, por meio da prática pedagógica, rompam as fronteiras entre as disciplinas. A interdisciplinaridade busca também envolvimento, compromisso e reciprocidade diante dos atores, ou seja, atitudes e condutas interdisciplinares. Nesse cenário, a inserção da Educação Ambiental, no cenário educacional, vislumbra colaborar com a construção de conhecimentos voltados à formação de cidadãos mais críticos e responsáveis.

Porém, alguns entraves são evidenciados para efetivar a prática pedagógica da EA de forma interdisciplinar ou transversal, pois como já foram citados anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais direcionam essa inserção.

Na abordagem de Macedo (1999, p. 43), “os Parâmetros Curriculares Nacionais nos põem de novo diante de um problema antigo na área do currículo: as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões posta pela realidade vivida pelos alunos”. Nesse sentido, os conteúdos, presentes na estrutura curricular, são vistos de maneira isolada, sendo importante lembrar sua intrínseca relação, uma vez que, se tratados de maneira isolada, cada área especializada do conhecimento não apenas perde a dimensão do conjunto, mas pode também criar uma leitura reducionista da realidade (RODRIGUES, 2008).

A estrutura curricular atual, que favorece a fragmentação dos conteúdos e da aprendizagem, pode ou não, proporcionar um isolamento entre os professores, fechando cada qual em sua própria disciplina, o que dificulta a inserção da EA no meio educacional, uma vez que a temática ambiental é vista como complexa e multireferencial por natureza, sua abordagem só pode ser feita a partir da integração das diversas áreas do conhecimento.

No Brasil, os paradigmas educacionais, ainda, se organizam em sistemas subordinados, compartimentados, o que distancia a escola, das mudanças da sociedade que se configuram na contemporaneidade. Nesse sentido, Rodrigues (2008) afirma que,

As principais contribuições de tendência pedagógicas contemporâneas apontam para a não compartimentalização, quer do conhecimento, quer da aprendizagem, sugerindo a necessidade da superação de uma metodologia e de uma classificação positivista de ciência, ainda muito em uso. (RODRIGUES, 2008; p. 47).

Na perspectiva da autora, para acompanhar as transformações sociais, é necessário que docentes repensem, reorganizem suas ações e atitudes, no contexto escolar, apoiados em competências básicas, que devem ser alcançadas por meio de um ensino contextualizado, compartilhado, a partir da interdisciplinaridade.

Ou seja, apontam para um maior esclarecimento da interdisciplinaridade por parte dos professores, para que desta forma possam desenvolver, por meio de sua prática pedagógica, atividades que visem o entrelaçamento dos saberes. Percebe-se na interdisciplinaridade, a importância da interação entre duas ou mais disciplinas do currículo, favorecendo o diálogo entre os especialistas, desencadeando intercâmbios reais e, conseqüentemente, enriquecimentos recíprocos, uma vez que a visão interdisciplinar e transversal da EA reflete também no reconhecimento de outros saberes.

Santomé (1998, p. 66) afirma que a interdisciplinaridade “não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática, na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, seus problemas e suas limitações”. Dessa forma, a prática interdisciplinar vislumbra o desenvolvimento dos conteúdos atrelados a uma prática significativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs consideram que a transversalidade elege a cidadania como eixo principal e permite que valores e conhecimentos sejam desenvolvidos para uma participação social efetiva; por isso, os temas transversais devem ser tratados pela escola, atribuindo-lhes a mesma importância das diversas áreas e disciplinas (BRASIL, 2012).

Moraes (2006, p. 32) considera a importância da transversalidade: “A Metodologia Transversal surge em nossos dias trazendo a possibilidade de articular a multiplicidade de aspectos do cotidiano para a construção de cidadãos preparados cientificamente, de bem com a vida e atuando dignamente para transformações sociais”.

Catalão (2005, p. 28) afirma o dinamismo dessa metodologia: “A transversalidade nas Ciências Humanas surge como uma abordagem do real que reconhece a estrutura em rede e a dinâmica em circuitos constitutivas da vida humana”. Moraes (2006) complementa essa questão, defendendo que “além de ser um assunto da atualidade na área de educação, traz em seu bojo o fascínio da construção de pontes com todas as abordagens, direções e dimensões” (MORAES, 2006, p. 33).

A transversalidade é apoiada em pressupostos interdisciplinares e transdisciplinares. É interdisciplinar em relação a uma abordagem epistemológica quanto aos objetos do conhecimento e transdisciplinar porque abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares; “vai além das ações do saber científico. Supera, rompe fronteira, trabalha com a dimensão cultural, resgata tradições com contornos da ética, da ecologia e da espiritualidade, dentre outras expressões” (MORAES, 2006, p. 36). A transversalidade, no entanto, é uma dimensão didática, metodologia que abrange o conhecimento relacionando-o com o cotidiano.

Quanto à relação dos temas transversais aos conteúdos, consta nos PCNs (2007) que “as áreas convencionais devem acolher as questões dos temas transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e seus objetivos sejam contemplados” (BRASIL/MEC, 1997, p. 29).

De acordo com Moraes (2006), é possível trabalhar as matérias do currículo formal envolvendo os temas transversais, mediante discussão, debate e elaboração de proposta dentro de cada realidade. Fato confirmado por Catalão (2005), que afirma que a transversalidade vai além, possibilitando a ação transformadora no cotidiano:

Fazer convergir visões plurais, representações diferentes de um problema comum, escutar e fazer dialogar posições diferentes são características de uma orientação transversal. Foi possível observar que a transversalidade na prática educativa é capaz de estabelecer uma ponte entre os conhecimentos sistematizados, a vida cotidiana e a ação transformadora dos homens no meio ambiente (CATALÃO, 2005, p. 28).

Na educação atual, verifica-se que os PCN direcionam a inserção da EA nas escolas por meio da transversalidade, e uma forma de operacionalizar e concretizar essa inserção é mediante a metodologia de projetos (MORAES, 2006). Porém, antes de construir com os alunos um projeto pedagógico que contemple a EA e que possibilite analisar os fatos do cotidiano, é preciso compreender qual projeto político-pedagógico a escola traçou para desenvolver ao longo do ano.

Nesse contexto, compreende-se que é pelas ações educativas interdisciplinares que mudanças significativas de conduta, com relação às questões ambientais e a preservação da vida no ambiente, poderão ser desencadeadas, pois se busca evidenciar, nas práticas pedagógicas, novas atitudes na construção do saber. Daí percebe-se a importância e a responsabilidade dos professores ao pensar, escolher e adotar formas de ensinar que subsidiem e amparem o fazer pedagógico (SCARPATO, 2004).

No processo educativo, a ressignificação do conhecimento torna-se importante na prática pedagógica. As questões ambientais devem apresentar-se por meio da EA, em uma abordagem transversal ou interdisciplinar, uma vez que a escola é tida como um lugar de culturas múltiplas (RODRIGUES, 2008).

Nas DCNs para o ensino fundamental, os conteúdos sobre MA, foram integrados às disciplinas ou, como define o próprio documento às áreas curriculares, de forma que sejam trabalhados transversalmente como forma de contemplá-las em sua complexidade não se constituindo assim, em novas áreas, mas um conjunto de temas que envolvem problemáticas sociais atuais e de abrangência nacional e até mesmo de ordem mundial, assim como os demais temas: Ética, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Autoras como Monserrat Moreno, professora da Universidade de Barcelona, da qual também é docente, observa sobre a origem dos currículos escolares oriundos da racionalidade da cultura grega clássica, e argumenta por analogia, que os conteúdos da Biologia, da Física, da Matemática, da Geografia e da História fazem parte do currículo que atende aos interesses da uma classe dominante, sendo os conhecimentos de interesses do homem e mulheres comuns, ligados a vida cotidiana comumente negligenciados pela escola ao adotar essa visão de currículo. Daí a necessidade de uma inversão dos valores e dos conteúdos a serem ministrados pela escola. Sendo os temas transversais, uma tentativa de superação desse tipo de conhecimento compartimentalizado, constituindo um novo referencial de aprendizagem e conseqüentemente de ciência.

O ensino não pode ficar alheio a essa nova forma de conceber a ciência - e o mundo - que já está predominando no mundo nos dias de hoje, As mudanças a serem feitas na escola devem seguir o mesmo sentido desta nova ideia de ciência ou ela correrá o risco de preparar os estudantes para um futuro inexistente, proporcionando-lhes uma formação intelectual que não está de acordo com as necessidades da sociedade na qual terão que viver (MORENO, 2003, p. 23).

A proposta de transversalidade, nas DCNs visa, sobretudo, criar mecanismos integradores das diversas disciplinas, opondo-se a uma visão estanque dos conteúdos e sem utilidade para a vida cotidiana dos alunos, numa tentativa de superar a fragmentação do conhecimento, dando assim, “sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de passar de ano” (BRASIL, 2012).

Ao abordar o conceito de transversalidade as DCNs fazem referências a interdisciplinaridade tentando estabelecer os pontos de convergência e distanciamento entre os dois conceitos, não ficando muito claro ao leitor as singularidades e as diferença entre os dois conceitos, pois são tratados superficialmente, não trazendo a fundamentação teórica que possibilite ao leitor saber em que autores ou bases epistemológicas estão fundamentadas tais colocações, o que pode induzir a erros tanto quanto na sua concepção e/ou consequentemente aplicação o que em educação pode ter implicações profundas.

Nessa perspectiva abordar criticamente os PCNs, no que se refere à transversalidade, o autor Silvio Gallo, observa que tal proposta, apesar de certo avanço, não representa a superação da fragmentação dos saberes e que sua adoção quando muito representa uma forma simpática de disciplinarização, quando traz o seguinte argumento: “Mas a novidade dos temas transversais não passa de uma tentativa de colocar em prática de interdisciplinaridade, já que as disciplinas - ou áreas – são mantidas como estrutura básica do plano curricular” (GALLO, 2004, p. 36). Ou ainda “A afirmação de interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, a disciplinarização: só podemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso de várias disciplinas” (GALLO, 2004, p. 28).

Tal proposta visa sem dúvida um grande desafio para os professores que estão atuando em sala de aula, numa tentativa de superar a compartimentação decorrente da atual estrutura organizacional de escola e de seus processos pedagógicos disciplinares que condicionam alunos, e porque não falar em professores, a pensar que os conteúdos ensinados em uma disciplina não se aplicam a outras, ou mesmo não necessitam ser vinculados a uma realidade onde se possa aplicá-los.

Nesse universo de contradições estão também vários entendimentos dos professores relativos à transversalidade e à interdisciplinaridade, que os mesmos são induzidos a incluir em seus planejamentos e consequentemente refletem em suas possíveis práticas pedagógicas nos mais variados cotidianos escolares.

Mergulhando na riqueza do cotidiano vividos nas secretarias de educação, pudemos desenvolver um entendimento da realidade complexa e reticular que envolve as ações concretas de professores e alunos, vislumbrando com isso a superação de modelos que pretendem explicar a situação de ensino aprendizagem bem ou mal sucedidas através de elementos genéricos que as caracterizam. Pesquisando o cotidiano, do cotidiano, aprendemos com nossos

parceiros de pesquisa, incorporamos as nossas “variáveis” elementos da vida de todos que, se não servem para a construção de um modelo explicativo, das ações pedagógicas empreendidas por eles nos ajudam a ingressar na rede de valores, crenças e conhecimentos que neles interferem (ALVES, 2001, p. 41).

A pluralidade de entendimentos, que podemos captar sobre tais temas no cotidiano escolar tem relação intrínseca com as práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho docente, ao procurar saber sobre esses entendimentos e/ou representações, a partir de conversas com professores/as em seu cotidiano escolar, podemos construir um mosaico híbrido desses mesmos entendimentos e/ou representações, pois apresentam às vezes grande distanciamento entre si e com a proposta apresentadas nas DCNs, que supostamente, tende a homogeneizar as condutas e as práticas pedagógicas.

As maneiras de fazer, estilos de ação dos sujeitos reais, obedecem a outras regras que não aquelas da produção e do consumo oficiais, criam um jogo mediante a estratificação de funcionamento diferentes ou indiferentes dando origem a novas “maneiras de utilizar” a ordem imposta. Para além do consumo puro e simples, os participantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/ autores disseminando alternativas, manipulando ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (ALVES, 2001, p. 46).

Questionadas sobre como trabalhar a interdisciplinaridade e a transversalidade na escola, as coordenadoras 01 e 02 da escola discorrem;

No horário de trabalho pedagógico, realizamos um encontro mensalmente com os professores falar sobre os temas transversais e saber como eles estão desempenhando em sala de aula. Depois passamos um texto pra eles refletirem, discutirem [...]. Após a leitura do texto surgem as reflexões sobre transversalidade e interdisciplinaridade. Nesse momento pedimos para que eles comentem sobre como poderíamos “trabalhar” em sala de aula para que os alunos pudessem refletir sobre as informações que adquirem através da mídia. E os mesmo declararam: A melhor forma de superar, a defasagem de conhecimento dos alunos é trabalhar de forma transversal; no ano passado na escola, fizemos um projeto muito interessante, trabalhamos com temas geradores: água, lixo, consumo. Pedíamos aos alunos para pesquisar sobre o assunto, e os professores trabalhavam o mesmo assunto nas suas aulas, em todas as disciplinas.

O trabalho com temas transversais, não deixa de ser uma estratégia interessante, mas normalmente é abordando o mesmo assunto simultaneamente em todas as disciplinas, que se está

realizando uma abordagem transversal, e sim disciplinar, dentro de um mesmo tema; esse discurso me remeteu ao texto de Sílvio Gallo, onde este observa:

Sem dúvida, é bastante difícil para qualquer professor, trabalhar na perspectiva de uma transversalidade, dado que fomos, nós próprios formados de maneira compartimentalizada e de certo modo 'treinados' para trabalhar dessa forma, reproduzimos nos alunos as estruturas dos arquivos mentais estanques (GALLO, 2004, p. 37).

Adotar uma prática pautada na transversalidade significa uma mudança na concepção do conhecimento. Desse modo as disciplinas ou área, passam a serem instrumentos para uma aprendizagem e não o seu fim, o papel do professor passa a ser de mediador e não de transmissor de conhecimentos por ele estabelecidos; porém nem sempre é o que percebemos, conforme depoimento do Professor 14 ao tratar sobre o tema.

Sempre trabalho com atualidade; trago para a sala de aula alguns recortes de jornais ou revistas e peço para os alunos lerem e reescrever os artigos com suas próprias palavras são assuntos variados que comento dentro da aula de geografia; quando tem assuntos que eu não domino peço para um colega que leciona na mesma sala retomar o assunto.

Percebe-se na fala do professor que existe alguma dificuldade em trabalhar essa prática em seu cotidiano, ora por não estar em sintonia com a teoria, ora pela confusão gerada pela sua má interpretação; ou nas palavras de Alves e Garcia (2004, p. 10) “[...]. Como atender a recomendação de atuar disciplinarmente, em uma parte do tempo de aula e, de repente, como num passo de mágica, deve assumir uma postura transdisciplinar nos chamados temas transversais”.

A fala do Professor 14 leva-nos a uma reflexão sobre os cursos de capacitação docente para a adoção das DCNs. O sistema escolar, não é uma estrutura mecânica que obedece a uma predeterminação na execução de tarefas e metodologias de ensino, visto que há essa desconexão, que naturalmente não envolve a todos os professores, mas que influem na aplicação dessas práticas pedagógicas.

Assim, diante do desafio da educação de promover as mudanças sociais e culturais necessárias para o enfrentamento da crise ambiental, torna-se fundamental repensar os processos de formação inicial e continuada dos professores, no sentido de superar a fragmentação do

conhecimento através de abordagens interdisciplinares, preparando-os realmente para trabalhar a o MA, em uma percepção integrada pretendida pela EA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vale na vida não é o ponto de partida, e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher (CORA CORALINA).

As questões relacionadas ao Meio Ambiente há muito tempo têm preocupado a humanidade. Da conservação do MA ocorrida na era primitiva às preocupações de um homem moderno buscando soluções na tentativa de minimizar os problemas que ele mesmo tem causado. A Educação Ambiental tem sido reconhecida como uns dos caminhos para fazer do Planeta um lugar digno de se viver.

Vale destacar que, desde a década de 1960/1970, a EA vem sendo configurada por um conjunto de movimentos em defesa do MA (conferência, fóruns, etc.) de caráter internacional, os quais sedimentaram diretrizes e acordos que passaram a orientar as políticas ambientais nacionais e foi, no interior desse movimento que se estabeleceu que a EA, além ser difundida em vários âmbitos da vida social, também deveria ser introduzida no ensino formal dos países signatários desses acordos internacionais.

No entanto, é necessário ressaltar que, embora recomendada por todas as Conferências Internacionais, exigida pela Constituição Federal e declarada como componente essencial e permanente da educação nacional pela PNEA – Lei 9.795/99, a EA está longe de ser uma prática tranquilamente aceita e desenvolvida no contexto escolar.

Implementar a EA no ensino formal não tem sido tarefa fácil, tendo em vista que é um processo que deve servir de socialização do ser humano, necessitando de aquisição ou construção de conhecimento válido e significativo sobre o ambiente, seja em escala local ou mundial – o que requer que seja pensadas e articuladas metodologias que promovam o conhecimento interdisciplinar do objeto para que não seja tratado de forma descontextualizada do mundo no qual o indivíduo está inserido.

Para que isso aconteça, é preciso que os atores envolvidos tenham clareza de que a EA tem como finalidade promover o desenvolvimento de valores e atitudes que se traduzam em uma nova forma de lidar com o meio ao qual pertence, sob a égide de uma ética que visa ao respeito à vida em todas as formas, que se tem constituído em um grande desafio para os professores, principalmente àqueles que tiveram sua formação realizada sob orientação da racionalidade técnica.

Assim, considerando o sistema atual de ensino e o paradigma pelo qual os professores foram formados, é de se esperar que algumas dificuldades possam aparecer na implementação da referida educação no ensino formal, apesar de alguns avanços que vêm sendo evidenciados.

Nesse sentido, esta pesquisa foi instigada pelo seguinte objetivo: Compreender como a Educação Ambiental está presente nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental da EMNPS, o que nos possibilitou trazer à luz um conhecimento de uma realidade temporal e contextual particular, que, nos impele a ressaltar que os dados discutidos neste trabalho não são representativos de uma situação mais ampla das concepções de EA de todos os professores que ministram aulas no Ensino Fundamental da EMNPS, contudo, são significativos por revelarem aspectos que podem ajudar a elucidar caminhos para futuras reflexões, abrindo-se, inclusive, para novos estudos neste e em outros contextos educativos.

Na pesquisa realizada, foi possível identificar, a partir do relato dos sujeitos três tendências de Meio Ambiente: naturalista, antropocêntrica e complexa e três tendências de Educação Ambiental: preservacionista, conservacionista e crítica.

O conceito de Meio Ambiente ancorou dois entendimentos no viés naturalista, o que por sua vez originou posicionamentos preservacionistas em relação à EA, três entendimentos foram aportados num viés antropocêntrico, conseqüentemente percebendo a EA numa visão conservacionista e três, ao entenderem o conceito numa visão complexa, por conseguinte, entendem a EA em uma concepção crítica.

A concepção naturalista de MA e a perspectiva preservacionista de EA, enfatizam os aspectos naturais, ou seja, pensam o ambiente como um conjunto de elementos físicos, químicos, biológicos, excluindo outros elementos, tais como as questões políticas, éticas, culturais, sociais, etc. Nessa perspectiva, o MA é entendido como sinônimo de natureza.

A concepção antropocêntrica – instrumentalizadora e utilitarista de Meio Ambiente, subjecente à racionalidade instrumental da sociedade moderna – apresenta conseqüências para a EA, pois ela passa a ser concebida dentro de uma lógica conservadora, resultante de ações isoladas, voltadas para a transmissão de conhecimentos sobre o ambiente, visando a mudanças de comportamento nos indivíduos, de forma fragmentada e descontextualizada da realidade e que são pouco eficazes na superação dos problemas socioambientais, locais e globais.

Já a concepção complexa de Meio Ambiente e a perspectiva crítica, que buscam superar a fragmentação, recuperando a complexidade como forma de perceber o mundo, ainda que não

tenham sido predominantes, representam indícios de uma ruptura epistemológica que precisa ser incorporada nas práticas dos docentes da escola.

Para tanto, a educação necessita ser entendida como um processo permanente de mudança, aprendizagem, ressignificações de conceitos, valores e atitudes, de acordo com que os escritos de Freire (1996) postulam, isto é, a educação deve ser utilizada como dinamizadora de um processo de mudança, por meio de um método ativo, dialógico e participativo.

Desse modo, a escola deve ser desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem ocupa toda a vida dos sujeitos e possibilita conferir sentido à cultura cooperativa, cuja interdependência é o cerne das relações sociais estabelecidas, uma vez que há um tempo que a escola deixou de ser somente o lugar onde se aprendia a ler e escrever.

Vive-se, portanto, hoje, um novo tempo, em que compreender cada vez melhor o mundo faz com que se tomem atitudes mais assertivas para modifica-lo. Assim, o papel da escola é formar cidadãos. Cidadão, aqui entendido como aquele que enxerga a realidade a sua volta, preocupa-se com ela e trabalha no sentido de transformá-la. Nesse sentido, o ensino deve voltar-se para a compreensão de atuação em um mundo envolto em mudança, de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a capacidade de transformação.

Sendo assim, é preciso que, de alguma maneira, a escola se potencializa na construção/elaboração de um currículo do qual possa, efetivamente, emergir numa escola cidadã, para preparar o aluno também para uma vida cidadã.

É a partir desse contexto que se buscou verificar se o PPP da EMNPS contempla a EA e o entendimento dos sujeitos da pesquisa sobre a inserção. Verificou-se que, a EA, ainda que tenuamente estivesse prevista em todas as disciplinas que compunham a base comum obrigatória, isto é, nas quais havia me proposto a pesquisar. Contudo, é importante destacar que a inserção da EA fica estrita a esse aspecto, pois, não foi constatado em outros espaços premissas que evidenciassem a presença da mesma no documento como prática transversal.

Desse modo, o estudo apontou que foram deixadas de lado considerações importantes presentes nos documentos que embasam a necessidade de relacionar a temática ambiental aos conteúdos do currículo, conforme propõem os PCNs (BRASIL, 1998a; 1998c) e a PNEA – Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999). A LDBEN – Lei 9.394/96 não traduz de maneira elucidativa a introdução da EA no currículo escolar. Embora incluídas muitas modificações nessa Lei, observa-se que mesmo sendo base da Educação Nacional no âmbito formal, infelizmente, deixa

de reafirmar a importância da EA em todos os níveis de ensino como traz a Constituição Federal de 1988.

O entendimento dos sujeitos da pesquisa sobre a inserção da EA pelo PPP evidenciou que é necessário se afinarem discussões que clareiem o que é o PPP e seu sentido, pois, ficou visível que a falta desse conhecimento mais aprofundado, pela maioria dos professores, interferiu no seu entendimento da inserção da EA pelo documento, pois, verificou-se confusão conceitual com o Plano de Ensino.

Nessa perspectiva, refletindo sobre a inserção das questões ambientais na escola em todas as disciplinas e prioritariamente de forma interdisciplinar, é preciso questionar sobre como fazer desta temática um espaço de criação e construção de novas vivências significativas, geradoras de novos saberes.

Desse modo, conforme apontado nos questionários e planos de aula dos professores foi possível observar que as questões ambientais aparecem na prática pedagógica de diversas formas, em alguns casos de maneira crítica, quando tratadas com maior profundidade, representando conteúdos explorados com explicações que remetem a contextos locais e globais. E, em outros, num viés conservacionista, quando as inserções das questões ambientais denotam a falta de contextualização dos assuntos abordados, ficando as questões restritas a exemplos, impossibilitando discussões e reflexões que envolvam situações próximas à vida dos alunos.

Ficou demonstrado também, que, dos quinze professores entrevistados, sete não trabalham com abordagem crítica de EA, que reflita sobre os benefícios e malefícios associados ao desenvolvimento das implicações para o MA. Assim, a inserção da temática ambiental se distancia da EA quanto ao seu objetivo, que inclui contemplar a busca de solução para os problemas ambientais mais urgentes vividos pelas populações, mostrando os limites e as possibilidades de mudanças para a melhoria da qualidade de vida.

Ficou evidenciado ainda, que a cada início de ano, a ânsia em procurar fazer o melhor, afeta a todos. Daí a importância da "Semana Pedagógica", sendo um espaço onde planejam, discute e elabora algumas atividades em conjunto, mas, na hora de aplicá-las, sentem dificuldade em implementar seu planejamento. Inclusive, ficou implícito nas respostas da maioria dos professores que compuseram a amostra, que há necessidade de realização de um maior número de trabalhos coletivos.

Não obstante a falta de uma definição objetiva sobre o conceito de interdisciplinaridade, ao cruzar a discussão sobre as dificuldades em se definir esse conceito com os limites da prática interdisciplinar dos professores do Ensino Fundamental da EMNPS, observa-se que a EA é trabalhada somente por oito professores de maneira interdisciplinar, os demais professores não trabalham nessa perspectiva. Essa perspectiva parece ser um problema das escolas de um modo geral e não somente da EMNPS, o que precisa ser resolvido.

Também, durante a realização da pesquisa, parecem implícitos no relato dos professores, desejos de efetivamente e realizarem algo que auxilie nas mudanças necessárias para qualificar a geração que está aí, assim como as próximas. Compreendem que o caminho é inserir temáticas que discutam comportamentos, atitudes e valores, mas sentem dificuldade em virtude da falta de capacitação e da necessidade de um projeto coletivo da EMNPS, ou por outros motivos, que não são tão aparentes nas respostas apresentadas, ficando visível que a maioria sente dificuldade em trabalhar numa abordagem da Educação Ambiental Crítica.

Verificou-se que a estrutura curricular tem favorecido a fragmentação dos conteúdos, viabilizando uma desarticulação entre os profissionais, o que se tem refletido no isolamento de cada em sua própria disciplina, dificultando desse modo, a inserção da EA no meio educacional.

Essa dificuldade levantada pelos sujeitos da pesquisa e outras como a falta de tempo devido a inúmeras outras atividades, o isolamento de alguns professores, desinteresse por parte dos alunos “conteudista” a uma proposta inovadora, entre outras. Ainda assim, vários trabalhos de EA – interdisciplinares ou não – vêm sendo realizadas na EMNPS, porém, com pouca ou nenhuma divulgação e mais grave, talvez, sem a prática cotidiana que possibilita a transformação desse *status quo*.

O entendimento de que as atividades desenvolvidas não têm apresentado grande eficiência na “promoção da consciência ambiental”, também pode ser percebido, porque, conforme os professores, não existem um projeto institucional da EMNPS que priorize a questão, ambiental e as atividades desenvolvidas, pois as mesmas são realizadas pontualmente, não possibilitando mudanças significativas com relação às atitudes dos alunos.

De uma maneira geral, pode-se dizer que existe uma preocupação por parte dos professores entrevistados em desenvolver atividades a serem trabalhadas durante todo o ano letivo, contudo, muitos deles não conseguem relacionar a EA aos conteúdos curriculares. Isto

ocorre porque os conceitos de EA, interdisciplinaridade e transversalidade não estão bem definidos para esses professores, os quais, acredito, necessitam de espaços de diálogo e formação.

Com relação à EA, acredito que se deve estimular a participação constante dos professores nas atividades de orientação pedagógica, uma vez que alimentaria a troca de saberes e experiência, transformando a escola em espaço de formação. Ainda nesse sentido, outro caminho seria o de repensar a função e os objetivos da “Semana Pedagógica” na escola, que poderiam contribuir para a formação continuada dos professores em serviço.

Penso que se a escola conseguir proporcionar uma leitura crítica da realidade, estimular a participação efetiva dos alunos na aprendizagem e chamar a responsabilidade de cada um para o objetivo de ampliar e melhorar a qualidade de vida, ela estará cumprindo seu papel. Par tanto, o ideal é os professores se aproximarem da teoria a partir das necessidades de sua realidade, dos seus alunos, para então desenvolver habilidades e clarear a compreensão a fim de consolidar um pensamento crítico e um trabalho que contribua substancialmente para a formação de cidadãos atentos e conscientes das questões ambientais, motivando-os para transformar a realidade local na defesa da qualidade de vida, onde é possível relacionar cidadania com pertencimento, com uma nova forma de o homem relacionar-se com o mundo, com os recursos naturais e com o próprio homem, possibilitando a participação para a construção de uma sociedade sustentável.

Com o objetivo de fortalecer as práticas de EA na escola, aponto alguns possíveis caminhos:

- Estreitar as relações de parceria com a comunidade;
- Rever o Projeto Político Pedagógico da EMNPS a fim de adequá-lo às novas exigências legais e a realidade da sociedade;
- Estimular o diálogo entre direção, coordenação, professores, alunos e comunidade local para que se possa planejar, discutir soluções e decidir de forma participativa atividades e projetos de EA que tragam conhecimentos significativos;
- Incrementar o processo de capacitação docente visando o trabalho com projetos interdisciplinares.

Entendo, todavia, que devido à complexidade do processo educativo e das suas múltiplas relações, a viabilização desses caminhos não é uma tarefa simples e cômoda, acredito, porém, que este conjunto de sugestões ações podem se constituir num incremento qualitativo no processo educativo que visa a formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

Este estudo não teve a intenção de esgotar o assunto. Ele se reveste de importância na medida em que apresenta desafios para aprofundar investigações científicas relevantes e instigar outros pesquisadores na busca de novos conhecimentos voltados para as políticas públicas de EA, para a construção de novos valores ambientais, para o exercício da cidadania, para a mudança de atitudes socioambiental, ou seja, para uma educação transformadora como propõe Freire (1996), crítica, emancipatória, dialógica e participativa.

Assim, espero que a pesquisa possa contribuir, não somente no meio acadêmico, mas principalmente no locus das escolas, das discussões e reflexões que possam conduzir à implementação e/ou otimização de ações na busca de um mundo sócio e ambientalmente sustentável.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Berenice Gehlen. **O que é Educação Ambiental?** Definições de Educação Ambiental. 2005. Disponível em: www.apoema.com.br/definições.htm. Acesso em: 06 fev. 2012.
- AGENDA 21. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento**. São Paulo, Senado Federal, Brasília, 1997.
- ALVES, Nilda. IN: Oliveira, Inês Barbosa e ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.); **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: Dp & A, 2004.
- ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 4. out/nov/dez 2000.
- APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas 1999.
- ARAÚJO, Maria Inês Oliveira. **A Dimensão Ambiental nos Currículos de Formação de Professores de Biologia**. 209 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ARAÚJO, M.I; LIMA, G.C. Educação Ambiental Formal: I Encontro Sergipano de Educação Ambiental. In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento (Orgs.). **EDUCAÇÃO AMBIENTAL – o construto de práticas pedagógicas consolidadas na pesquisa de professores em escolas públicas**. Aracaju: Criação, 2010.
- BAGGIO, André; BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental e Complexidade: entre pensamentos e ações**. Santa Cruz do Sul: EDUNIS, 2008.
- BERNA, Vilmar. **Como Fazer Educação Ambiental**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2004.
- BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Brasília: Senado, outubro de 1988, 168p.
- BRASIL. **Decreto nº 99.274 de 06 de junho de 1990**. Regulamenta a Lei 6938/81 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível

em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99274.htm>. Acesso em: 06 fev. 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Disponível no site: www.educacosaovicente.sp.gov.br/legislacao. Acesso em: 10 out. 2011.

BRASIL. **Lei nº 6.938 de 02 de setembro de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.lei.adv.br/6938-81.html> >. Acesso 10 out. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril, 1999.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Nacional, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/ 96. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, 1998d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**, Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente: **Educação Ambiental: curso básico à distância: questões ambientais: conceitos, história, problemas e alternativas**. Distrito Federal, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental; **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos apresentação dos temas transversais**; Brasília, Ministério da Educação /SEF; 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde – MEC**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNEA**. Lei nº 10.172/2001. Brasília: Imprensa Nacional, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde.** Distrito Federal, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução: Ensino de primeira à quarta série.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde. Ensino de 1ª a 4ª série.** Brasília: 1998c.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa.** Editora Gaia, Brasil, 2010.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **A Invenção Ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2001.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2006.

CATALÃO, V.M.L. Redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. In: **II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 2005, Vitória/ Vila Velha.**

CURRIE, K. L. **Meio Ambiente: interdisciplinaridade na prática.** Campinas: Papirus, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental, Princípios e Práticas.** 7. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FAZENDA, Ivani Caterina Arantes. **A Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Caterina Arantes. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola.** 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Caterina Arantes. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola.** 11 ed., São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I C. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, S.L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed.; São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Ana Maria Araújo. O legado de Paulo Freire à educação ambiental. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. **Educação Ambiental e Cidadania – Cenários Brasileiros**. Santa Catarina do Sul: UDUNISC, 2003.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. **Pressupostos do Projeto Político Pedagógico**. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLI, Alessandra. **Educação Ambiental como instrumento para o desenvolvimento sustentável**. Curitiba: Juruá, 2008.

GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol.1, nº 29, p.79-97; 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo. Atlas, 2002.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, M. CARVALHO, I. C. M.(Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas – SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas – SP: Papirus, 2001.

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

KOCHE, Jose Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução Rogério de Andrade Córdova – Brasília: Plano Editora, 2003.

IMENES, C. **A Metáfora da rede como alternativa para pensar Meio Ambiente na Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/carlaimesen.rtf>>. Acesso em: 14 ago. 2007.

JACOBI, P. **Ciência ambiental: os desafios da interdisciplinaridade**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 1999.

JACOBI, P; LUZZI, D. **Educação e Meio Ambiente – um diálogo em ação**. 2006. Disponível em: http://siaiweb03.univali.br/geea22/arquivos/jacobi_pedro.pdf. Acesso em: 16 de ago. 2011.

JAPIASSU, H. F. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEFF, Henrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder**. Tradução de Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise Ambiental, Educação e Cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B, LAYRARGUES, P. CASTRO, R. S. de. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e dinâmica do campo as educação ambiental no Brasil: emergência, identidades e desafios**. 207f. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, SP, 2005. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000350183&opt=1> Acesso em: 21 jan. 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária. in: LOUREIRO, C. F. B, LAYRARGUES, P. CASTRO, R. S. de. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro, Quartet, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade** v 26 n° 93. Campinas, set/dez de 2005, p. 1473-1494.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCK, Heloísa. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LUCKESI, C. C. **Planejamento e Avaliação Escolar: articulação e necessária determinação ideológica**. IN: O diretor articulador do projeto da escola. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Ideais n° 15.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 1999.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, v.1, 2002. (Série cultura, memória e currículo).

MEDINA, N. M. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC; SEF, 2001.

MELO, José Carlos. **Educação Ambiental: representações e práticas das professoras do ensino fundamental em três escolas públicas em Cuiabá**. Montreal (Canadá): Universidade de Quebec, 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Quebec, 2000.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, M. C. de S (Org) Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, J.R. de. Metodologia Transversal na educação formal: reunindo fios da meada. In: CATALÃO, V.M.L.; RODRIGUES, M. do S. **Água como matriz ecopedagógica: um projeto a muitas mãos**. Brasília: Edição do autor, 2006. p. 32-42.

MORALES, A. G. M. **Formação de professores em Educação Ambiental**: material de apoio. Secretaria Municipal de Educação. Tupã-SP: 2007.

MUNIZ, Luciana. **O meio ambiente na Educação Ambiental**: considerações sobre o conceito de meio ambiente e seus significados para a educação ambiental. 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MORENO, Monserrat. Temas transversais: Um Ensino Voltado Para o Futuro. IN: BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas Transversais em Educação**. Bases para a Formação Integral. Trad. Claudia Schilling, 6ª ed. São Paulo: Ática 2003.

NAVARRO, Antonio Reinaldo. **Intervenções na prática de docentes do ensino superior**: percepção dos formadores sobre os saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. 2008.

OLIVA, Jaime t.; MUHRINGER, Sônia M. Os Parâmetros em Ação do Tema Transversal Meio Ambiente. In: LEITE, Ana L. T. de A.; MEDINA, Naná Mininni (Coord.). **Educação Ambiental**: curso básico à distância: educação e educação ambiental. 2. ed. Brasília: MMA, 2001.

PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (Orgs.). **Educação ambiental**: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 1998.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo. Ática, 2001.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (Orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

REIGOTA, M. **Educação Ambiental**: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F.O., REIGOTA, M. e BARCELOS, V. H. L. (Orgs.). **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. EDUNISC, 1998.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2ª ed.; São Paulo: Ed. Brasiliense. 2009.

RODRIGUES, Luciana Dadia. Conhecimento e ressignificação: prática pedagógica em educação ambiental. In: BAGGIO; BARCELOS (Org.). **Educação Ambiental e complexidade – entre pensamentos e ações**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

SANTOS, Erivaldo Pedrosa dos. Educação Ambiental: uma visão ideológica e pedagógica. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. **Educação Ambiental e Cidadania – Cenários Brasileiros**. Santa Catarina do Sul: EDUNIS, 2003.

SANTOS, Lucíola L. de C. **Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)**; Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002.

SANTOMÉ, JT. **Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARTORI, R. C. O Conhecimento Científico Moderno e a Crise Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande – RS, v. 16, jan./jun. 2006.

SATO, Michéle. (Org.). **Educação Ambiental**. Caderno NERU n.5. Cuiabá: NERU, UFMT, 1995.

SAUVÉ, L; ORELLANA, I. A formação continuada de professores em Educação Ambiental: a proposta de EDAMAZ. In: SANTOS, J. E; SATO, M. A. **Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2001 p. 271 - 286.

SCARPATO, Marta (Org.). **Didática na prática: os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

SCOTTO, Gabriela; CARVALHO, Isabel C. de Moura; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. **Desenvolvimento Sustentável**. Conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2001.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et al. (Orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA. 1998. p. 27-32.

SOUZA, A. K. **A relação escola-comunidade e a conservação ambiental**. Monografia. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2000.

SUCENA, M. da G. T. **Formação de professores e educação ambiental**: um estudo nas séries iniciais. 237f. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TAMAIO, I. **A Mediação do professor na construção do conceito de natureza**. Campinas, (Dissertação de Mestrado) FE/Unicamp. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THAINES, Eliane. Educação ambiental e ludicidade: caminhos para ressignificar o pensar ecológico. In: BAGGIO; BARCELOS (Org.). **Educação Ambiental e complexidade** – entre pensamentos e ações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 16 ed. São Paulo, Libertad Editora, 2006.

VASCONCELLOS, H. S. R. A Pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental. In: PEDRINI, A. G. (Org.). **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, Vozes, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3. Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Aracaju, 28 de maio de 2013

Ao Sr. Givanildo Ribeiro Almeida

Digníssimo Diretor da Escola Municipal Profª Neilde Pimentel Santos – EMNPS

Venho por meio desta, apresentar a V. S.^a a mestranda em Educação, Sra. Isabel Santana Santos, a qual pretende desenvolver sua pesquisa em torno do tema Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Para a concretização, a referida aluna necessitará aplicar questionários com os professores do Ensino Fundamental, previamente selecionados pelos seguintes critérios: ser professor dos campos disciplinares que compõem a base nacional comum (LDBEN, art. 26), ter cinco anos de carreira docente.

Assim, solicito a gentileza de permitir seu acesso aos documentos desse estabelecimento de ensino, bem como, fornecer-lhe a ajuda necessária com relação a contatar com professores, partícipes neste processo de pesquisa.

Grata pela atenção

Prof. Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araújo

Orientadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar como colaborador (a) voluntário (a) de uma pesquisa que será realizada sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental, proposta pela mestrandia **Isabel Santana Santos**, sob orientação da professora **Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo**, na linha de pesquisa Formação de Professores: saberes e competências do Mestrado em Educação da UFS.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título: “EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PROFESSORA NEILDE PIMENTEL SANTOS”.

Pesquisadora Responsável: Isabel Santana Santos

Professora Orientadora: Dr^a Maria Inêz Oliveira Araújo

DESCRIÇÃO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender como a Educação Ambiental está presente na prática dos professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof^a Neilde Pimentel Santos. Para atingir tal objetivo faz-se necessário: Compreender o processo educativo na

perspectiva ambiental de uma escola da rede pública municipal de Itabaiana/SE. Verificar de que forma a temática ambiental está contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola; Identificar nos planos de aula quais as metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas dos professores que evidenciam a inserção das temáticas ambientais; Explicitar como os professores percebem a questão ambiental em seu fazer pedagógico.

Para a concretização dessa pesquisa, a coleta de dados será realizada por meio de questionários, aplicado aos professores que satisfizeram as seguintes exigências: Fazer parte do quadro de professores efetivos da EMNPS; ministrar aulas em campos disciplinares considerados de base nacional comum e atuar há mais de cinco anos na instituição.

A sua contribuição será de grande importância para a realização dessa pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir se, avaliar como necessário. Terá liberdade também para se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento.

Todas as informações obtidas serão estritamente confidenciais de modo que a identidade dos sujeitos será preservada.

Ao final desta pesquisa serão oferecidas informações e esclarecimentos a respeito das conclusões do estudo para os interessados.

ISABEL SANTANA SANTOS

Pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR (A) NA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR (A) NA PESQUISA

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, na condição de participante colaborador (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca da Educação Ambiental na EMNPS. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas. Desse modo, concordo, voluntariamente, em participar deste estudo. Estou ciente que a utilização das informações por mim prestadas será restrita a esta pesquisa. Sem mais, assino este consentimento.

São Cristóvão (SE), _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito da pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da responsável pela pesquisa

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, **Isabel Santana Santos**, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, sob matrícula de nº 201211000285, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo dos questionários realizadas junto aos professores da EMNPS, tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científico da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e dos sujeitos, utilizaremos codinomes ao referenciar o seu conteúdo.

Aracaju, 28 de maio de 2013

Isabel Santana Santos

Mestranda em Educação - UFS

**APÊNDICE E – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL PROFª NEILDE PIMENTEL
SANTOS - EMNPS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Eixos norteadores para o questionário:

Os questionários terão como eixos norteadores 06 categorias:

Meio Ambiente

Educação Ambiental

Práticas Pedagógicas

Interdisciplinaridade

Projeto Político Pedagógico

Diretrizes Curriculares Nacionais

1- Explicitar concepções de:

Meio Ambiente

Educação Ambiental

Relação homem/sociedade/natureza.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

- 1-O que você entende por Meio Ambiente e Educação Ambiental.
- 2-Descreva a relação homem/sociedade/natureza.
- 3- Em sua opinião por que é importante se trabalhar Educação Ambiental em sala de aula?
- 4- Qual a importância de se trabalhar com projetos em Educação Ambiental?
- 5- Quais as contribuições de sua prática pedagógica para as questões ambientais?
- 6- Existem dificuldades em trabalhar com Educação Ambiental? Quais?
- 7- Na abordagem das questões ambientais na prática pedagógica é possível trabalhar valores? Quais os que você considera importantes para a formação do educando?
- 8- É possível uma integração entre os conteúdos do currículo e as questões ambientais? Como isso acontece em sala de aula?
- 9- De que forma a gestão pedagógica da escola conduz a inserção das questões ambientais na prática docente? E você?
- 10- Já desenvolveu práticas de Educação Ambiental em conjunto com professores de outras turmas? Descreva a experiência, e se considerou como interdisciplinar.
- 11- O livro didático condiz com a realidade local? Qual a importância em usá-lo?
- 12- Fale sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, e se ele contempla a Educação Ambiental.
- 13- O que você diria sobre a proposta dos PCNs e as DCNs para o tema transversal Meio Ambiente.

QUESTIONÁRIO PARA AS COORDENADORAS

- 1-Como vocês trabalham a interdisciplinaridade na escola.
- 2-Qual a importância em se trabalhar com a Educação Ambiental na escola?
- 3- Existe programa de formação docente na área ambiental?

A N E X O S

ANEXO - 1

**PASSEATA SOBRE O DIA DA ÁGUA: ESCOLA MUNICIPAL PROFª NEILDE
PIMENTEL SANTOS**

Fonte: Arquivo pessoal da autora

ANEXO - 2

**PASSEATA SOBRE O DIA DA ÁGUA: ESCOLA MUNICIPAL PROFª NEILDE
PIMENTEL SANTOS**

Fonte: Arquivo pessoal da autora

ANEXO - 3

PASSEATA SOBRE O DIA DA ÁGUA: ESCOLA MUNICIPAL PROFª NEILDE PIMENTEL SANTOS



Fonte: Arquivo pessoal da autora

ANEXO - 4

EXPOSIÇÃO CULTURAL DA ESCOLA MUNICIPAL PROFª NEILDE PIMENTEL SANTOS



Fonte: Arquivo pessoal da autora

ANEXO - 5

PALESTRA SOBRE O PLANETA TERRA DA ESCOLA MUNICIPAL PROF^a NEILDE
PIMENTEL SANTOS

Fonte: Arquivo pessoal da autora

ANEXO - 6

PALESTRA SOBRE O PLANETA TERRA DA ESCOLA MUNICIPAL PROFª NEILDE
PIMENTEL SANTOS

Fonte: Arquivo pessoal da autora

ANEXO - 7

TRABALHOS SOBRE O PLANETA DA ESCOLA MUNICIPAL PROFª NEILDE PIMENTEL SANTOS



Fonte: Arquivo pessoal da autora

ANEXO - 8

FEIRA DE CIÊNCIAS DA ESCOLA MUNICIPAL PROFª NEILDE PIMENTEL SANTOS



Fonte: Arquivo pessoal da autora