

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Renata Gabriela Dias da Silva Araújo

**PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO ENSINO FORMAL: as representações sociais da comunidade
escolar**

Taubaté – SP
2019

Renata Gabriela Dias da Silva Araújo

**PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO ENSINO FORMAL: as representações sociais da comunidade
escolar**

Dissertação apresentada para obtenção de título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro

**Taubaté – SP
2019**

Renata Gabriela Dias da Silva Araújo

**PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL:
as representações sociais da comunidade escolar**

Dissertação apresentada para obtenção de título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro

Data: 22/10/2019.

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Patricia D. E. B. de S. e C. Ortiz Monteiro - Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof(a). Dr(a) Alcina Maria Testa Braz da Silva – Cefet/RJ

Assinatura 

Prof(a). Dr(a). Juliana Marcondes Bussolotti – Universidade de Taubaté

Assinatura 

Sejamos a mudança que queremos ver no mundo.

Mahatma Gandhi

RESUMO

Este estudo surge como fruto da necessidade de atuar na transformação da sociedade, trazendo à tona a discussão da relação homem-meio ambiente. Seu objetivo é identificar as Representações Sociais (RS) da comunidade escolar (professores, gestores, alunos e pais) sobre a Educação Ambiental (EA) em uma escola pública modelo de um município da região metropolitana do Vale do Paraíba. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que foram utilizados três instrumentos diferentes com os sujeitos da pesquisa, sendo: entrevistas semiestruturadas aplicadas a quatro professores e três gestores da escola; questionário exploratório aplicado a 16 pais; e dinâmica de grupo com roteiro próprio para orientar a elaboração de desenhos de 16 alunos, de 4º e 5º anos do ensino fundamental. Os resultados foram analisados por meio do *software* Iramuteq. Para a caracterização sociodemográfica dos sujeitos da pesquisa, foi elaborado um perfil a partir das informações obtidas no questionário semiestruturado. O estudo teve como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1976). Os resultados obtidos apontam para a necessidade de um amplo diálogo em torno do campo da Educação Ambiental nas escolas de educação básica e de uma formação que direcione os educadores a seguirem os objetivos traçados no projeto político-pedagógico, a fim de fomentar ainda mais as discussões acerca da EA nas escolas e, de forma interdisciplinar, nos demais espaços de atuação. Constatou-se que as ações de formação continuada ofertadas aos professores são de fato aplicadas e vivenciadas diariamente no âmbito escolar. Todo o repertório teórico e prático apreendido pelos professores durante a formação impactam suas representações e suas práticas pedagógicas no que se refere à Educação Ambiental – e, por sua vez, influenciam as Representações Sociais dos alunos, que são evidenciadas pelos desenhos analisados na pesquisa. Com os resultados obtidos no percurso da pesquisa, foi possível verificar que as RS dos professores a respeito da EA se estruturam, preliminarmente, a partir de reflexões que se entrelaçam com a teoria e a prática escolar em uma conjuntura de responsabilidades partilhada entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Os dados gerados pelos desenhos revelam a prática vivenciada em aula como um dos elementos estruturantes das RS dos professores da pesquisa, que refletem diretamente nas RS em EA dos alunos. Verificou-se com o estudo que os projetos devem ser acompanhados por permanente processo de avaliação dos conhecimentos e práticas desenvolvidas nas práxis educativas, com participação mais efetiva dos pais, visando desenvolver uma consolidação do ensino e da aprendizagem e promover uma intervenção crítica no meio sócio-histórico, com o intuito de tornar a escola um espaço que envolva toda a comunidade escolar consciente da importância de uma Educação Ambiental transformadora.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Comunidade Escolar. Representações Sociais.

ABSTRACT

This study arises as a result of the need to act in the transformation of society, bringing up the discussion of the relationship between man and environment. Its objective is to identify the Social Representations (SR) of the school community (teachers, managers, students and parents) about Environmental Education (EE) in a public model school of a municipality in the metropolitan region of Vale do Paraíba. This is a qualitative research, in which three different instruments were used with the research subjects: semi-structured interviews applied to four teachers and three school managers; exploratory questionnaire applied to 16 parents; and group dynamics with its own script to guide the drawing of drawings of 16 students, 4th and 5th grade of elementary school. The results were analyzed using Iramuteq software. For the sociodemographic characterization of the research subjects, a profile was elaborated from the information obtained in the semi-structured questionnaire. The theoretical-methodological framework of the study is Moscovici's Theory of Social Representations (1976). The results point to the need for a broad dialogue around the field of Environmental Education in schools of basic education and a training that directs educators to follow the goals outlined in the political-pedagogical project, in order to further encourage the discussions about EE in schools and, in an interdisciplinary way, in other areas of action. It was found that the continuing education actions offered to teachers are in fact applied and experienced daily in the school environment. The whole theoretical and practical repertoire seized by the teachers during the training impact their representations and their pedagogical practices with regard to Environmental Education – and, in turn, influence the students' Social Representations, which are evidenced by the drawings analyzed in the research. With the results obtained in the course of the research, it was possible to verify that the teachers' SR about the EE are structured, preliminarily, from reflections that are intertwined with the theory and the school practice in a conjuncture of responsibilities shared between the subjects which make up the school community. The data generated by the drawings reveal the practice lived in class as one of the structuring elements of the SR of the research teachers, which directly reflects in the SR of the students. It was verified with the study that the projects must be accompanied by a permanent process of evaluation of the knowledge and practices developed in the educational praxis, with more effective participation of the parents, aiming to develop a consolidation of the teaching and learning and to promote a critical intervention in the social-historical environment, in order to make the school a space that involves the entire school community aware of the importance of a transformative Environmental Education.

Keywords: Environmental Education. School Community. Social Representations.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	– Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CGEA	– Coordenação-Geral de Educação Ambiental
CIEA	– Comissão Interinstitucional Estadual de Educação Ambiental
COMVIDA	– Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CONAMA	– Conselho Nacional de Meio Ambiente
CPM	– Censo dos Profissionais do Magistério
DEA	– Diretoria de Educação Ambiental
EA	– Educação Ambiental
EDUCARES	– Estratégia de Educação Ambiental e Comunicação Social na Gestão de Resíduos Sólidos
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENCEA	– Estratégia Nacional de Educação Ambiental e Comunicação em Unidades de Conservação
IBAMA	– Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBIO	– Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDH	– Mestrado em Desenvolvimento Humano
MEC	– Ministério da Educação
MMA	– Ministério do Meio Ambiente
MPE	– Mestrado em Educação Profissional
ONU	– Organização das Nações Unidas
PB	– Prova Brasil
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PEAAF	– Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar
PEAMSS	– Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento
PNEA	– Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	– Política Nacional de Meio Ambiente
PPA	– Plano Plurianual
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
PRONEA	– Programa Nacional de Educação Ambiental

QEV	– Questionário de Evocação Livre
RS	– Representações Sociais
SEMA	– Secretaria Especial do Meio Ambiente
SINGREH	– Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos
SISNAMA	– Sistema Nacional do Meio Ambiente
TRS	– Teoria das Representações Sociais
TNC	– Teoria do Núcleo Central
UICN	– União Internacional para a Conservação da Natureza
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	– Universidade de Taubaté
USP	– Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de matrículas por nível de ensino (2018)	19
Tabela 2 – Características gerais do município de Guaratinguetá.....	19

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da consulta às bases de dados de teses e dissertações	23
Quadro 2 – Correntes epistemológicas em Educação Ambiental	46
Quadro 3 – Correntes de longa duração	47
Quadro 4 – Correntes mais recentes	48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do município de Guaratinguetá	20
Figura 2 – Dendograma	76
Figura 3 – Mapa mental: EA na rotina escolar	78
Figura 4 – Mapa mental: conceito de EA perspectiva dos professores	80
Figura 5 – Mapa mental: desenvolvimento do Projeto Horta.....	81
Figura 6 – Mapa mental: participação da comunidade escolar	83
Figura 7 – Mapa mental: capacitação dos professores	85
Figura 8 – Mapa mental: visão da gestão escolar em EA.....	87
Figura 9 – Mapa mental: conservação do meio ambiente	89
Figura 10 – Desenho de aluno (aluna Alface)	108
Figura 11 – Desenho de aluno (aluno Tomate)	109
Figura 12 – Desenho de aluno (aluna Cebolinha)	110
Figura 13 – Desenho de aluno (aluno Repolho)	111
Figura 14 – Desenho de aluno (aluna Cenoura)	113
Figura 15 – Desenho de aluno (aluna Beterraba)	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos entrevistados, por gênero – Equipe gestora	65
Gráfico 2 – Distribuição dos entrevistados, por gênero – Professores	66
Gráfico 3 – Distribuição dos entrevistados, por faixa etária – Equipe gestora	66
Gráfico 4 – Distribuição dos entrevistados, por faixa etária – Professores	67
Gráfico 5 – Distribuição dos entrevistados, por estado civil – Equipe gestora	68
Gráfico 6 – Distribuição dos entrevistados, por estado civil – Professores	68
Gráfico 7 – Distribuição dos entrevistados, por turno de trabalho – Equipe gestora	69
Gráfico 8 – Distribuição dos entrevistados, por turno de trabalho – Professores	70
Gráfico 9 – Distribuição dos entrevistados, por tempo de exercício da profissão – Equipe gestora.....	70
Gráfico 10 – Distribuição dos entrevistados, por tempo de exercício da profissão – Professores.....	71
Gráfico 11 – Distribuição dos entrevistados, por renda pessoal – Equipe gestora.....	72
Gráfico 12 – Distribuição dos entrevistados, por renda pessoal – Professores	72
Gráfico 13 – Distribuição dos responsáveis, por sexo.....	91
Gráfico 14 – Distribuição dos responsáveis, por faixa etária	92
Gráfico 15 – Distribuição dos responsáveis, por renda pessoal	93
Gráfico 16 – Distribuição dos responsáveis, por contribuição para a renda familiar.....	95
Gráfico 17 – Distribuição dos responsáveis, por tipo de trabalho.....	96
Gráfico 18 – Distribuição dos responsáveis, por núcleo familiar.....	97
Gráfico 19 – Distribuição dos responsáveis, por composição da família.....	98
Gráfico 20 – População com menos de 15 anos, por região geográfica (1980-2016).....	99
Gráfico 21 – Conhecimento prévio do responsável sobre EA	101
Gráfico 22 – Conhecimento do responsável sobre o projeto de EA.....	102
Gráfico 23 – Conhecimento do responsável sobre o projeto de EA desenvolvido na escola.	102
Gráfico 23 – Contribuição do projeto na vida dos alunos na visão do responsável	104
Gráfico 24 – Abordagem quanto à EA	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema.....	17
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo geral.....	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 Delimitação do estudo	18
1.4 Relevância do estudo / Justificativa.....	20
1.5 Organização do trabalho.....	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 História da educação ambiental.....	29
2.2 Institucionalização da educação ambiental no Brasil	31
2.3 A definição de educação ambiental.....	35
2.4 O que dizem os PCN sobre educação ambiental?	39
2.5 A Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular	40
2.6 Educação ambiental formal	42
2.7 Correntes em educação ambiental	44
2.8 Correntes epistemológicas da Educação Ambiental.....	45
2.9 A Educação Ambiental no projeto político-pedagógico.....	49
2.10 Representações sociais	52
2.11 Ancoragem e objetivação em representações sociais.....	54
2.12 Núcleo central e sistemas periféricos	55
3 METODOLOGIA.....	57
3.1 Tipo de pesquisa.....	58
3.2 População/Amostra.....	58
3.3 Instrumentos	59
3.4 Procedimentos para coleta de dados.....	61
3.5 Procedimentos para análise de dados	61
4 RESULTADOS OBTIDOS	62
4.1 Como se constituiu o Projeto Horta Educativa.....	62
4.2 Perfil sociodemográfico dos professores e gestores	64
4.2.1 Distribuição dos professores e gestores por gênero	65
4.2.2 Distribuição dos professores e gestores por faixa etária	66
4.2.3 Distribuição dos professores e gestores por estado civil.....	67
4.2.4 Distribuição dos professores por renda pessoal, turnos de trabalho e tempo de exercício	69
4.3 Análise dos discursos – As representações sociais dos professores.....	73

4.3.1 Conhecimentos dos professores acerca da educação ambiental	75
4.3.2 Análise das classes na perspectiva de mapas esquemáticos	77
4.3.3 Classe 1: EA na rotina escolar	77
4.3.4 Classe 2: conceito de EA na perspectiva das professoras	79
4.3.5 Classe 3: desenvolvimento do Projeto Horta.....	81
4.3.6 Classe 4: participação da comunidade escolar	82
4.3.7 Classe 5: capacitação dos professores	84
4.3.8 Classe 6: visão da gestão escolar em EA.....	86
4.3.9 Classe 7: conservação do meio ambiente na concepção das professoras	88
5 PERFIL SOCIODEMOGRAFICO DA COMUNIDADE ESCOLAR	90
5.1 Distribuição por gênero	91
5.2 Distribuição por faixa etária	92
5.3 Distribuição por renda pessoal	93
5.4 Distribuição por contribuição para renda familiar.....	94
5.5 Distribuição por tipos de trabalho	96
5.6 Distribuição por núcleo familiar.....	97
5.7 Distribuição por composição da família.....	98
6 O OLHAR DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS SOBRE O PROJETO HORTA ...	100
6.1 Conhecimento prévio do responsável sobre educação ambiental	100
6.2 Conhecimento do responsável sobre o projeto de educação ambiental	101
6.3 Conhecimento do responsável sobre o projeto de EA desenvolvido na escola.....	102
6.4 Contribuição do projeto na vida dos alunos na visão do responsável	103
6.5 Abordagem quanto à Educação Ambiental	104
7 ANÁLISE DOS DESENHOS	106
7.1 Representações sociais dos desenhos dos alunos	107
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – Ofício para coleta de dados.....	127
APÊNDICE B – Termo de autorização da instituição	128
APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados	129
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis.....	133
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido	135
ANEXO B – Termo de assentimento	138
ANEXO C – Parecer consubstanciado do CEP	139
ANEXO D – Memorial	143

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental surge como fruto da necessidade de atuar na transformação da sociedade trazendo à tona a discussão da relação homem-meio ambiente. Acredita-se ser possível, por meio da prática social, abrir espaços para a transformação do ser humano em relação a seu projeto de vida, em face da necessidade de se fortalecer um novo senso de justiça e solidariedade. A Educação Ambiental (EA), envolvendo toda a sociedade e o espaço escolar, pode favorecer e orientar a conscientização do meio em que se vive.

A questão ambiental precisa ser trabalhada com toda sociedade e, principalmente, nas escolas, pois as crianças bem informadas sobre os problemas ambientais terão a oportunidade de se tornarem cidadãos mais preocupados com o meio ambiente. Além disso, elas também podem atuar como transmissoras dos conhecimentos sobre as questões ambientais que obtiveram na escola em sua casa, para sua família e seus vizinhos.

As instituições de ensino já estão conscientes que precisam trabalhar a problemática ambiental, e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno da questão. A temática do meio ambiente já foi incorporada nos sistemas de ensino como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998), a educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida.

A escola é o espaço onde o aluno irá dar continuidade a seu processo de socialização. Assim, no decorrer da vida escolar, comportamentos ambientalmente corretos devem ser inseridos nas práticas de ensino e aprendizagem, com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis. Contudo, a escola deve oferecer a seus alunos conteúdos que discutam as questões ambientais de forma contextualizada em relação à comunidade em que esses alunos estão inseridos, mostrando como suas iniciativas de cuidar do meio em que se vive podem contribuir para o planeta sustentável e para a qualidade de vida das futuras gerações.

Segundo Leonardo Boff (1999), cuidar é mais que um ato, é uma atitude de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro. As pessoas não possuem somente corpo e mente, são seres espirituais. Assim, devemos valorizar esse lado espiritual através do sentimento e do cuidado com o nosso planeta.

A Educação Ambiental (EA) surgiu como resposta às necessidades que não estavam sendo completamente correspondidas pela educação formal, pois a educação deveria incluir valores, capacidades, conhecimentos, responsabilidades e aspectos que promovessem o progresso das relações éticas entre as pessoas, os seres vivos e a vida no planeta.

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2005, p. 46), “educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”. A partir desta perspectiva da Unesco, o professor, a equipe gestora e a comunidade devem elaborar o projeto político-pedagógico com o objetivo de desenvolver uma postura crítica diante da realidade ambiental e de construir uma consciência global das questões relativas ao meio ambiente, adquirindo conhecimento de instrumentos que proporcionem ação para essa conscientização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fortalecem para os professores a importância de se trabalhar a EA como forma de transformação e conscientização dos indivíduos, sendo uma forma de integrar as diversas áreas do conhecimento.

Em muitas instituições de ensino, a temática ambiental é abordada nas disciplinas de Geografia e Ciências, quando deveria ser abordada em todas as matérias ministradas em sala de aula. Assim, o caráter integrador da inserção da EA no ensino fundamental teria o papel de despertar na criança a consciência de preservação e de cidadania. A criança passa a entender, desde cedo, que precisa cuidar e preservar, que o futuro depende do equilíbrio entre homem e natureza e do uso racional dos recursos naturais.

Segundo Dias (1992, p. 92), “sabe-se que a maioria dos problemas ambientais tem suas raízes em fatores socioeconômicos, políticos e culturais, e que não podem ser previstos ou resolvidos por meios puramente tecnológicos”. Daí a relevância e importância da inserção da Educação Ambiental nas escolas, a fim de conscientizar os alunos e ajudá-los a se tornarem cidadãos ecologicamente corretos.

O modelo de desenvolvimento estabelecido a partir da Revolução Industrial gerou aumento quantitativo e qualitativo no processo de destruição da natureza (BRASIL, 2001). Nesse sentido, a questão ambiental é, atualmente, um dos temas considerados estratégicos nos compromissos e tratados internacionais promovidos por agências intergovernamentais, como as que integram a Organização das Nações Unidas (ONU).

Segundo Layrargues (2004, p. 31), em seu livro *Identidades da educação ambiental brasileira*, na perspectiva crítica da educação ambiental, as ações pedagógicas que refletem essa compreensão da necessidade da inserção da EA devem “superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos, assim como as ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental”.

Nessa perspectiva de sensibilização com a causa ambiental, Sorrentino (2002) salienta a importância da participação de diferentes atores para que essas transformações de fato se concretizem. Enfatiza a necessidade de que não apenas os dirigentes governamentais

e suas equipes de economistas decidam sobre as políticas públicas a serem criadas e executadas, mas que outros atores também possam integrar essas decisões, incluindo os técnicos/acadêmicos estudiosos desses temas e as populações que serão afetadas por cada uma das decisões tomadas.

1.1 Problema

A prática educativa voltada para Educação Ambiental no Brasil enfrenta graves desafios. Por um lado, tem a responsabilidade de formar uma sociedade sustentável e promover a melhoria da qualidade de vida; por outro lado, defronta-se com a necessidade de formar cidadãos críticos, conscientes da atual situação do nosso planeta.

Diante dos problemas ambientais ocasionados pela ação do homem, e de acordo com os PCN e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Ambiental deve ser incluída no contexto escolar de forma interdisciplinar no ensino formal. No entanto, muitas dificuldades e questionamentos surgem quanto à sua prática nas escolas.

Com a perspectiva de compreender e verificar as representações sociais na comunidade escolar, objetiva-se, com este trabalho, responder às seguintes questões da pesquisa:

- Quais as representações sociais da comunidade escolar sobre EA?
- Os projetos desenvolvidos em EA influenciam as RS da comunidade escolar?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as representações sociais que a comunidade escolar (professores, gestores, alunos e pais) tem sobre a Educação Ambiental em uma escola pública modelo de um município da região metropolitana do Vale do Paraíba.

1.2.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos que colaboraram para responder às questões desta pesquisa, elencam-se os seguintes:

- conhecer o perfil sociodemográfico dos sujeitos envolvidos na pesquisa;
- identificar se há dificuldades em implantar EA de forma transversal em uma escola modelo; e
- verificar como se desenvolve a aplicabilidade em EA na rotina da comunidade escolar.

1.3 Delimitação do estudo

Os trabalhos em Educação Ambiental no município de Guaratinguetá tiveram início em 2005, com a criação do Programa Ambiental Interativo Semente do Amanhã, conhecido como Programa Semente do Amanhã. De iniciativa da Prefeitura Municipal, o programa reuniu diversos projetos individuais já existentes no município, que tratavam de maneira isolada do tema ambiental e agiam de acordo com seu objetivo e área de atuação. Assim, o programa foi criado visando um maior aproveitamento dessas atividades bem como cumprir as exigências da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), de maneira mais eficiente e eficaz, somando esforços para atingir um objetivo comum.

Além da Prefeitura Municipal, o programa conta com o apoio das secretarias da Educação, da Agricultura e Meio Ambiente, da Saúde, da Companhia de Serviço de Água, Esgoto e Resíduos de Guaratinguetá (SAEG), do Grupo de Apoio aos Animais de Guaratinguetá (GAPAG), do Fundo Estadual de Recursos Hídricos (FEHIDRO), da Polícia Militar Ambiental, bem como de empresas privadas, que colaboram com recursos humanos e financeiros.

O objetivo principal do programa é a transmissão de forma ampla dos conceitos envolvidos na Educação Ambiental aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental municipal de Guaratinguetá. Assim, por meio de um processo de conscientização em relação ao meio ambiente, ou seja, de uma atitude reflexiva e transformadora (Freire, 1980), os alunos desenvolveriam um conhecimento crítico acerca do tema, e a sociedade seria afetada positivamente, diminuindo o impacto negativo que a ação humana pode trazer ao meio ambiente.

Os dados do Censo Escolar 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apresentam o número de matrículas por nível e por séries e demonstram um número maior de alunos no ensino fundamental, o que justifica a escolha deste nível de ensino para este trabalho.

Tabela 1 – Quantidade de matrículas por nível de ensino (2018)

Variável	Guaratinguetá	Estado de São Paulo	Brasil
Pré-escola	2.767	1.127.150	5.157.892
Ensino fundamental	13.890	5.367.614	27.183.970
Ensino médio	4.709	1.640.170	7.709.929

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019).

A escolha pelo ensino fundamental também se deve à existência de projetos sendo desenvolvidos no âmbito do Programa Semente do Amanhã, que é mantido pelo município até hoje. Na escola selecionada para a pesquisa, por exemplo, o tema da EA será abordado por meio da confecção de um livro.

No momento de realização desta pesquisa, a escola participante possuía 507 alunos no ensino fundamental – anos iniciais; 15 professores; e 3 membros da equipe gestora, composta por diretora, vice-diretora e coordenadora. Foram selecionadas para a pesquisa: duas salas de 4º ano, uma delas com 30 alunos e outra com 29; e mais duas salas de 5º ano, uma composta de 28 alunos e outra de 31.

A pesquisa contou com a aplicação de uma entrevista semiestruturada acerca da visão da comunidade em que a escola está inserida. Das quatro salas que fizeram parte da pesquisa, foram selecionados quatro alunos de cada, e os pais ou responsáveis pelos alunos selecionados também foram convidados a responder a um questionário. Assim, foram entrevistados um total de 16 alunos e 16 familiares, as quatro professoras das salas selecionadas, além da diretora, da vice-diretora e da coordenadora. Os alunos que fizeram parte da pesquisa também participaram da elaboração de desenhos com o mesmo objetivo, qual seja captar a representação social deles sobre a EA na escola.

A seguir são apresentados os dados referentes ao lócus onde está inserida a escola selecionada (Tabela 2) e o mapa com a localização do município no Estado de São Paulo (Figura 1).

Tabela 2 – Características gerais do município de Guaratinguetá

Item	Valor
População estimada (2016)	119.753
População (2010)	112.072
Área da unidade territorial – Em km ² (2016)	752.636
Densidade demográfica – Em hab/km ² (2010)	148.91
Código do município	3518404

Fonte: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guaratingueta/panorama>. Acesso em: 20 jul. 2017.

Figura 1 – Mapa do município de Guaratinguetá



Fonte: Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 20 jul. 2017.

1.4 Relevância do estudo / Justificativa

A preocupação com a interferência do ser humano no meio ambiente é antiga, apesar de recentemente ter tomado enormes proporções, fazendo da crise ambiental uma preocupação em todo o mundo. Diante dessa crise que se faz presente na sociedade, o discurso ambiental foi incorporado ao discurso educacional, e a grande relevância dessa temática no contexto educacional resultou em sua incorporação aos currículos escolares.

No ensino fundamental, a Educação Ambiental é recomendada como tema transversal, pois como um campo de conhecimento em formação, exige permanente atualização, servindo então de proposta para introduzir inovações educativas nas escolas.

No entanto, observa-se que ainda há muita resistência e precariedade de políticas públicas para a inserção da temática ambiental nas escolas.

De acordo com Leonardo Boff:

somente um processo generalizado de educação pode criar novas mentes e novos corações, como pedia a Carta da Terra, capazes de fazer a revolução paradigmática exigida pelo risco global sob o qual vivemos. Como repetia com frequência Paulo Freire: “a educação não muda o mundo mas muda as pessoas que vão mudar o mundo”. Agora todas as pessoas são urgentes a mudar. Não temos outra alternativa: ou mudamos ou conheceremos a escuridão (BOFF, 2012, s.p.).

É segundo essa perspectiva que se buscou discutir criticamente a EA neste trabalho. Para Layrargues (2004), as ações pedagógicas voltadas para a inserção da EA precisam

superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos e envolver afetivamente os educandos na causa ambiental.

Diante da necessidade de mudança de comportamento social para a efetividade do conceito de desenvolvimento sustentável, é preciso “educar para a compreensão humana” (MORIN, 2002, p. 93). Assim, a partir dos projetos desenvolvidos no município para difundir a EA na escola, esta pesquisa permitiu verificar se estas ações têm produzido impacto na conscientização de professores, alunos e comunidade.

A proposta pedagógica da escola reforça a reconstrução do significado das relações no cotidiano, entretanto ambiciona ultrapassar a adesão a projetos de reciclagem de detritos, de acondicionamento adequado do lixo ou da preservação de áreas verdes; tem como meta a compreensão de um desenvolvimento com justiça social, a diminuição do consumo de uns para inclusão cidadã de outros (RUSCHEINSKY, 2004).

De acordo com Layrargues (2004), a inserção da EA no ensino fundamental de forma crítica, ou seja, a prática educativa de formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, parece ser um dos caminhos de transformação que desponta da convergência entre mudança social e ambiental.

1.5 Organização do trabalho

Este primeiro capítulo apresentou a introdução do tema e da pesquisa, tendo sido apontados o problema, os objetivos (geral e específicos), a delimitação do estudo, bem como suas relevâncias científicas e sociais.

A seguir, o capítulo dois, que oferece uma revisão de literatura e o suporte teórico ao estudo, foi dividido de forma a apresentar: o estado da arte sobre o tema da pesquisa; os aspectos que permeiam Educação Ambiental formal, suas características, relevâncias e contribuições para o ensino-aprendizagem dos alunos; a teoria das representações sociais e suas contribuições para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos.

O capítulo três, por seu turno, oferece a descrição dos procedimentos metodológicos seguidos para o desenvolvimento da pesquisa. Nos capítulos quatro e cinco são descritos os resultados obtidos por meio da pesquisa em relação ao perfil sociodemográfico dos alunos e da comunidade escolar.

O capítulo seis apresenta os resultados em relação ao olhar dos responsáveis pelos alunos sobre o projeto de EA desenvolvido na escola. Por sua vez, o capítulo 7 traz uma análise dos desenhos produzidos pelos alunos para a pesquisa.

Por fim, são oferecidas as considerações finais e, ao final do trabalho, são acrescentados nos apêndices e anexos outros documentos que apoiaram a realização da pesquisa, tais como a entrevista semiestruturada utilizada como instrumento para a coleta dos dados, os termos de consentimento livre e esclarecido, entre outros.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo traz uma revisão da literatura, apresentando os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa e um levantamento de produções científicas que envolvem a temática principal deste estudo: educação ambiental, formação continuada e representações sociais. Esse levantamento bibliográfico permitiu identificar, verificar e contextualizar o aporte teórico em relação à pesquisa, tornando-se, desse modo, imprescindível para cada uma das fases do estudo, e determinando o cenário que orientou todo trabalho.

Para a revisão bibliográfica que subsidia o presente trabalho, realizou-se pesquisa nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP),¹ Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),² Banco de Dissertações do Mestrado de Desenvolvimento Humano (MDH) da Universidade de Taubaté (Unitau).³

Inicialmente, os descritores utilizados para pesquisa nas bases consultadas foram: “Educação Ambiental”, “Representações Sociais”, “Ensino Fundamental Formal” e “Formação Continuada”. Como recorte temporal, foi definido o período de 2015 a 2016. O quadro 1 demonstra os registros dos documentos localizados, de acordo com as categorias identificadas.

Quadro 1 – Resultado da consulta às bases de dados de teses e dissertações

Bases de dados consultadas	Descritores utilizados	Ocorrências
Capes	Educação Ambiental Formal	54
Capes	Ensino Formal	16
Capes	Formação Continuada	6
Unitau – MDH	Representações Sociais	5
Unitau – MDH	Representações Sociais	5
USP	Educação Ambiental Formal	34
USP	Formação Continuada Professores	9
USP	Projeto/Educação Ambiental	25
Total		154

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Dados coletados entre os dias 8 e 10 de junho de 2017.

¹ Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>.

² Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>>.

³ Disponível em: <<https://mpemdh.unitau.br/mdh/banco-de-dissertacoes/>>.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando-se o descritor “Educação Ambiental” foram encontradas 33.574 teses de doutorado com defesa entre 2015 e 2016. Refinando-se a busca para o ano de 2016 de trabalhos na área de Educação, o resultado obtido foi de 13.327 documentos. Aplicando-se a busca com o descritor “Educação Ambiental Formal” no mesmo período, o resultado foi de 54 trabalhos. Já quando aplicado os descritores “Representações Sociais” e “Educação Ambiental”, o resultado foi de 86.244 documentos, sendo que para o ano de 2015 e 2016 o resultado foi de 40. O descritor “Ensino Fundamental” ofereceu entre 2012 a 2016 como resultado 16.154 documentos e, refinando-se a busca para o ano de 2015 e 2016 e utilizando-se o descritor “Ensino Fundamental Formal” na área de conhecimento Educação, o resultado foi de 90 documentos.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP) a busca por estudos realizados em 2016 para o descritor “Educação Ambiental” retornou um total de 6.029 documentos. Ao refinar a busca utilizando-se o descritor “Educação Ambiental Formal”, o ano de 2016 e o termo “Educação Escolar”, o resultado foi de 34. Para o descritor “Ensino Fundamental”, considerando o ano de 2016, obteve-se como resultado 5.787 documentos. Já com o descritor “Ensino Fundamental Formal”, foram obtidos 48 documentos. Da mesma forma, para o descritor “Representações Sociais”, o resultado foi de 19 pesquisas.

No Banco de Dissertações do Mestrado de Desenvolvimento Humano (MDH) da Universidade de Taubaté (Unitau), com o descritor “Ensino Fundamental”, o resultado foi de 5 dissertações de Mestrado em Educação Profissional (MPE). Com o descritor “Representações Sociais” foram recuperadas 2 dissertações. Pelo fato de o tema também ser discutido com frequência no Mestrado em Desenvolvimento Humano (MDH), buscou-se também nesse banco as dissertações no período de 2012 a 2015, tendo como resultado 5 dissertações. Por sua vez, para o descritor “Educação Ambiental” não havia nenhuma dissertação.

Com base nos resultados obtidos, a escolha das pesquisas para uma análise mais detida se deveu a uma maior afinidade do título e do resumo com o tema de interesse. Foram selecionados, com o descritor “Educação Ambiental”, 5 trabalhos voltados para inserção da EA no processo de ensino aprendizagem visando intervenções pedagógicas na organização escolar. Grande parte dos trabalhos não foram considerados, pois abordavam temas específicos, tais como desequilíbrio ecológico e cuidado com o meio ambiente, e estavam sempre voltados para disciplinas específicas, como ciências e biologia. Ressalte-se que, nesta abordagem, a prioridade foi dada aos estudos interdisciplinares e seu desenvolvimento no ensino fundamental.

Os estudos sobre Educação Ambiental, segundo Silva (2015), situam-se entre os campos da Educação Ambiental e da Educação Formal, partindo da concepção de que a Educação

Ambiental consiste em uma prática pedagógica dirigida fundamentalmente à formação da cidadania, o que requer um trabalho educacional que contemple a identidade moral no processo formativo dos educandos. A pesquisa desenvolvida, portanto, assumiu caráter intervencionista e, do ponto de vista da investigação empírica, teve como preocupação central explorar como a prática pedagógica realizada poderia contribuir para a formação de valores morais dos estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental I.

As diretrizes teórico-metodológicas acerca da prática de Educação Ambiental para a cidadania foram referenciadas em metodologias de problemáticas, e participativas de ensino- aprendizagem, em métodos de educação moral e na proposta de articulação entre escola e comunidade do entorno por meio dos fóruns de ética e cidadania. Os resultados desta pesquisa indicaram que o projeto de Educação Ambiental para a cidadania trabalha de modo sistemático cinco tipos de valores morais: justiça, solidariedade, generosidade, responsabilidade (com o bem comum e com as gerações futuras) e participação cidadã. Tais valores foram abordados por meio de práticas de intervenção na realidade e de momentos de significação intelectual e afetiva a respeito de conteúdos socioambientais. Em linhas gerais, os resultados oferecem importantes indícios de que o trabalho sistemático e prolongado em torno de valores morais e a participação dos educandos na resolução de problemas e conflitos socioambientais reais constituem estratégias relevantes para a construção de valores morais em uma Educação Ambiental para a cidadania.

A Educação Ambiental como crítica social tende a fascinar e seduzir para engendrar sonhos e utopias, considerando a utopia como compromisso histórico de que o presente não é o fim de tudo nem a única alternativa possível de organização social. “É acalentar sonhos que contrapõem uma sociedade de controle e repressão à liberdade, de participação para consolidar cidadania e sujeitos sociais capazes de decisões” (RUSCHEINSKI, 2002, p. 12).

Rocha (2016) contribui com seu estudo ao analisar a complexa tarefa de aprimorar a qualidade do ensino para enfrentar os problemas socioambientais que afetam a sociedade. Nesse sentido, os professores precisam repensar suas concepções e práticas pedagógicas acerca do processo de ensino-aprendizagem da Educação Ambiental. Nesse contexto, a pesquisa aborda que a formação de professores em Educação Ambiental é estratégica, proporcionando a efetivação desse campo no âmbito na educação escolar. O objetivo principal do estudo de Rocha (2016) foi promover um curso de formação continuada para os professores, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para a prática docente que remetesse a um sentido mais crítico da Educação Ambiental. A pesquisa focou nas concepções dos professores acerca do meio ambiente e da Educação Ambiental; nas possibilidades de implantação da metodologia da aprendizagem baseada em problemas em sala de aula; e na avaliação do curso pelos professores.

Em seu estudo, Zuleta (2016) propõe como hipótese que a pesquisa-ação-participativa pode contribuir para desenvolver, com professores das escolas, processos de construção coletiva e participativa de propostas interdisciplinares da EA. O objetivo geral da pesquisa foi, por meio de um processo investigativo em uma escola, identificar e analisar os aspectos pedagógicos de como a perspectiva metodológica da pesquisa-ação-participativa permite a construção coletiva de estratégias de interdisciplinaridade na Educação Ambiental.

Por sua vez, Ribeiro (2016) destacou em sua dissertação a importância da Educação Ambiental formal como um fio condutor para os direitos ao ambiente e ao desenvolvimento sustentável, por meio da análise das conferências, declarações, ações internacionais, leis nacionais e goianas em favor da EA, pontuando sua efetividade no estado de Goiás. Foram apresentados dados obtidos por meio da Secretaria de Educação de Goiás para demonstrar a estruturação das ações aplicadas à Educação Ambiental no estado, que conta, no ensino formal da rede pública, com os programas “Mais Educação” e “Escolas Sustentáveis”, que atuam no ensino fundamental, e “Entendendo o Meio Ambiente Urbano”, no ensino médio. Esses programas têm como objetivo formar/educar crianças e adolescentes para se tornarem cidadãos críticos e conscientes em relação ao meio ambiente, de acordo com as recomendações das conferências internacionais.

Wollmann (2016) constatou que, no desenvolvimento profissional de professores, tanto na formação inicial quanto permanente desses profissionais, há necessidades a serem trabalhadas em todos os níveis e modalidades de ensino. Para isso, foram desenvolvidos cursos de formação, com a utilização de diferentes estratégias metodológicas, tais como oficinas temáticas e metodologia da problematização, buscando trabalhar também aspectos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, concepções e paradigmas de EA na formação desses professores. A pesquisa teve caráter qualitativo e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, tal como proposta por Bardin (2011).

Os resultados do estudo da arte demonstraram a força do social das representações relacionadas à prática docente dos professores, bem como o quanto é possível inserir de maneira significativa a EA nos distintos níveis e modalidades de ensino.

Destaca-se, portanto, a importância desses estudos, que se propõem a abordar a EA como eixo norteador de maneira crítica, considerando os aspectos históricos, políticos e sociais, em prol da melhoria de ensino-aprendizagem. Os estudos que tratam da Educação Ambiental permitem concluir que sua inserção busca a formação de cidadãos críticos, conscientes, participativos e atuantes, modificadores do meio em que estão inseridos, visto que, segundo Moscovici (2001), os sujeitos, coletivamente, constroem a realidade social.

Quando dizemos ser-no-mundo não expressamos uma determinação geográfica como estar na natureza, junto com plantas, animais e outros seres humanos. Isso pode estar incluso, mas a compreensão do ser-no-mundo é algo mais abrangente: significa uma forma de existir e de coexistir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa coexistência e convivência, nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua autoconsciência e sua própria identidade (BOFF, 1999).

Os trabalhos que abordam o tema “Representações Sociais” foram selecionados em função do tema mobilizador no processo educacional dos sujeitos participantes desta pesquisa: professores e alunos. Sua leitura teve como objetivo investigar a prática de professores atuantes em escolas dos anos iniciais a partir da identificação de suas representações sociais.

Em sua pesquisa, Rocha (2016) analisou as representações sociais relacionadas ao ensino de Ciências, procurando – à luz da teoria das representações sociais, na perspectiva proposta por Moscovici (2013) – captar os sentidos que os termos disciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade têm para estes profissionais, fundamentando-se em uma ampla revisão literária sobre os termos citados. A pesquisa identificou as representações sociais dos professores sobre o ensino de Ciências e analisou sua prática docente. A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados dois questionários semiestruturados: piloto e definitivo. Para a análise de dados, foi utilizada a análise categorial temática de conteúdos com suporte do *software* Atlas.ti. Os dados coletados permitiram aferir a compreensão sobre o termo multidisciplinaridade e interdisciplinaridade por alguns dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa sinalizou que há representações sociais equivocadas sobre o ensino de Ciências, no que se refere ao conhecimento e à prática docente, em relação aos termos multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Avila (2015) analisou representações sociais e objetivções nas práticas pedagógicas. Segundo a autora, os objetivos da investigação eram: conhecer o atual quadro de EA desenvolvido pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I do município; identificar suas representações sociais sobre EA e os modos pelos quais essas representações são objetivadas em suas práticas pedagógicas. A metodologia utilizada caracterizou-se pela abordagem qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados foram: o questionário de evocação livre (QEV), a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. O QEV foi composto por questões de evocação livre e questões dissertativas, cujos dados são quantitativos e qualitativos. Os dados obtidos por esse instrumento foram analisados de acordo com os procedimentos da Abordagem estrutural da teoria das representações sociais. Por sua vez, a análise dos dados obtidos através da entrevista e da leitura dos documentos seguiu as orientações do método de análise de conteúdo. A base teórica e

metodológica dessa pesquisa consistiu na teoria das representações sociais e na abordagem crítica de Educação Ambiental.

Já o estudo de Monteiro (2017) refere-se à realização de uma pesquisa voltada à análise das representações sociais (RS) de um grupo de professores acerca da Educação Ambiental. A pesquisa foi realizada em um município do Vale do Paraíba paulista e desenvolvida em cinco escolas municipais. Composta por uma amostra de 41 professores atuantes no Ensino Fundamental II, no âmbito de todas as disciplinas que compõem o currículo comum, o trabalho teve como objetivo apreender e analisar as RS relativas à EA dos docentes. Os materiais coletados foram sistematizados e analisados pelo programa Alceste e compreendidos à luz do arcabouço teórico referente à análise de conteúdo e à teoria das representações sociais. Para conferir maior fidedignidade ao tratamento dos dados, utilizou-se a estratégia da triangulação. Os resultados obtidos pela pesquisa permitiram observar que as RS dos professores a respeito da EA no Ensino Fundamental II se organizam, inicialmente, a partir de reflexões mais gerais, que aliam teoria e prática escolar em um contexto de responsabilidades compartilhadas entre escola, família, sociedade e as características ambientais contemporâneas, primando pelo desenvolvimento humano.

No que se refere às “Representações Sociais”, os resultados obtidos com esta investigação permitiram identificar as representações sociais de EA dos participantes e confirmar que tais representações estão sendo objetivadas em suas práticas pedagógicas. Permitiram, ainda, verificar que se caracterizam como conservadoras, e confirmam que: os documentos pedagógicos da rede pesquisada estão em consonância com os documentos oficiais sobre EA; as ações de EA desenvolvidas na rede são referenciadas nos documentos pedagógicos da rede e nos documentos oficiais de EA; e nas práticas de EA das professoras participantes estão presentes uma forte relação entre as representações sociais e as interações que o sujeito estabelece tanto com outros seres humanos quanto com o meio ambiente. Por meio da teoria das representações sociais, busca-se, nesta pesquisa, uma explicação dos conceitos atribuídos à Educação Ambiental.

Com relação às dissertações do ano de 2015 relacionadas ao Ensino Fundamental Formal da Rede Pública, pode-se salientar os aspectos apontados nos parágrafos a seguir. Em seu estudo, Santos (2015) analisou as percepções dos docentes do Ensino Fundamental de duas escolas do Rio de Janeiro acerca do entendimento do que é currículo, e da forma como este afeta as atividades relacionadas à Educação Ambiental como prática interdisciplinar. Trata-se de pesquisa empírica, com abordagem qualitativa, que teve como instrumentos de coleta de dados a aplicação de entrevista semiestruturada, além da análise de documentos oficiais orientadores para o currículo. Tanto as entrevistas quanto os documentos foram analisados em um contexto multirreferencial, buscando a discussão e a contextualização com diversos autores da área. Os dados da pesquisa indicaram que os professores

possuem uma concepção de currículo como programa a ser seguido, além de possuírem uma visão de Educação Ambiental conservadora. Já os documentos analisados foram baseados em uma concepção de Educação Ambiental crítica, cujo foco foi a reflexão dos problemas globais e locais sob uma perspectiva contextualizada e crítica, através de um trabalho interdisciplinar e contínuo. A investigação justifica-se pela defasagem da prática interdisciplinar e da EA em relação ao contexto escolar e as demandas decorrentes do progresso técnico.

O percurso para o estudo foi se delineando e, com as leituras das dissertações, o conhecimento acerca do objeto desta pesquisa ampliou-se e estruturou-se; novos aportes foram sendo incorporados à análise, sendo que muitos deles não figuravam inicialmente nesta pesquisa com termos descritores.

Segundo Ferreira (2002), pesquisas definidas como de caráter bibliográfico parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Na perspectiva de Ferreira, cada novo estudo com uma referência permite que se conheça outras questões conceituais que, de certa maneira, ainda não haviam sido refletidas, proporcionando, assim, a busca por outros diálogos que elucidam e auxiliam na compreensão do objeto de estudo.

2.1 História da educação ambiental

Segundo Henriques et al. (2007, p. 12-13), o termo “Educação Ambiental” foi usado pela primeira vez em 1948, num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris. No entanto, a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional só ocorreu a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972.

Já em 1975, foi lançado em Belgrado (antiga Iugoslávia) o Programa Internacional de Educação Ambiental, em que foram definidos princípios e orientações para o futuro em relação ao tema. Em 1977, por meio de uma parceria entre a Unesco e o Programa de Meio Ambiente da Organização das Nações Unidas (Pnuma), foi realizada em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Nesse encontro, foram estabelecidos os objetivos, os princípios, as definições e estratégias para a Educação Ambiental.

Essas diretrizes são adotadas hoje em todo o mundo, e o documento que resultou desse encontro foi firmado pelo Brasil.

Em 1992, na 1ª Jornada de Educação Ambiental que aconteceu no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Uniced) – mais conhecida como Rio 92 –, foi firmado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esse documento, elaborado por educadores ambientais, jovens e pessoas ligadas ao meio ambiente de vários países do mundo, estabelece princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, mas compreende a Educação Ambiental como um processo político dinâmico, em constante construção, orientado por valores baseados na transformação social. De extrema relevância, o tratado destaca a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade. Nesse sentido, demonstra o vínculo existente entre as políticas públicas de EA e a sustentabilidade e, além de destacar os princípios e a importância de processos participativos voltados para a recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, oferece um plano de ação para educadores ambientais.

Ainda durante a Rio 92, foi concebida e aprovada pelos governos a Agenda 21, que consiste num plano de ação global. Como tal, deve ser adotado em âmbito nacional e local pelos governos e pela sociedade civil, além das organizações da ONU, em todas as áreas em que a ação humana impacta o meio ambiente. O processo de construção da Agenda 21 deve ter como base a análise da situação atual de um país, estado, município, região, setor, para que, de forma participativa, o planejamento para o futuro ocorra de maneira sustentável social e ambientalmente.

Em 1997, durante a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Thessaloniki, as disposições estabelecidas na Rio 92 são reforçadas.⁴ A necessidade de promover ações de EA fundamentadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, além da promoção de práticas interdisciplinares, foi especialmente destacada na ocasião.

Após cinco anos de realização da Rio 92, é preciso reconhecer que o desenvolvimento da EA ainda não se efetivou plenamente, sendo insuficiente. Sendo assim, é preciso discutir possíveis alterações de currículo, visando incorporar as premissas básicas que norteiam uma educação voltada para a sustentabilidade, pautada por princípios éticos e com ênfase em ações cooperativas e novas propostas com enfoques variados.

Por fim, vale destacar a implementação pela ONU da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Essa iniciativa pode ser considerada um ganho para a

⁴ Estes e outros documentos de referência para a EA podem ser lidos na íntegra no *site* do MMA. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais.html>>.

Educação Ambiental, pois reconhece seu relevante papel no enfrentamento da problemática socioambiental, fortalecendo as políticas, os programas e as ações educacionais já existentes, e incentivando o surgimento de novas propostas.

2.2 Institucionalização da educação ambiental no Brasil

De acordo com Henriques et al. (2007, p. 13-15), os registros históricos dão conta de que a EA surgiu no Brasil muito antes da sua institucionalização pelo governo federal. Houve um forte movimento conservacionista até o início dos anos 1970, quando então surge um movimento ambientalista, aliado às lutas isoladas de professores, estudantes e escolas pelas liberdades democráticas. Esses atores se articulavam por meio de pequenas ações de organizações da sociedade civil, de prefeituras municipais e governos estaduais, promovendo atividades educacionais voltadas para recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente. É também nesse período que são oferecidos os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Ambiental.

Com a criação, em 1973, da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema),⁵ vinculada à Presidência da República, tem início o processo de institucionalização da Educação Ambiental no governo federal brasileiro. Na mesma direção, foi instituída, em 1981, a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que estabeleceu a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, além de promover a capacitação da comunidade, para que esta pudesse participar ativamente da defesa do meio ambiente. Reiterando a posição do governo já assumida nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu art. 225, inciso VI, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Em 1991, a Educação Ambiental passou a ser considerada um dos instrumentos da política ambiental brasileira, de acordo com a Comissão Interministerial para a preparação da Rio 92. Nesse sentido, foram criadas no Poder Executivo duas instâncias dedicadas a desenvolver esse aspecto: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Ministério da Educação, que posteriormente se transformou na Coordenação-Geral de Educação Ambiental (Coea/MEC); e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), que representou um marco para a institucionalização da política de Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama). No ano seguinte, para

⁵ Em 1992, a Sema foi transformada no Ministério do Meio Ambiente (MMA).

operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual, o Ibama instituiu os Núcleos de Educação Ambiental em todas suas superintendências estaduais,.

Durante a Rio 92, foi elaborada a Carta Brasileira para Educação Ambiental. O documento reconhecia a Educação Ambiental como ferramenta essencial para promover a sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida humana. No entanto, a Carta também assumia que o modelo educacional então em vigor não era capaz de atender às reais necessidades do país, apontando, em especial, a lentidão da produção de conhecimentos e a falta de compromisso do Poder Público em relação às políticas de Educação Ambiental. Visando estabelecer instituições de referência para a elaboração dos programas estaduais de Educação Ambiental, foram criadas as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental. O Ministério do Meio Ambiente (MMA) prestou auxílio técnico para a elaboração dos programas dos estados.

Considerando o disposto na Constituição Federal de 1988 e os compromissos internacionais assumidos na Rio 92, em dezembro de 1994, a Presidência da República criou o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea). O programa contava com apoio do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia, sendo executado de forma articulada pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/Ibama.

Em 1995, no âmbito do Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama) foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental, que tinha como princípios norteadores a participação, a descentralização, o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural e a interdisciplinaridade.

Por sua vez, no âmbito do MMA, foi criado em 1996 o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental. Visando o desenvolvimento de ações conjuntas, também foi firmado com o MEC um protocolo de intenções para cooperação técnica e institucional em Educação Ambiental.

Em 1997, para apoiar as escolas na elaboração de seu projeto educativo, foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que introduziram procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar. Os PCN também estabeleceram a necessidade de tratar de temas sociais urgentes, os chamados temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

Em 1999, foi sancionada a Lei nº 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Também foi criada a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) no MEC e a Diretoria de Educação Ambiental (DEA) no MMA.

Em 2000, o Plano Plurianual (2000-2003) contempla pela segunda vez a EA, desta vez como um programa de Educação Ambiental (identificado como 0052),⁶ institucionalmente vinculado ao MMA.

Em 2002, o Decreto n° 4.281 regulamentou a Lei n° 9.795/1999, definindo a composição e as competências do órgão gestor da PNEA. As atribuições do Órgão Gestor foram assim definidas:

- I - definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional;
- II - articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental, em âmbito nacional;
- III - participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de educação ambiental (BRASIL, 1999, p. 4).

A primeira tarefa do referido órgão foi a assinatura de um termo de cooperação técnica para a realização conjunta da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

Em 2004, a terceira versão do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) foi submetida à consulta pública e passou a ser a principal referência programática para a construção das políticas públicas federais, estaduais e municipais de educação ambiental. Também foi criada no MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com a transferência da CGEA para esta secretaria, que também passou a atuar de forma integrada com as áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e de Educação no Campo. Essa mudança permitiu que a Educação Ambiental estivesse mais fortemente presente no MEC e nas redes estaduais e municipais de ensino, assegurando maior visibilidade à EA.

No âmbito do Ministério da Educação, a Educação Ambiental está presente em todos os níveis de ensino formal, como parte de uma visão sistêmica. A EA faz parte das Orientações Curriculares do Ensino Médio e dos módulos de educação a distância na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de promover ações de formação continuada nas escolas, buscando maior capilaridade e mobilização social.

De acordo com as informações contidas na obra *Educação Ambiental: por um Brasil sustentável* (BRASIL, 2014), publicada pelo Órgão Gestor da PNEA, entre os dias 13 a 15 de abril de 2004, aconteceu em Goiânia o primeiro encontro nacional sobre políticas públicas de EA, que reuniu secretários e gestores públicos ligados às áreas educacional e ambiental nas três esferas de governo. O evento tinha como objetivo realizar um diagnóstico da educação ambiental no país, para identificar seus principais desafios. Na ocasião, foi elaborado o importante documento “Compromisso de Goiânia”, que se configurou num pacto entre as esferas de governo para a criação de políticas e programas estaduais e municipais de EA, em consonância com o Pronea.

⁶ No Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007, o programa 0052 foi reformulado e passou a se chamar Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.

No mesmo ano, em novembro, foi realizado em Goiânia o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, que permitiu diálogo e trocas entre educadores ambientais. Outras edições do Fórum foram realizadas em 2009, no Rio de Janeiro, e em 2012, em Salvador.

Em 2005, o Órgão Gestor da PNEA realizou o V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental que reuniu educadores ambientais ibero-americanos para discutir a importância da educação ambiental para a sustentabilidade do planeta.

Em 2007, com a divisão do Ibama e a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), este passou a ser responsável pela estruturação da área de educação ambiental no órgão. A educação ambiental é então aprimorada e ampliada com a criação e consolidação das comissões interinstitucionais de Educação Ambiental (Cieas) nos diferentes estados da federação, além da criação de coletivos educadores, coletivos jovens de meio ambiente, fóruns locais da Agenda 21, inclusive no âmbito das escolas, com a constituição das comissões de meio ambiente e qualidade de vida (Comvida); a criação de redes de educação ambiental nos estados, regiões e municípios do país; a realização dos fóruns brasileiros de Educação Ambiental; as conferências nacionais de meio ambiente, entre outras iniciativas.

É possível relacionar ainda ações importantes ligadas à transversalização e estruturação da EA em outras políticas públicas e temáticas, por exemplo: a Estratégia Nacional de Educação Ambiental e Comunicação em Unidades de Conservação (Encea); o Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento (PEAMSS); o Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF); a Estratégia de Educação Ambiental e Comunicação Social na Gestão de Resíduos Sólidos (EducaRes); o fortalecimento do componente de educação ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH); e o Programa Juventude e Meio Ambiente.

Apesar de não ser tema central da Rio+20 realizada em 2012, a EA foi discutida em diversas atividades paralelas. Por exemplo, na Cúpula dos Povos, foi realizada a II Jornada Internacional de Educação Ambiental, que discutiu e lançou a Rede Planetária de Educação Ambiental, ainda no âmbito do Tratado de EA.

O ano de 2012 também foi importante sob a perspectiva da instrumentação legal, uma vez que, no contexto da educação formal, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. O Ibama, por seu turno, publicou a Instrução Normativa nº 2, que trata da EA nos processos de licenciamento ambiental federal, estabelecendo diretrizes e procedimentos para elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de programas e projetos de educação ambiental para empreendimentos.

No novo PPA (2012-2015), o governo insere a Educação Ambiental no programa intitulado Licenciamento e Qualidade Ambiental, com o objetivo de “promover a educação ambiental integrada às políticas e programas socioambientais: contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis”.

Atualmente, o Órgão Gestor da PNEA trabalha no planejamento de suas ações, realizando um diagnóstico da EA no Brasil e uma avaliação das conferências de meio ambiente. A proposta é que, na elaboração da nova edição do PRONEA,⁷ o aspecto educativo e de mobilização social, recebam maior atenção.

2.3 A definição de educação ambiental

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, firmado no âmbito da Rio 92, definiu Educação Ambiental nos seguintes termos: “a Educação Ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida” (BRASIL, 1992). O referido tratado discutiu a inserção da EA tanto no ensino formal quanto no ensino não formal, destacando seu caráter abrangente e a importância de ser trabalhada nas diversas disciplinas do currículo escolar.

Sobre este tema, no relatório final da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA/UNEP), consta que:

A educação ambiental não deve ser uma matéria a mais que se acrescenta aos programas dedicados a todos os estudantes, seja qual for sua idade [...]. Esta tarefa exige a aplicação de novos conceitos, métodos e técnicas no programa de um esforço global que se encaixe no papel social, desempenhado pelas instituições educativas, bem como a criação de novas relações entre todos os participantes do processo educativo (UNESCO; UNEP, 1997, p. 53).

Segundo Muline e Campos (2013), a Educação Ambiental formal tem como principal instrumento a escola, mas para que o tema Educação Ambiental seja incorporado ao cotidiano escolar, por meio das áreas do conhecimento, e não apenas se mantenha como um tema excepcional em semanas ou atividades comemorativas, cumpre a adoção de uma proposta de ação pedagógica contínua. Resultados profícuos podem ser obtidos se a escola desenvolver seu projeto de Educação Ambiental propondo ações não específicas por disciplina, mas abrangendo as diferentes áreas do conhecimento. É extremamente necessária a implantação das questões

⁷ Todas as edições do PRONEA podem ser consultadas no *site* do MMA. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html>>.

referentes à EA no contexto educacional brasileiro, de modo a atender às reais necessidades, conforme previsto na Constituição Brasileira de 1988, que traz, no capítulo referente ao meio ambiente, a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, Dias (1992) destaca que um dos problemas mais discutidos em eventos na área de educação e que instigam os pesquisadores é como fazer essa inserção dos temas referentes à Educação Ambiental no contexto escolar brasileiro. O grande desafio é que a EA seja inserida nas escolas de forma que não fique reduzida somente a uma ideia conservacionista do meio natural, ou até mesmo com um caráter utópico, longe das reais necessidades que a sociedade contemporânea precisa alcançar. Isso, se desejarmos a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel dentro do ecossistema.

Tristão (1992) e Reigota (2006) compartilham da ideia de que o entendimento da Educação Ambiental ultrapassa os aspectos ecológicos, para também se inserir em outras vertentes, como a política e a econômica, atentos a toda complexidade que envolve essa temática. Concordamos com as ideias desses autores e entendemos que a Educação Ambiental Crítica deve estar permeada de diversas abordagens, e não somente da ecologização dessa temática.

Nesse sentido, Lobino (2007) alerta para o fato de que não é a natureza que está em desarmonia, mas, sim, a sociedade “pós-industrial”. Concordamos com a autora e isso nos faz refletir sobre a real necessidade de implementar práticas pedagógicas cotidianas sobre a Educação Ambiental dentro das salas de aula, por meio de atividades que envolvam aspectos amplos relacionados ao tema, sem reduzi-lo apenas a aspectos conservacionistas, numa simplificação dos conteúdos educativos, frutos de uma herança de uma filosofia neoliberal-pragmática, que ainda está impregnada em nossa educação. A incorporação de uma Educação Ambiental crítica, para Lobino (2007), exige que se explicito o conceito de natureza e o papel da cultura escolar, forjados no contexto atual.

É preciso refletir sobre um dos pontos característicos do movimento ambientalista, que seria a crítica à ciência moderna e a sua visão de mundo, em que o conhecimento dela decorrente arrogasse o direito de domar a natureza, pretendendo dela ser independente, ou seja, dissociar o ser humano no meio natural. Isso traz consequências graves para o espaço escolar, já que a maior parte das práticas pedagógicas trabalhadas nesse ambiente ainda está arraigada a esse tipo de pensamento, que não privilegia o homem como ser integrante do ambiente.

Diante da necessidade de mudanças paradigmáticas sobre a concepção de natureza, observamos o quanto é urgente um investimento maciço na formação dos professores (inicial e continuada), em especial os das séries iniciais da educação básica (LOBINO, 2007), já que esses são, por sua formação acadêmica, educadores interdisciplinares. Levar para a sala de aula uma

Educação Ambiental crítica requer, basicamente, esse tipo de prática, em que o professor tenha a oportunidade de reaprender constantemente e possa levar para os seus educandos práticas pedagógicas mais comprometidas com a realidade e com a necessidade social, atento à dinâmica da cultura escolar em que atuará. Baseada na relação do ser humano com o meio ambiente, da sociedade com a natureza e das sociedades entre si, podemos entender que isso se encontra, ainda, em construção e debate (TRISTÃO, 2004).

Gama e Borges (2010) desenvolveram pesquisa nesse campo de conhecimento, detendo o olhar sobre as práticas de Educação Ambiental empreendidas no ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia. Após o estudo, a autora afirma que: “A partir da análise das respostas dos professores, foi possível verificar que, de modo geral, a Educação Ambiental é entendida como um processo de instrução e sensibilização em busca de valores e comportamentos que visem à conservação do meio ambiente” (GAMA; BORGES, 2010, p. 21).

Os resultados obtidos na pesquisa de Gama e Borges (2010) contrastam com a concepção de que a Educação Ambiental é trabalhada apenas pelos professores de Ciências e Geografia, pelo fato de estas disciplinas possuírem conteúdos ecológicos. Na estudada escola, os trabalhos/projetos elaborados e desenvolvidos pelos professores de reforço e Geografia incluíram não só os aspectos ecológicos, mas também os demais aspectos da Educação Ambiental, como os de âmbito social, econômico e político.

Merece destaque ainda o fato que: “Embora os professores das diferentes disciplinas avaliadas tenham mostrado interesse de praticar a Educação Ambiental na escola, percebe-se que aqueles que buscaram a formação continuada apresentam maior facilidade de desenvolver atividades não rotineiras e que envolvem a participação efetiva dos alunos” (GAMA; BORGES, 2010, p. 22).

O que chama a atenção nessa investigação é que a temática Educação Ambiental, como formação continuada, pode ampliar a atuação e a participação de outros docentes na abordagem e no trabalho pedagógico.

Segundo essa trilha de análise, Souza (2012) divulga um trabalho que promove reflexões a respeito da urgente necessidade de superação da visão reducionista da Educação Ambiental no cenário atual. Visão que a torna, muitas vezes, um mero clichê, como tantos outros modismos temáticos presentes no contexto educacional, sendo traduzida em práticas educativas simplistas, e impossibilitando, assim, o debate acerca dos aspectos sociais, políticos e econômicos que a constituem.

A autora aponta fragilidades e desafios, e enfatiza a importância de a Educação Ambiental ser explorada de modo crítico e significativo em nossas escolas. Para Souza (2012, p. 2),

enquanto educadores, incorremos no sério risco, sempre presente no cenário educacional, de nos colocarmos à frente de mais um modismo temático, dentre muitos outros presentes nas agendas escolares. Se por um lado percebemos que a formação docente para tratar da EA é insuficiente; por outro, verificamos que sua abordagem numa perspectiva mais crítica é muitas vezes negligenciada, seja pela falta de informação/formação do professor, ou mesmo por “mazelas” educacionais, tão presentes em nossas escolas, nas quais se busca dar conta dos conteúdos, mas pouco se faz em relação ao questionamento sobre as ênfases e omissões dos mesmos.

Entretanto, não é fácil inserir a temática ambiental na escola. Concordam com essa afirmativa Torres e Maestrelli (2012), que desenvolveram uma pesquisa para evidenciar a dificuldade de implementação da Educação Ambiental no contexto escolar brasileiro. Para as autoras, essa problemática pode estar associada à carência de processos formativos de professores e de aportes teórico-metodológicos viáveis. Preocupadas com tais dificuldades, Torres e Maestrelli (2012) se empenharam em explicitar os principais atributos da Educação Ambiental a fim de que a efetivação destes subsidiem a formação de sujeitos críticos-transformadores por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Entre os principais resultados obtidos pela pesquisa de Torres e Maestrelli (2012), destacamos que as orientações das políticas públicas voltadas à Educação Ambiental, a partir do final da década de 1990, acenam para uma perspectiva crítica de Educação Ambiental, com base em atributos como: o enfoque humanista, democrático e participativo; a consideração da concepção globalizante de meio ambiente; a dimensão de sustentabilidade; o pluralismo metodológico na perspectiva da interdisciplinaridade. No âmbito da Educação Ambiental escolar, destacam-se a perspectiva transdisciplinar/interdisciplinar.

De acordo com Fazenda (2002, p. 15), em seu *Dicionário em construção*, a interdisciplinaridade permite ver o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue alcançar, mas para isso é necessário exercitar a capacidade de ler nas entrelinhas.

Um procedimento interdisciplinar de educação envolve outras dimensões, como as da vontade, as normativas, as ideais, as políticas, as projetivas e as científicas. Tal procedimento também ajuda a discernir a que campo nos referimos (inicial, continuada, do sujeito, do cidadão, do profissional etc.), a identificar o discurso (ético, normativo, voluntarista etc.), a escolher o processo ou objeto de pesquisa capaz de produzir novos conhecimentos (FAZENDA, 2002, p. 21).

Portanto, para se pensar em atividades relacionadas à Educação Ambiental, dentro do contexto escolar, é necessário estar atento para trabalhá-las durante todo o ano letivo e torná-las continuamente parte da práxis cotidiana dos educadores. Uma vez que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada nos processos educativos, os projetos de EA desenvolvidos nas escolas devem assumir uma perspectiva transdisciplinar, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

2.4 O que dizem os PCN sobre educação ambiental?

Após dois anos de debates, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou, em 1997, o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que veio concretizar a inserção da educação ambiental em prol da proteção do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável.

Servindo como guia curricular organizado em disciplinas e por ciclos para o ensino fundamental, os PCN sugerem que se mantenham as disciplinas conceituadas como fundamentais e que sejam agregados de forma transversal temas e questões urgentes. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 21) têm como objetivo auxiliar os educadores a transformar crianças em homens conscientes de seu papel junto à sociedade, propondo uma educação comprometida com a cidadania, adotando em favor da educação escolar os seguintes princípios constitucionais:

- Dignidade da pessoa humana: implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna;
- Igualdade de direitos: refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania.
- Participação: como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc.

Os temas transversais são incorporados nas disciplinas já existentes, com o intuito de fazer o aluno questionar a vida humana, refletir sobre a realidade que está sendo criada. Temas em várias dimensões da vida social, como “ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo” (BRASIL, 1998, p. 25), são pontuados para que sejam inclusos no currículo escolar, permitindo ao aluno um acesso ao conjunto de “conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 6).

Nos PCN, os conteúdos de meio ambiente foram integrados às áreas numa relação de transversalidade, de forma que agreguem a prática educativa e, ao mesmo tempo, possibilitem ao aluno a visão global sobre as questões ambientais.

Trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação dos conceitos, e a explicitação de valores e inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. Cada professor especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o tema meio ambiente, assim como os demais temas transversais (BRASIL, 1998, p. 193).

Diante desta visão, a educação ambiental toma forma em nosso sistema educacional, e passa a ser aplicada nas instituições de ensino. Os educadores começam a trabalhar o tema com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões e atuar na realidade socioambiental a favor da vida.

2.5 A Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular

A proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é tida por diversos atores do cenário político-educacional brasileiro como passo fundamental em direção à garantia do direito à aprendizagem e à equidade educacional. Nesse sentido, sendo a BNCC um documento que “apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” (BRASIL, 2016, p. 24) e materializando-se, portanto, como documento norteador dos currículos de estados, municípios e da rede privada, seu estudo tornou-se essencial à análise da inserção da Educação Ambiental (EA) no espaço escolar.

A BNCC foi redigida para todas as disciplinas e etapas da educação básica – da educação infantil ao ensino médio. Para o ensino fundamental, está organizada a partir de “quatro eixos de formação” que irão articular os conhecimentos ao longo desta etapa de formação, assim subdividida: Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social (BRASIL, 2016, p. 47).

Para o ensino de Ciências Naturais, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, o documento organiza-se em quatro eixos formativos: Conhecimento conceitual e científico; Processos e práticas de investigação; Contextualização social, cultural e histórica das ciências; e Linguagem das ciências da natureza (BRASIL, 2016, p. 436), além de organizar cinco unidades de conhecimento: Materiais, propriedades e transformações; Ambiente, recursos e responsabilidades; Terra: constituição e movimento; Vida: constituição e evolução e sentidos, percepção e interações (BRASIL, 2016 p. 440). Para cada uma destas, por sua vez, estão definidos os objetivos de aprendizagem.

Após a verificação da organização geral da segunda versão da BNCC, analisa-se a inserção da Educação Ambiental (EA) no documento. O interesse pela EA se fundamentou no

fato de que alguns temas estão perdendo espaço nas disputas pela formulação do currículo da Educação. Partindo do currículo vigente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, nota-se que a EA, que tinha *status* de tema transversal – meio ambiente –, passa a ser reconhecida de forma apenas difusa nos eixos de formação, sendo o eixo “Intervenção no mundo natural e social” o que passa a ser a aproximação possível com o que se compreendia como espaço da EA no currículo escolar.

Trazendo a discussão mais especificamente para o campo da educação ambiental, Sorrentino e Portugal (2016) colocam o desafio da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabeleça um tema integrador comprometido com a Educação Ambiental (EA). Os autores se perguntam sobre as possibilidades de construção desse documento considerando os princípios, objetivos e as diretrizes já enunciados em documentos como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 1992), a Carta da Terra (BRASIL, 2000), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) – que não consta nos PPA 2012/2015 e 2016/2019, mas permanece como o programa formulado participativamente pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999) – e no seu decreto regulamentador (BRASIL, 2002), todos contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

Porém, após a divulgação oficial pelo Ministério da Educação, no final de janeiro de 2017, da terceira versão da BNCC, o que até então vem se configurando é a gestação de três unidades temáticas propostas para orientar a elaboração dos currículos de Ciências, “que se repetem ao longo de todo Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 277). O referido documento preconiza que as aprendizagens essenciais a serem asseguradas neste componente curricular foram organizadas em “Matéria e energia”, “Vida e evolução” e “Terra e Universo”. Nessa versão da base, essas três unidades temáticas devem estar integradas, segundo o que propõe o documento, em “temas importantes”, tais como, “a sustentabilidade socioambiental, o ambiente, a saúde e a tecnologia”. Não há a explicitação de EA como tema gerador, o que retira da nova BNCC todo o processo historicamente construído em torno dos princípios, objetivos e diretrizes da educação ambiental como centralidade.

A BNCC é uma política pública de Estado e, portanto, reúne um conjunto de atores individuais e coletivos. Uma ação política fundamental de “algo comum” é a criação de arenas decisórias ampliadas para as políticas educacionais e, dentro delas, o currículo. Daí ressaltamos a necessidade de resgatar a educação ambiental como um tema integrador respaldado em marcos

legais estruturantes para ser eixo transversal (Constituição Federal, art. 225, e as leis que instituem a Política Nacional de Meio Ambiente e a Política Nacional de Educação Ambiental, entre outras).

Na tradição e na legislação de praticamente todos os países da América Latina consolidou-se o termo EA e, mesmo antes, durante e após a Rio 92, quando o sistema das Nações Unidas buscou difundir o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável (ou mesmo educação para a sustentabilidade ou sustentabilidade socioambiental), ele foi mantido majoritariamente na literatura especializada, na legislação e no cotidiano escolar e das ações comunitárias, após longos e profundos diálogos sobre os sentidos dos diversos termos (SORRENTINO; PORTUGAL, 2016, p. 11).

Esse quadro político que estabelece uma ruptura da EA como política nacional de educação, reforça, a nosso ver, a tendência já identificada por várias pesquisas de um processo de inserção fragmentada da educação ambiental na escola. No bojo de um governo sem respaldo popular, engendrado por uma manobra parlamentar de legitimidade questionável, verifica-se a reprodução de um modelo neoliberal que quer impor um currículo que tende a reforçar uma formação de professores centrada na racionalidade técnica. A “Base” dá ênfase a uma “educação científica contemporânea”, prioriza as competências técnicas para a execução de metas e objetivos, salientando “os múltiplos papéis desempenhados pela relação ciência-tecnologia-sociedade na vida moderna e na vida do planeta Terra como elementos centrais no posicionamento e tomada de decisões frente aos desafios éticos, culturais, políticos e socioambientais” (BRASIL, 2017, p. 281).

Diante desse contexto, acreditamos que essa seja uma importante possibilidade de intervenção política e um compromisso viável de diferentes grupos e experiências educativas em curso, que devem buscar com uma intencionalidade educomunicativa estabelecer redes de saberes e fazeres compartilhados, que venham como práticas contra-hegemônicas engrossar e consolidar os processos de enfrentamento e transformação da realidade de uma grave crise ambiental que vivemos na atualidade.

2.6 Educação ambiental formal

No Brasil, a EA foi introduzida no ensino formal na década de 1990, especialmente com a publicação da Lei nº 9.795/1999, ou Lei da Política Nacional de Educação Ambiental. Como vimos anteriormente, foi esta lei que orientou a implantação da EA nos diferentes âmbitos do ensino, formal ou não formal, ampliando suas ações (BRASIL, 1999).

O Plano Nacional de Educação (PNE) faz referência explícita à Educação Ambiental na produção de materiais didáticos e paradidáticos, com destaque para os alunos do Ensino Fundamental. Embora os trabalhos de EA ainda sejam norteados, em sua maioria, por biólogos, pedagogos ou geógrafos (BRASIL, 1998), nota-se que educadores com formação em outras áreas têm participado cada vez mais dos trabalhos e projetos de EA nas escolas. Esta diversidade de formação, somada às orientações dos PCN e às orientações emanadas da Lei n. 9.795/1999, permite inferir a consolidação da interdisciplinaridade e transversalidade, essencial para a efetivação dos trabalhos de EA (BRASIL, 1999; 1996).

O modo de fazer EA nas escolas – e fora delas – vem mudando gradativamente no país, ampliando sua esfera de atuação. A Lei n. 9.795/1999, em consonância com documentos internacionais já assinalados, aponta para a inserção de valores sociais, éticos, econômicos, políticos, psicológicos, científicos e culturais, somados aos valores ecológicos na consecução dos objetivos que perpassam as atividades ambientais (BRASIL, 1999).

Entre os princípios básicos expressos nessa lei, observa-se uma concepção de meio ambiente com enfoque humanista, holístico, democrático e participativo, considerando o seguinte conceito:

a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural sob o enfoque da sustentabilidade; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999, p. 1).

A Lei nº 9.795/1999 reafirma a obrigação de que a Educação Ambiental deve ser implementada em todas as modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, sendo que as de caráter não formal devem ser “voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente”, cabendo aos entes federativos a propagação desses temas a par do desenvolvimento sustentável.

A EA formal deve ser aplicada em todos os níveis de ensino e instituições de ensino públicas e privadas, devendo ser “desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente” em todas as disciplinas, ou seja, deve ser apresentada como tema transversal (ou transdisciplinar), inter e multidisciplinar. O enfoque interdisciplinar, presente na lei é reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

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

A Política Nacional de Educação Ambiental trouxe como objetivos a serem executados através da prática pedagógica, em seu capítulo I, art. 5º, 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”. Ou seja, o processo educativo que expõe o meio ambiente deve apresentá-lo também em uma visão político-econômica, a fim de que todos os cidadãos compreendam as informações ambientais, para que o homem adquira “uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social”, com o intuito de mudar a sociedade em prol da proteção do meio ambiente e do próprio homem. A política também promove o “incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania”.

2.7 Correntes em educação ambiental

Quando se aborda o campo da educação ambiental, podemos nos dar conta de que, apesar de sua preocupação comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associações, organismos etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo. Cada um predica sua própria visão, observando-se, inclusive, a formação de “igrejinhas” pedagógicas, que propõem a maneira “correta” de educar, “o melhor” programa, o método mais “adequado”.

Uma das estratégias de apreensão das diversas possibilidades teóricas e práticas no campo da educação ambiental consiste em elaborar um mapa desse “território” pedagógico. Trata-se de reagrupar proposições semelhantes em categorias, caracterizando cada uma destas últimas, apontando suas diferenças e similaridades, divergências, pontos comuns, oposição e complementaridade.

Para Reigota (2006), o meio ambiente centra-se nessa ótica globalizante, sendo definido como um conjunto de interações entre os aspectos sociais e naturais, além dos processos históricos, políticos, filosóficos e culturais. Dessa forma, o autor não se restringiu apenas às dimensões da fauna e da flora, o que implica considerar as diversas áreas de conhecimento e suas relações abertas ao trabalho, ao diálogo e ao planejamento, que contribuem para o encaminhamento de projetos interdisciplinares pautados na transversalidade. Sauvé (2005) identificou sete correntes em Educação Ambiental. Para

ela, uma corrente pode ser compreendida como “uma maneira geral de conceber e de praticar a Educação Ambiental” (SAUVÉ, 2005, p. 17). Segundo Sato (2004) e Sauvé (2005), as concepções ambientais estão enquadradas nas seguintes categorias:

- **Natureza:** pauta-se no vínculo com elementos bucólicos da natureza, por exemplo, cachoeiras e matas, prevalecendo à dimensão estética, sensorial, afetiva em relação à ética humana;
- **Recurso:** enfatiza o aspecto pragmático e conservacionista dos recursos. Os programas de Educação Ambiental focados nos três “R” – reutilização, reciclagem e redução – ou vinculados à gestão ambiental, como gestão do lixo e da água, são exemplos típicos desse enfoque;
- **Problema:** focado no aspecto resolutivo e pragmático, despertando atenção da sociedade mediante os problemas de queimadas, chuvas ácidas, buraco da camada de ozônio, entre outros;
- **Sistema:** aborda a importância do pensamento sistêmico para compreender a realidade apropriadamente para tomadas de decisão;
- **Meio de vida:** privilegia os aspectos sensorial e afetivo com a finalidade de desenvolver o sentimento de pertencimento ao local que o indivíduo habita;
- **Biosfera:** valoriza comunidades indígenas, buscando desenvolver uma visão global do meio ambiente por meio de um pensamento cósmico;
- **Projeto de vida:** pauta-se pelo desenvolvimento de competências em ecodesenvolvimento regional, comunitário ou local.

Da mesma forma que correntes de Educação Ambiental se delinearão ao longo do tempo, autores adotaram também diferentes perspectivas epistemológicas. A linha crítica apresenta pesquisadores como Carvalho (2006), Guimarães (2011), Reigota (1998; 2009) e Loureiro (2006), que se correlacionam com a abordagem de Educação Ambiental escolhida neste trabalho.

2.8 Correntes epistemológicas da Educação Ambiental

A epistemologia na Educação Ambiental busca investigar o que é esse meio ambiente que tanto se fala, esse objeto de conhecimento tão complexo que emerge do campo da eternidade e nos foge da compreensão.

Segundo Sauv  (2005), a no o de corrente que referimos   uma maneira geral de conceber e de praticar a educa o ambiental. Estas correntes apresentam características distintas, mas todas possuem objetivos em comum.

Apresentamos quinze correntes epistemológicas da educa o ambiental. Algumas têm uma tradi o mais antiga e foram dominantes nas primeiras décadas da Educa o Ambiental (1970-1980). Outras correspondem a preocupa es que foram surgindo recentemente. Cada uma das correntes aqui destacadas será apresentada em fun o dos seguintes parâmetros:

- a concep o dominante do meio ambiente;
- a inten o central da educa o ambiental;
- os enfoques privilegiados;
- exemplos de estratégias ou de modelos que ilustram a corrente.

Esta sistematiza o deve ser vista como uma proposta teórica e de grande serventia, podendo ser o objeto de discussões críticas. Há correntes que têm uma longa tradi o em educa o ambiental e há as recentes, como demonstra o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Correntes epistemológicas em Educa o Ambiental

Longa tradi�o	Correntes mais recentes
<ul style="list-style-type: none"> • Corrente naturalista; • Corrente conservacionista/recursista; • Corrente resolutiva; • Corrente sist�mica; • Corrente científica; • Corrente humanista; • Corrente moral/�tica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrente holística; • Corrente biorregionalista; • Corrente prática; • Corrente crítica; • Corrente feminista; • Corrente etnográfica; • Corrente da ecoeduca�o; • Corrente da sustentabilidade.

Fonte: Sauv  (2005, p. 18).

Mediante a cartografia desenvolvida por Sauv  (2005), as correntes são demonstradas perante características divergentes, em conceitos e nas práticas, destacando as representa es sobre meio ambiente aplicadas em cada corrente, assim como os objetivos pretendidos. Para melhor compreensão, Sauv  oferece alguns exemplos, conforme os quadros 3 e 4 a seguir.

Quadro 3 – Correntes de longa duração

Correntes	Concepções do meio ambiente	Objetivos da EA	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégias
Corrente naturalista	Natureza	Reconstruir uma ligação com a natureza.	Sensorial, experiencial, afetivo, cognitivo e criativo estético.	Imersão, interpretação, jogos sensoriais e atividades de descobertas.
Corrente conservacionista/ recursista	Recurso	Adotar comportamento de conservação.	Cognitivo e pragmático.	Guia ou código de comportamentos. Projetos de gestão, conservação.
Corrente resolutiva	Problema	Desenvolver habilidades de resolução de problemas (RP); do diagnóstico à ação.	Cognitivo e pragmático.	Estudos de caso: análise de situações problema. Experiência de RP associada a um projeto.
Corrente sistêmica	Sistema	Desenvolver o pensamento sistêmico: análise para uma visão global. Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas.	Cognitivo.	Estudo de casos: análise de sistemas ambientais
Corrente científica	Objeto de estudo	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais. Desenvolver habilidades relativas à experiência científica.	Cognitivo experimental.	Estudo de fenômenos, observação, demonstração, experimentação. Atividade de pesquisa hipotético-dedutiva.
Corrente humanista	Meio de vida	Conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele. Desenvolver um sentimento de pertença.	Sensorial, experiencial, afetivo, cognitivo e criativo estético.	Estudo do meio. Itinerário ambiental. Leitura de paisagem.
Corrente moral/ética	Objeto de valores	Dar prova de ecocivismo. Desenvolver um sistema ético.	Cognitivo. Afetivo e moral.	Análise de valores. Definição de valores. Crítica de valores sociais.

Fonte: Sauv  (2005, p. 40-42).

Quadro 4 – Correntes mais recentes

Correntes	Concepções do meio Ambiente	Objetivos da EA	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégias
Corrente holística	Total. Todo. O Ser.	Desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Desenvolver um conhecimento “orgânico” [...].	Holístico, orgânico, intuitivo e criativo.	Exploração livre. Visualização. Oficinas de criação. Integração de estratégias complementares.
Corrente biorregionalista	Lugar de pertença. Projeto comunitário.	Desenvolver competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional.	Cognitivo, afetivo, experiencial, pragmático e criativo.	Exploração do meio. Projeto comunitário. Criação de ecoempresas.
Corrente praxica	Cadinho de ação-reflexão	Aprender em, para e pela ação. Desenvolver competências de reflexão.	Práxico	Pesquisa-ação
Corrente crítica	Objeto de transformação. Lugar de emancipação.	Desconstruir as realidades socioambientais visando a transformar o que causa os problemas.	Práxico, reflexivo e dialogístico.	Análise de discurso. Estudo de casos. Debates. Pesquisa-ação.
Corrente feminista	Objeto de solicitude	Integrar os valores feministas à relação com o meio ambiente.	Intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual, criativo-estético.	Estudos de caso. Imersão. Oficinas de criação. Atividades de intercâmbio. De comunicação.
Corrente etnográfica	Território: lugar de identidade, natureza e cultura.	Reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura. [...] Valorizar a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente.	Intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual, criativo-estético, experiencial	Contos. Narrações. Lendas. Estudos de caso. Imersão. Camaradagem.
Corrente da ecoeducação	Polo de interação para formação pessoal. Cadinho de identidade.	Experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente. [...]	Intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual, criativo-estético	Relato de vida. Imersão. Exploração. Introspecção. Escuta sensível. Alternância subjetiva e objetiva. Brincadeiras.
Corrente da sustentação e da sustentabilidade	Recursos para o desenvolvimento econômico. Recursos compartilhados	Promover um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente [...]	Pragmático, cognitivo.	Estudo de casos. Experiências de resolução de problemas. Projetos de desenvolvimento [...]

Fonte: Sauv  (2005, p. 40-42).

Sauvé (2005) reconhece algumas correntes da EA, que são organizadas em uma lista contendo 15 categorias que remetem à EA praticada e conceituada nas décadas de 1970 e 1980. Algumas categorias são mais tradicionais e dominantes, e outras mais recentes. A sistematização das correntes propostas por Sauvé (2005) se apresenta como mecanismo que pode auxiliar a discussão crítica da EA em diferentes países.

2.9 A Educação Ambiental no projeto político-pedagógico

Este capítulo aborda a prática e a compreensão dos sujeitos acerca da Educação Ambiental, que também envolve a discussão mediada pelo projeto político-pedagógico (PPP). Propomos aqui analisar como o projeto político-pedagógico se efetiva em práticas pedagógicas educativas. Para tanto, observamos as informações oferecidas pelos sujeitos contidos dentro da escola e suas atuações, estabelecendo um cruzamento com o PPP e a inserção de EA que tem servido de referência para desenvolver a análise da pesquisa.

Sobre o projeto político-pedagógico, usamos como base o pensamento de Gadotti (2000), que diz que:

todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível comprometendo seus autores e atores (GADOTTI, 2000, p. 579).

Entendemos que as rupturas devem visar a qualidade do processo educativo, como afirma Gadotti, almejando um futuro melhor que o presente, uma formação que invista em mais qualidade no ensino. Desta forma, apontamos para o projeto político-pedagógico como um sulcador da prática educativa escolar, traçando os objetivos a serem alcançados e um intenso movimento de ação e reflexão.

O projeto político-pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O PPP é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 1995, p.11).

A elaboração do projeto político-pedagógico é de responsabilidade das instituições de ensino, que precisam estar cientes da relevância deste documento. Este não pode ser elaborado

apenas para cumprir tarefas do sistema educacional, ele precisa ser posto em prática e ser renovado constantemente, a fim de que ele cumpra seu papel social.

Segundo Veiga (1995), o PPP não se resume a um plano de desenvolvimento da escola, ele é mais amplo, mais dinâmico e mais relevante, pois diz respeito aos aspectos e concepções políticas, pedagógicas e filosóficas que devem ser seguidas. Por este motivo é que ele deve ser uma construção coletiva dos sujeitos que compõem a escola.

No sentido objetivo das palavras: *projeto* significa o que planejamos e o que projetamos para o futuro, com vistas a algum objetivo a ser atingido; *político* significa o estabelecimento com um vínculo social, econômico e ambiental, visando o sujeito que se quer formar/educar; e *pedagógico* expressa a intencionalidade da escola, em desenvolver determinadas práticas de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Gadotti (2010),

O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade. O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele. Essa tese, defendida por Paulo Freire, desde os anos 60, continua válida. Nenhuma pedagogia é neutra. Toda pedagogia é política (2010, p. 71).⁸

Considerando que o PPP deve se constituir na referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola, sua elaboração requer, para ser expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

Nesse contexto, “construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração, numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos” (GADOTTI, 2000, p. 71).

Após a compreensão do PPP, partimos para a questão da Educação Ambiental para entender de que forma houve a necessidade de sua inclusão nos currículos escolares.

Em 1987, o MEC aprovou o Parecer nº 226, do conselheiro Arnaldo Niskier, determinando assim a necessidade da inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus. Este, certamente foi um grande ganho para a formação em EA no ensino formal, mas percebemos que mais de 30 anos se passaram e a Educação Ambiental caminha a passos lentos na educação, ou mesmo no ensino formal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) trazem como conteúdo a inserção de questões fundamentais para a Educação Ambiental, como a implementação de práticas ambientais para dentro dos currículos escolares, a curto e a longo

⁸ Segundo Freire (1987), todo ato educativo não é neutro, ele sempre apresenta uma intenção.

prazos, interligando pesquisa, ensino e extensão nas práxis educativas pedagógicas, a fim de estabelecer os critérios para a formação humana do homem.

Como bem aponta o documento, a trilha traçada pela implementação não foi imediata, mas se constituiu por meio de um longo trajeto, iniciado na Constituição Federal de 1988 (CF-88), que em seu artigo 225, prevê que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

O projeto político-pedagógico é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) como uma prescrição legal que visa promover nas escolas a elaboração de propostas pedagógicas voltadas para a comunidade escolar que será por elas atendida, bem como um processo de reflexão sobre a intencionalidade educativa (VEIGA, 1995, p. 163).

Com o intuito de definir as tarefas pertinentes para determinado grupo de educandos, determinado processo de ação e reflexão, o PPP contribui para o fortalecimento do processo educativo. Cria-se dentro dele um caráter educativo, diretivo e participativo das tomadas de decisão em prol de um ato educativo comum.

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 1995, p. 164).

A intencionalidade, prevista para a elaboração de um projeto pedagógico é que ele se constitua como uma “tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A esses cabe o papel de liderar o processo de construção, execução e avaliação desse projeto pedagógico” (VEIGA, 1995, p. 165), ou seja, um trabalho conjunto, desenvolvido em prol do coletivo, estabelecendo as concepções de sociedade e indivíduos que se deseja formar.

É de grande relevância que o PPP contemple as questões socioambientais necessárias para a constituição das crianças e jovens. Sob este viés, acreditamos que sua elaboração deve ser realizada por todos os sujeitos que integram a escola, a fim de que os criadores sejam também os executores e dominem os conhecimentos e objetivos previamente definidos. Precisamos utilizar a práxis educativa para enfrentar os problemas políticos, econômicos, culturais, sociais e, principalmente, ambientais, que são essenciais para a qualidade tão sonhada em nossas escolas, desvelando, dessa forma, as implicações dos currículos ocultos impostos nos PPP, que adentram as escolas.

2.10 Representações sociais

A teoria das representações sociais (TRS) foi proposta na França, em 1961, com a pesquisa do romeno naturalizado francês Serge Moscovici. Desde o final dos anos 1950 e início da década de 1960, os pesquisadores preocupavam-se em tentar compreender como o conhecimento é produzido e transformado nas relações cotidianas, analisando seu impacto nas práticas sociais. Nesse sentido, a TRS foi elaborada por Serge Moscovici considerando a dimensão histórico-crítica (OLIVEIRA, 2001).

Para Moscovici (2012), a representação apresenta uma estrutura, desdobrada, um verso e um reverso indissociáveis, como uma folha de papel constituída por duas faces: a figurativa e a simbólica, devendo entender-se, “com isso, que a representação transmite a qualquer figura um sentido, e a qualquer sentido uma figura” (MOSCOVICI, 2012, p. 60).

A TRS vem oferecendo à pesquisa educacional novas possibilidades para lidar com a diversidade e a complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade moderna, constituindo-se como um valioso suporte teórico para estudos nesse campo. Sua contribuição reside, principalmente, na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos.

O conceito de representação social é potencialmente pertinente para a compreensão da área educacional, na medida em que permite focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo, o que não significa uma redução do campo educacional ao das representações sociais ou vice-versa.

Conforme observa Jodelet (2007):

O campo educacional não se limita a um espaço de coleta de dados ou um espaço puro de aplicação de um modelo teórico. Ele deve ser pensado como uma totalidade no seio da qual os recursos oferecidos pelo modelo das representações sociais devem ser utilizados de maneira adaptada aos problemas característicos dos diferentes níveis de sua estruturação. O segundo, [no caso, as representações sociais] referente a uma disciplina que tem objetos teóricos, conceitos e procedimentos próprios, e que se orienta por um olhar específico [...], não pode ser absorvida (*sic*) numa simples transferência para campos vizinhos (JODELET, 2007, p. 13).

A TRS oferece um suporte importante de análise dos intrigados conflitos produzidos no cotidiano, sem desconsiderar aspectos oriundos da história e da cultura de uma sociedade. Isto porque as representações sociais vinculam os conhecimentos sobre certos objetos a um sistema de valores que orientam a ação dos indivíduos no meio social, fornecendo-lhes um código para denominar e classificar sua história individual ou coletiva (MOSCOVICI, 1978).

Considerando a perspectiva de Moscovici, faz-se necessário refletir sobre os limites e desafios que tal teoria traz à área educacional. Na medida em que identificá-los é estabelecer possibilidades, ampliam-se, com isso, as condições de aplicabilidade da teoria no diálogo com outras áreas do saber, notadamente, com a educacional, podendo ser uma delas a questão da EA.

Os estudos de representações sociais na área educacional não podem desconsiderar essa transversalidade entre o psicológico e o social, sob risco de acabar ou reduzir “o problema social da educação ao da cultura individual” (CHARLOT, 2000, p. 34).

Por meio das teorias de representações sociais, os conhecimentos sobre certos objetos são vinculados a um sistema de valores que orientam a ação dos indivíduos no meio social. A escolha dessa teoria se deu, portanto, para tentar esclarecer quais são as representações sociais geradas nos alunos, nos professores e na comunidade através dos projetos de EA.

Segundo Chamon (2006), o estudo das representações sociais (RS) proporciona ver a prática social como caracterizada pela multiplicidade e complexidade de relações por meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, criando redes que ligam os sujeitos em interação. Nesse contexto, a prática social está relacionada a uma rede de relações sociais em que os indivíduos compartilham significados, ou seja, está ligada ao fazer, não apenas individual, mas, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social. Nesse aspecto, as representações sociais estruturam esse compartilhamento de significados e são alicerçadas por ele, estabelecendo um encadeamento com as práticas sociais, uma das razões fundamentais para seu estudo. É através das representações sociais que se explica como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, *a priori*, uma direção para sua prática e, *a posteriori*, uma explicação para suas ações (CHAMON, 2014).

Nessa perspectiva, para Jodelet (2001), as representações sociais são fenômenos complexos, sempre ativados e em ação na vida social, que englobam uma riqueza de elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc., formando uma totalidade significativa em relação com a ação. Dessa forma, para a autora, as representações sociais não podem ser reconhecidas exclusivamente enquanto sistemas de interpretação que guiam nossa relação com o mundo e com os outros, sendo responsáveis por nortear e organizar as condutas e as comunicações sociais. Elas intervêm em processos variados, que passam por “difusão e assimilação de conhecimento, desenvolvimento individual e coletivo, definição das identidades pessoais e sociais, expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

2.11 Ancoragem e objetivação em representações sociais

Nos estudos de Chamon (2014b), as representações sociais se apresentam sempre sob dois aspectos: o da imagem (reprodução do real de maneira concreta) e o do conceito (abstração do sentido do real, significação que corresponde à imagem do real). Para a compreensão da dinâmica das RS, é necessário analisar os dois processos que ocorrem na sua formação: a objetivação e a ancoragem. Esses procedimentos modificam um conhecimento em representação e como essa representação se transforma o social.

Ainda sob a luz da teoria de Moreira e Chamon (2015), a ancoragem se faz pertinente por ser entendida como um processo que permite ao sujeito definir ou aproximar-se de um objeto estranho à sua representação e, nessas circunstâncias, o sujeito investiga na memória meios para que o desconhecido se torne familiar. Ao aproximar-se de circunstâncias que antes se mostravam obscuras, estas deixam de ser ameaçadoras e tornam-se visíveis, esclarecedoras ao grupo e, mediante essa orientação, o sujeito se apodera dessas situações e incorpora suas referências ao objeto, construindo sua própria versão da realidade.

Segundo Moscovici (2013), a ancoragem é nomear as “coisas” que, quando não classificadas, são vistas como estranhas, tornam-se estranhas. Quando não somos capazes de avaliar algo, experimentamos resistência de descrevê-los a nós mesmos ou a outro sujeito.

Nessa perspectiva, na TRS, ancoragem é contemplada quando há competência de transportar da mente aspectos de experiências e aprendizados familiares às situações inéditas e estranhas que podem ameaçar as regras estabelecidas no grupo (MOSCOVICI, 2013; MOREIRA; CHAMON, 2015).

Na objetivação, segundo Chamon (2014b), o processo torna concreto o que é abstrato, materializa-se a palavra, que modifica o conceito em objeto, tornando-os intercambiáveis. Ela substitui o conceito pelo que é compreendido, o objeto pela sua imagem, a imagem transformando o objeto e não sua representação. A imagem é sempre uma simplificação, distorcida, do conceito que proporcionou sua origem.

A objetivação promove a opacidade da representação social, porque a representação social é opaca a si mesma, não se situa no discurso como representação. É compreendida como verdade e facilita a comunicação.

É necessário entender a complexidade das RS. Jodelet (2001) considera as RS como de natureza sociológica e psíquica, sendo pertinente conceituar estudos com empreendimentos no campo de aproximação do cognitivo-psicológico e sua evolução no campo sócioestrutural, uma vez que esses são consideráveis e interferem nas interações.

2.12 Núcleo central e sistemas periféricos

A Teoria do Núcleo Central (TNC) foi abordada por Jean Claude Abric (1998) no ano de 1976. Segundo, o autor toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente à mudança. De acordo com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1998), uma representação social se estabelece como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas – o central e o periférico, que atuam como uma entidade, em que cada parte tem um papel específico e complementar. Abric (1998, p. 10) discorre que “é preciso identificar os elementos centrais – o núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação”.

Abric (1994, p. 78) afirma que a função do núcleo central é consensual, “é por ele que se realiza e se define a homogeneidade de um grupo social. Ele é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim uma segunda função, a da continuidade e da permanência da representação”.

Factualmente, o sistema periférico pode ser entedido como complemento indispensável ao núcleo central, visto que, segundo Abric (1994, p. 79), ele é “constituído pelos elementos periféricos da representação”, “provendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central”. Nessa perspectiva, Flament (1994) também atribui relevância ao sistema periférico – ou, como ele denomina, “periferia” – uma vez que as representações se dão no cotidiano e que o núcleo central estabelece uma relação dialética contínua com os aspectos periféricos.

O periférico está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente. Por isso, conforme Sá (1998), a Teoria do Núcleo Central atribui aos elementos do sistema central as características de estabilidade, rigidez e consensualidade, enquanto os elementos do sistema periférico apresentam um caráter mutável, flexível e individual. Isso permitiu solucionar teoricamente o problema empírico de que as representações exibiam características contraditórias, já que se mostravam ao mesmo tempo estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas (Sá, 1998, p. 77).

Assim também Abric (1998, p.33) afirma:

Esse sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas, de modo que modulações pessoais frente ao núcleo central resultam em representações sociais individualizadas.

O sistema periférico, por ser mais permeável, permite a diferença de conteúdo e a adaptação à realidade concreta. É através da periferia que as representações aparecem no cotidiano e é por meio da relação dialética que estabelece com o núcleo central que este pode ser compreendido.

Nesse sentido, por sua vez, quando as representações compreendem o aspecto consensual, assumindo caráter homogêneo, observa-se o núcleo central estável e resistente à mudança, pouco sensível ao contexto imediato dentro do qual o sujeito se relaciona socialmente.

3 METODOLOGIA

Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. No entanto, de acordo com Minayo (2007, p. 44), embora não sejam a mesma coisa, teoria e método são dois termos inseparáveis, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação”. A autora define metodologia de forma abrangente e concomitante

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (Minayo, 2007, p. 44)..

Neste trabalho, a análise dos desenhos embasou-se em Bardin (2011), que ressalta a obrigação de os resultados brutos serem tratados de maneira a se tornarem significativos (“falantes”) e válidos. Segundo a autora (2011), para maior exatidão, esses resultados devem ser submetidos a provas estatísticas, como testes de validação (BARDIN, 2011).

Buscou-se legitimar os resultados deste estudo por intermédio da estratégia da triangulação. Segundo Minayo (2010), a estratégia da triangulação é um instrumento que facilita e corrobora a compreensão entre as diferentes áreas do conhecimento durante a pesquisa.

Além de circular entre as mais variadas áreas do conhecimento, a triangulação é uma estratégia que promove a relação entre teoria e prática, cruzando distintas maneiras de linguagem. Essa estratégia permite ao pesquisador articular formulações teóricas conforme o entendimento da visão de mundo dos informantes da pesquisa, segundo a percepção dos autores e dos textos acadêmicos (MINAYO, 2010).

3.1 Tipo de pesquisa

Para o presente estudo utilizou-se da pesquisa exploratória, que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). Com base na pesquisa explicativa será utilizada para este estudo a entrevista semiestruturada.

Esta pesquisa nasceu da necessidade de abordagens da realidade social que não pode ser quantificada – ou seja, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos na articulação de uma determinada ação social. Assim, ela se caracteriza como exploratória, com abordagem qualitativa do problema.

A investigação qualitativa em educação tem sido abordada em vários estudos. Entre eles, podemos destacar as contribuições de Bogdan e Biklen (1994, p. 48), que compreendem a descrição como uma das características essenciais para a pesquisa qualitativa, defendendo “que o mundo seja examinado com as ideias de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir direcionamentos, que nos permitam estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Em sua caracterização da pesquisa qualitativa, Minayo (1992, p. 26) afirma que o desenvolvimento da pesquisa, ou ciclo da pesquisa, caracteriza-se como um processo de trabalho em espiral, que começa com um problema ou pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novos questionamentos.

3.2 População/Amostra

Para o presente estudo, foi selecionada uma escola denominada escola modelo da rede municipal da cidade de Guaratinguetá. A Escola Pirâmide do Saber, onde são realizados todos os anos apresentações, exposições dos projetos de Educação Ambiental, está localizada ao lado da Secretaria de Educação, portanto todos os eventos educacionais acontecem nesta instituição.

A escola selecionada para a pesquisa conta com 507 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e 15 professores, além da equipe gestora, composta por diretora, vice-diretora e coordenadora.

Foram selecionadas para a pesquisa, quatro salas: uma sala de 4º ano e outra do 5º ano, ambas do período da manhã, uma delas com 30 alunos e outra com 29 alunos; e outras duas salas de 4º e 5º anos do período da tarde, sendo uma composta por 28 alunos e a outra por 31. Destas quatro salas, foram selecionados dois alunos de cada classe, num total de 16 alunos, para participarem do roteiro de desenhos da pesquisa.

Das entrevistas, participaram as quatro professoras das salas selecionadas e três professoras da equipe gestora. Os questionários também foram aplicados nos responsáveis pelos alunos selecionados de cada sala, que somam 16 respondentes.

Conforme demonstrado anteriormente, optou-se pelo ensino fundamental, pois diante dos dados levantados pelo Censo Escolar 2015, o ensino fundamental é o que apresenta maior número de alunos, o que confere maior representatividade à pesquisa.

3.3 Instrumentos

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, que, segundo Marconi e Lakatos (2011), é aquela:

[...] em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e efetuado de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 82).

Desse modo, a entrevista semiestruturada é um instrumento muito utilizado nas Ciências Sociais em função de seu caráter de interação. Ela “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). É considerada ainda como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma convocação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 197).

A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, com roteiro prévio de perguntas composto de perguntas abertas, a partir das quais se buscou analisar a influência dos projetos de EA nas RS de alunos, gestores, professores e comunidade.

Segundo Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos sistemáticos mais utilizados nas pesquisas em ciências sociais, pois emprega uma relação de interação social entre o pesquisador e o sujeito colaborador. Essa metodologia de coleta de informações possibilita diálogos semiestruturados e dirigidos, que corresponderão ao problema, às hipóteses e aos objetivos propostos nesta investigação.

A entrevista semiestruturada visa esclarecer o problema da pesquisa que foi delimitado. Tal modelo de entrevista, por sua característica semiestruturada, permitiu intervir durante o processo, partindo das respostas oferecidas pelos entrevistados, permitindo também seguir com outras interrogativas e explorar o potencial dialógico dos sujeitos visando à compreensão do fenômeno em estudo de modo que, ao final, pudéssemos interpretar as informações obtidas.

Assim, as “descobertas” desta pesquisa foram encontradas no conteúdo dos documentos e, centralmente, das entrevistas semiestruturadas, por meio da análise crítica dos significados contidos nos documentos bem como na fala dos protagonistas da pesquisa. Segundo Triviños (1987, p. 159), uma análise dessa natureza forma parte de uma compreensão mais ampla, que se funde nas características do enfoque dialético. Por se tratar de uma metodologia que analisa materiais objetivos, como documentos e transcrição de entrevistas, é possível fazer uso desses materiais tantas vezes quantas forem necessárias, possibilitando a maturação da crítica ao fenômeno sem que haja modificações no conteúdo analisado.

Foram elaborados quatro instrumentos diferentes, em função dos sujeitos selecionados, para viabilizar a análise das representações, sendo: três roteiros de entrevistas para pais, professores e gestores; e um roteiro de desenhos para os alunos. O roteiro de entrevista foi elaborado com perguntas relacionadas ao projeto EA, além de direcionamentos de acordo com o grupo dos sujeitos citados.

A análise dos desenhos, enquanto recurso lúdico que aparece atrelado à noção de representação, de forma figurada, de metáfora, pode trazer significados que nem sempre ficam evidentes na linguagem oral e escrita. Podemos pensar o desenho como linguagem universal que possui convenções pertencentes à sociedade e à cultura, perpetuada por diferentes gerações, cada qual com suas singularidades próprias, dotadas de história.

Junqueira Filho (2005) afirma que o desenho é uma linguagem com estrutura e regras próprias de funcionamento. Linguagem esta que significa toda e qualquer realização humana em que o desenho se enquadra num sistema de representação como uma produção de sentido. Desenhando, a criança imprime registros, portanto, expressa e comunica.

A criança aprende ainda sobre sua própria humanidade, na medida em que, ao desenhar, a criança está realizando - reafirmando e atualizando - algo ancestral de sua humanidade: a capacidade e a necessidade dos seres humanos de se deixarem em marcas. Foram os seres humanos que inventaram o desenho e, ao fazê-lo, puderam dizer algo de si por meio de imagens, puderam se ver representados graficamente em aspectos de sua humanidade; deixaram-se em marcas que contribuíram para a produção de sua humanidade, de sua história; que contribuíram para a demarcação, comunicação e significação de sua passagem pela vida, pelo planeta Terra, pelo mundo (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 54).

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após a submissão por meio da Plataforma Brasil, e com a devida aprovação do Comitê, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização dos gestores das escolas para a coleta de dados, que foi realizada de maio a junho de 2017.

3.5 Procedimentos para análise de dados

As entrevistas foram gravadas em mídia digital e posteriormente transcritas. Para a análise dos dados, foi utilizado o *software* Iramuteq, que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas, como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude. Por meio desse *software*, a distribuição do vocabulário pode ser organizada de forma facilmente compreensível e visualmente clara com representações gráficas pautadas nas análises lexicográficas.

No Iramuteq essas análises podem ser realizadas tanto a partir de um grupo de textos a respeito de uma determinada temática (*corpus* textual) reunidos em um único arquivo de texto, como a partir de matrizes com indivíduos em linha e palavras em coluna, organizadas em planilhas, como é o caso dos bancos de dados construídos a partir de testes de evocações livres.

As entrevistas foram analisadas por meio da análise de conteúdo sistematizada, pois segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Caracteriza-se, assim, como um método de tratamento da informação contida nas mensagens.

4 RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo tem intuito de expor a caracterização do perfil sociodemográfico dos professores e gestores que participaram desta pesquisa – profissionais do Ensino Fundamental I da rede municipal –, bem como examinar suas representações sociais (RS) acerca da Educação Ambiental para identificar se há dificuldades em implantar EA de forma transversal em uma escola modelo, considerando os cenários sociais, geográficos, culturais e econômicos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Com tratamento dos dados coletados, foi possível identificar as RS dos professores, gestores, alunos e responsáveis dos alunos, através de inferências norteadoras que constituem a prática pedagógica em torno EA. Conseqüentemente, a análise perscrutou o entendimento de conceitos não explícitos claramente nos discursos dos interlocutores, mas que constitui suas RS, buscando sentidos que podem ser concebidos no exercício das práticas pedagógicas.

Posteriormente ao levantamento dos dados, a análise foi ordenada mediante a triangulação para o cruzamento entre os discursos. O levantamento começou pelo perfil sociodemográfico, com propósito de entender o contexto dos sujeitos diante dos dados apresentados.

4.1 Como se constituiu o Projeto Horta Educativa

O Programa Horta Educativa foi instituído no estado de São Paulo pelo Decreto nº 57.910, de 27 de março de 2012, e alterado pelo Decreto nº 59.794, de 22 de novembro de 2013. Direcionado a crianças com idade de 4 a 8 anos matriculadas em unidades escolares públicas, o programa tem como objetivo fortalecer o trabalho educacional voltado à formação de valores sociais, culturais e alimentares compatíveis com a preservação da cultura do país, do meio ambiente e da promoção de hábitos alimentares saudáveis.

Criado como um instrumento pedagógico para a compreensão da relação meio ambiente e alimentação saudável, relacionando-os à saúde, cidadania e qualidade de vida, o programa consiste em implantar hortas educativas em unidades de ensino públicas como um instrumento de educação ambiental e alimentar de forma interdisciplinar e vivenciada.

O grupo responsável pelos projetos e programas do Fundo Social de Solidariedade propõe a realização deste programa considerando:

- o aumento na prevalência da obesidade infantil, assim como a alta incidência em adultos das doenças crônicas como hipertensão, doenças do coração, câncer e diabetes, doenças relacionadas à obesidade e hábitos de alimentação inadequados;
- que a modernização, a industrialização dos alimentos, as propagandas dirigidas às crianças e a urbanização colaboram de forma negativa para um consumo inadequado e destruidor do planeta, prejudicando a adesão a uma forma de alimentação saudável, distanciando cada vez mais as crianças da cultura de seu país e das questões ligadas aos recursos disponíveis e de preservação da natureza;
- a necessidade de tratar os temas envolvidos neste projeto, tais como ações preventivas em relação à saúde, educação, meio ambiente e horticultura, de maneira integrada e transversal no processo de aprendizagem do ensino infantil;
- que a horta educativa, da forma como está proposta, será utilizada como estratégia interdisciplinar de educação ambiental e alimentar, possibilitando a criação de hábitos saudáveis de alimentação;
- que o Fundo Social de Solidariedade do Estado está vinculado à Casa Civil e tem, entre as suas atribuições, a difusão de práticas relacionadas à segurança alimentar e nutricional com vista à produção e utilização de alimentos de qualidade para uma vida saudável, conforme Lei nº14.512 de 24/08/2011.

O objetivo do Programa Horta Viva é fortalecer o trabalho educativo destinado às crianças quanto à formação de valores sociais, culturais e alimentares compatíveis com a preservação da cultura do país, do meio ambiente e da promoção de hábitos alimentares saudáveis. Nessa perspectiva, em seu artigo *Educação ambiental como política pública*, Sorrentino (2005) propõe a implementação de quatro processos educacionais:

- 1 – formação de educadores ambientais, por meio de programas oferecidos por parceiros chancelados pelo MMA, que possibilitem a capilaridade e enraizamento do processo;
- 2 – educomunicação socioambiental (difusa, de massa): estratégias de comunicação com finalidade educacional e de tomada de decisão, envolvendo a produção e distribuição de materiais educacionais, campanhas de educação ambiental e o uso de meios de largo alcance;
- 3 – estruturas educadoras: municipais, da escola à praça pública; do viveiro à horta comunitária, dentre outras, nas quais, ou a partir das quais, acontecem ações ou projetos voltados para a sustentabilidade, que devem ter por objetivos a transformação da qualidade de vida e também a definição e implementação de seu papel educador;
- 4 – foros e coletivos: são os diferentes espaços de participação democrática que se propõem a realizar projetos e ações em prol da sustentabilidade, ao mesmo tempo em que discutem valores, métodos e objetivos de ação.

No processo educacional 3, a horta comunitária é citada como uma ação de transformação de qualidade de vida, o que evidencia a pertinência do Programa Horta Educativa proposto na escola analisada.

O público-alvo do Horta Educativa é composto por crianças matriculadas nas unidades de ensino público, da pré-escola (a partir de 4 anos) até o 5º ano do ensino fundamental. O programa é desenvolvido em parceria com a Secretaria Estadual da Agricultura e Abastecimento (executora) e com os Fundos Sociais Municipais (coordenadores do programa nos municípios).

O Programa Horta Educativa é realizado durante o ano letivo e termina ao final do ano. Considerando que a proposta do programa é de que a horta seja incorporada pela instituição de ensino e inserida no currículo escolar, ao final de cada ano letivo é realizada uma avaliação do projeto naquela instituição. Se houver intenção conjunta de renovação da parceria para o próximo ano letivo, um novo “Estudo de viabilidade” será realizado para quantificar a necessidade de material didático e de *kit* de sementes para doação, além de atualizar os nomes dos responsáveis por cada área.

4.2 Perfil sociodemográfico dos professores e gestores

Após a aplicação dos instrumentos de coleta (entrevistas semiestruturadas) de dados aos atores selecionados para a pesquisa, foi possível compreender as características gerais que compõem o perfil sociodemográfico dos professores (4) e gestores (3) participantes. É considerável identificar as características sociodemográficas dos professores e gestores participantes da pesquisa, uma vez que esse perfil pode intervir na construção das RS dos sujeitos. Os dados referentes ao perfil sociodemográfico expostos pelos professores participantes, quanto aos aspectos de idade, sexo, estado civil, renda, turno de trabalho, tempo no exercício da profissão são apresentados por meio de gráficos, analisados nas seções a seguir.

Sob a perspectiva de conhecer o perfil sociodemográfico dos sujeitos, Moscovici (2001) e Jodelet (2001) buscam formalizar um conceito para a teoria das representações sociais, definida por Jodelet (2001, p. 22) como uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ainda de acordo com a compreensão de Jodelet (2001), a representação social se diferencia do conhecimento científico tradicional porque valoriza o senso comum, na medida em que as relações entre os sujeitos, individuais e coletivas, podem ser igualmente consideradas como fonte de conhecimento.

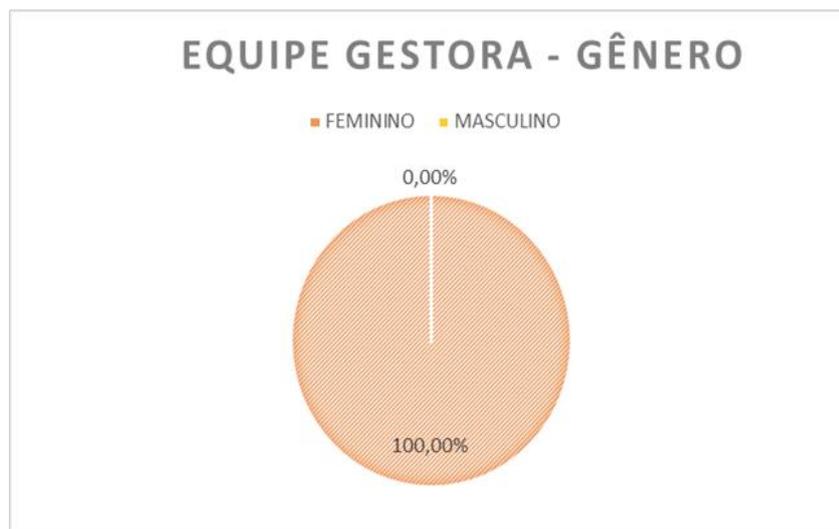
4.2.1 Distribuição dos professores e gestores por gênero

A análise realizada em relação ao gênero indicado pelos sujeitos da pesquisa apresenta um gráfico com unanimidade do gênero feminino tanto no gráfico 1 referente ao grupo das professoras, quando no gráfico 2, referente à equipe gestora. Esse quadro se aproxima da realidade da educação brasileira, principalmente se considerarmos os dois ciclos do ensino fundamental. No que se refere ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é predominantemente feminina. Segundo informações de Gatti e Barreto (2009).

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a PNAD 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior.

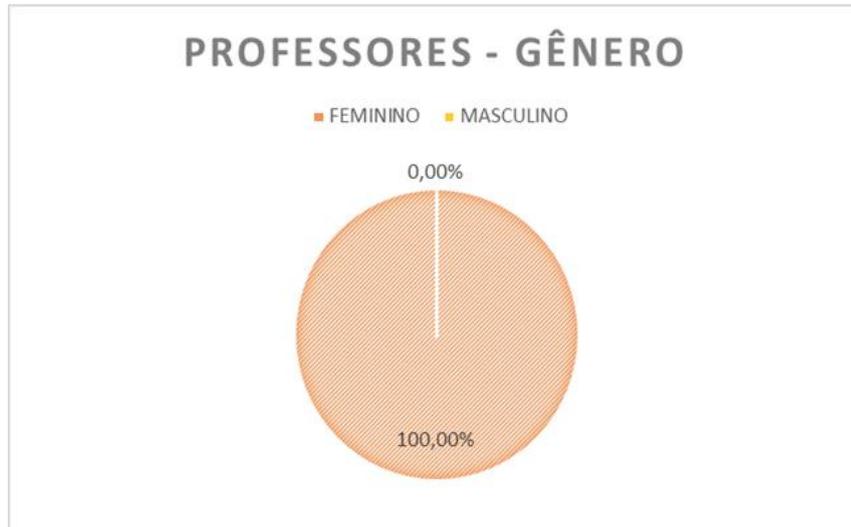
No segmento da educação básica, a presença de docentes do sexo feminino é mais acentuada do que em outros segmentos de educação. De acordo com as informações das *Sinopses Estatísticas da Educação Básica – 2015*, do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), de todos os 2,2 milhões de professores cadastrados, em âmbito nacional, 1 milhão e 750 mil docentes são mulheres.

Gráfico 1 - Distribuição dos entrevistados, por gênero – Equipe gestora



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

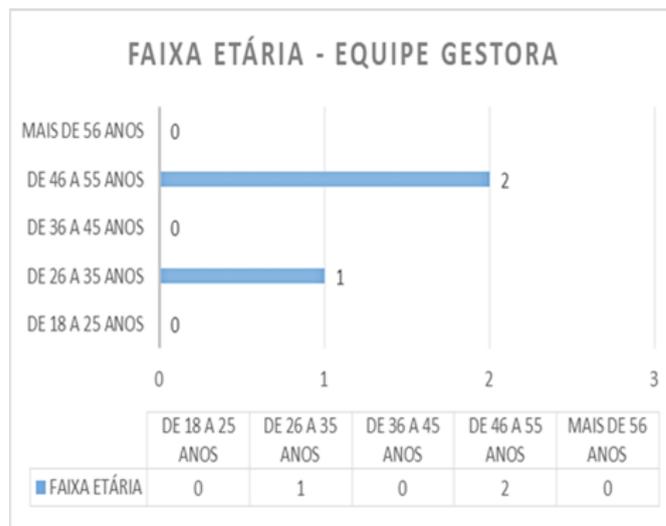
Gráfico 2 – Distribuição dos entrevistados, por gênero – Professores

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

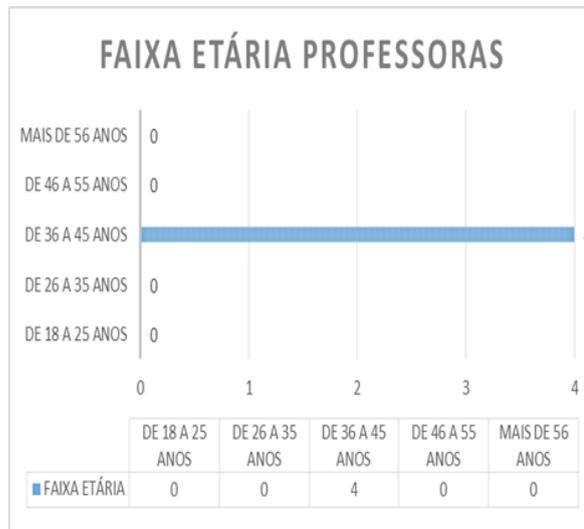
4.2.2 Distribuição dos professores e gestores por faixa etária

No que se refere à idade conforme declarado pelos sujeitos entrevistados, pela distribuição apontada pelos gráficos 3 e 4, nota-se que a totalidade (100%) dos docentes apresenta-se na faixa etária que vai dos 36 aos 45 anos.

Gráfico 3 – Distribuição dos entrevistados, por faixa etária – Equipe gestora

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Gráfico 4 – Distribuição dos entrevistados, por faixa etária – Professores

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Já na equipe gestora há uma predominância de participantes (66,66%) que se encontra na faixa etária que vai dos 46 aos 55. Percebe-se que há uma equivalência de idades entre a equipe gestora e os professores; contudo, há um ligeiro distanciamento em que um dos sujeitos da equipe gestora pertence a uma faixa etária mais nova (26 a 35 anos) que os demais sujeitos.

De acordo com a Unesco (2004), no Brasil, a média de idade dos professores é de 37 anos, o que os caracteriza, em relação a outros países, como relativamente jovens. Os dados analisados para a pesquisa apontam que a faixa etária das quatro professoras analisadas enquadra-se na média de idade indicada para os professores brasileiros. Já entre as professoras participantes da equipe gestora, duas possuem idade entre 46 e 55 anos e uma está na faixa etária de 26 a 35, não correspondendo, portanto, à média nacional. Desse modo, do total de professores participantes desta pesquisa, pode-se afirmar que 50% se aproximam da média nacional.

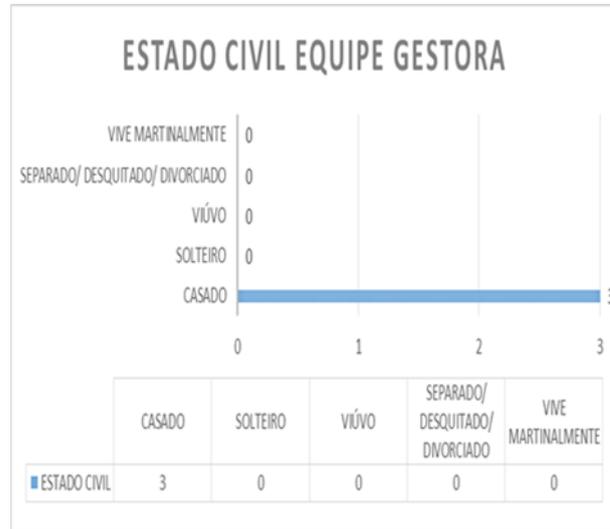
4.2.3 Distribuição dos professores e gestores por estado civil

Os dados da Unesco (2004) apontam que 55,1% dos professores brasileiros, homens e mulheres, se declaram casados. Essa porcentagem é um pouco maior ao analisar os dados da presente pesquisa. Por seu turno, a Unesco (2004) indica ainda que 28,3% dos professores brasileiros são solteiros e classificados como jovens, pois apresentam idade inferior a 35 anos. Verificou-se, assim, que esta dimensão não se confirma em referência aos sujeitos desta pesquisa.

Considerando o estado civil declarado pelos sujeitos da pesquisa, verificou-se que a maioria indicou estar casada. Entre as respondentes da equipe gestora, 100% (3) afirmou ser

casada. Já entre o grupo das professoras, 50% (2) afirmaram ser solteiras e 50% (2) afirmaram ser casadas. Tem-se assim um total de 71,42% (5) de participantes casadas.

Gráfico 5 – Distribuição dos entrevistados, por estado civil – Equipe gestora



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Gráfico 6 – Distribuição dos entrevistados, por estado civil – Professoras



Fonte: Dados da pesquisa.

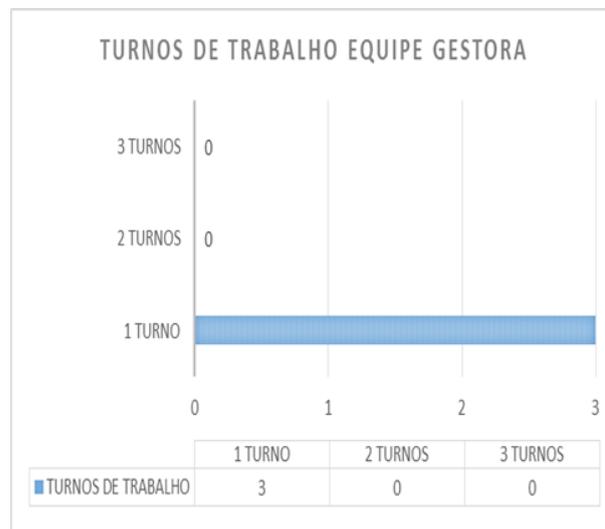
Elaboração própria.

4.2.4 Distribuição dos professores por renda pessoal, turnos de trabalho e tempo de exercício

De acordo com os dados disponíveis em Brasil (2006), a jornada de trabalho informada pelos professores da educação básica ao IBGE indica que os trabalhadores docentes tendem a exercer em torno de 30 horas semanais. Deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, que engloba também o tempo empregado com preparação de aulas, correções de provas, estudos realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes.

Pelos gráficos 7 e 8, pode-se perceber, entre os sujeitos da pesquisa, que a grande maioria dos sujeitos, trabalha em um turno. Note-se que uma das professoras trabalha em dois turnos e, em relação a isso, os dados obtidos ao longo desta pesquisa afastam-se um pouco da realidade encontrada entre os professores brasileiros, segundo informações do IBGE.

Gráfico 7 – Distribuição dos entrevistados, por turno de trabalho – Equipe gestora



Fonte: Dados da pesquisa.

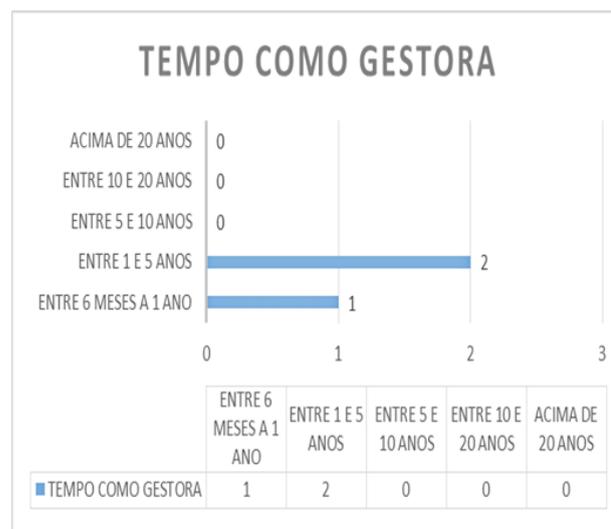
Elaboração própria.

Gráfico 8 – Distribuição dos entrevistados, por turno de trabalho – Professores

Fonte: Dados da pesquisa.

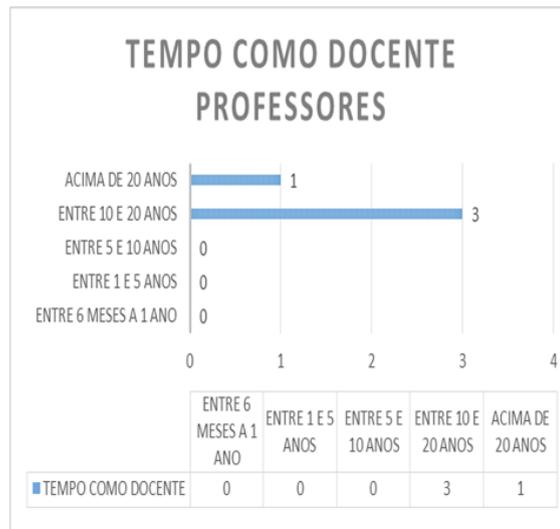
Elaboração própria.

Em seguida, os gráficos 9 e 10 apresentam a distribuição dos sujeitos segundo tempo de exercício na profissão e conforme declaração dos sujeitos. Pode-se perceber que as professoras, em sua maioria, atuam como docentes há pelo menos dez anos. Já as gestoras, têm de um a cinco anos de tempo como docente – aproximadamente o tempo que duram os cargos de confiança.

Gráfico 9 – Distribuição dos entrevistados, por tempo de exercício da profissão – Equipe gestora

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Gráfico 10 – Distribuição dos entrevistados, por tempo de exercício da profissão – Professores

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Em sua maioria, os docentes da educação básica no Brasil são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão.

Segundo o Censo dos Profissionais do Magistério (CPM) de 2003, quase um quarto ($\frac{1}{4}$) dos trabalhadores docentes estão na profissão há mais de 20 anos, e quase 70% têm mais de 10 anos de trabalho. Na Prova Brasil (PB) 2011, a distribuição é um pouco diferente, e isso pode estar relacionado com o perfil dos respondentes do questionário, que trabalha somente com docentes de séries específicas do ensino fundamental. De qualquer forma, há uma ampliação na permanência na profissão, tendo em vista o perfil dos docentes nas décadas anteriores, conforme Souza e Gouveia (2011, p. 5) já alertavam:

Correspondente ao envelhecimento da população docente, encontramos um aumento da experiência profissional, pois em 1997 tínhamos 14,6% dos docentes com mais de 21 anos de trabalho docente, enquanto em 2007, este grupo representa mais de $\frac{1}{4}$ do total da população. E, na outra ponta, enquanto em 1997, 27,6% dos docentes tinham menos de 5 anos de atuação profissional, em 2007, este grupo cai para 17,1%.

Em face dos dados, os gráficos demonstram que a permanência de 20 anos ainda opera, não se encaixando apenas as ocupantes de cargos de gestão (cargos de confiança). Contudo, se considerarmos que, antes de ocupar cargos de gestão, todas as representantes da equipe de gestoras também ocupavam o cargo de professora, elas se enquadram no mesmo tempo de docência das professoras.

Na sequência, os gráficos 11 e 12 apresentam a distribuição dos professores em relação à renda pessoal. Nesta pesquisa, para fins de análise de perfil sociodemográfico, considerou-

se apenas a renda declarada pelo professor, portanto, não se configura nem como a renda total nem a renda *per capita* da família dos professores. Em virtude das semelhanças profissionais no que tange à carreira docente na rede pública municipal, o dado relativo à distribuição de renda entre os professores se concentra entre três (3) e dez (10) salários mínimos.

As pesquisas sobre o perfil de professores costumam descrevê-los como uma categoria profissional relativamente homogênea, proveniente, em larga medida, dos estratos médios da população. Não obstante, pesquisas mais recentes têm apontado diferenças de renda dignas de nota entre os docentes, em função do nível educacional (FANFANI, 2007; UNESCO, 2004; SAMPAIO, 2002).

Gráfico 11 – Distribuição dos entrevistados, por renda pessoal – Equipe gestora



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Gráfico 12 – Distribuição dos entrevistados, por renda pessoal – Professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Percebe-se pelos gráficos que, entre todos os respondentes, apenas um sujeito ganha entre 5 e 10 salários, que corresponde ao único que tem pós-graduação, podendo este ser um indicador de valorização salarial no plano de carreira da prefeitura.

No Brasil, apenas 65,5% dos professores têm renda familiar entre 2 e 10 salários mínimos. Nesta pesquisa, mais de 99% dos professores afirmaram ter renda pessoal compreendida nesse intervalo.

4.3 Análise dos discursos – As representações sociais dos professores

Conforme descrito na metodologia, foi utilizado o *software* Iramuteq como método centralizado de análise que permite a utilização de indicadores matemáticos. A análise das classes de significado geradas pelo Iramuteq revela que os sujeitos da pesquisa trazem reflexões e argumentos sobre o projeto da EA, sobre a escola e sobre a relação professor /aluno/pais. Os professores também destacam a conscientização em relação à sociedade e ao meio ambiente, levantando questionamentos sobre a quem beneficia a transformação nas atitudes diárias com ações voltadas à EA.

[...] ensina-nos que o compromisso de cada um dos bilhões de habitantes deste planeta é essencial e insubstituível para a implantação das mudanças radicais que o momento exige. [...] Em uma perspectiva planetária, não basta contemplar o olhar do homem branco ocidental. É necessário incluir as mulheres, os negros, os jovens, os idosos, as crianças, os homossexuais, os países do sul, o interior, a periferia, os artistas, os pacifistas e outras minorias étnicas, ouvindo-os em suas especificidades e aprendendo a expressar seus sonhos, demandas e propostas. É no diálogo da diversidade de olhares que buscamos respostas para o impasse que esse modelo de desenvolvimento nos impôs (SORRENTINO, 2002, p. 16).

Nessa perspectiva, Reigota (1997), Dias (2004) e Guimarães (2011) demonstram que os conceitos atribuídos à educação ambiental estão diretamente relacionados à percepção que os indivíduos possuem sobre o ambiente e que conseqüentemente determinam suas concepções. Antes de questionar sobre as ações em educação ambiental desenvolvidas nas escolas, solicitou-se a apresentação das concepções de educação ambiental adotadas pelos professores, pois é a partir destas que o profissional planeja sua atividade e a finalidade da mesma.

A análise de similitude ou de semelhanças teve apoio na teoria dos grafos, pois um grafo constitui o modelo matemático ideal para o estudo das relações entre objetos discretos de qualquer tipo e possibilita identificar as co-ocorrências entre palavras e seu resultado, trazendo indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função

das variáveis identificadas. Essa análise de semelhanças permitiu visualizar a relação entre as palavras e a sua conectividade dentro de cada classe e, por outro lado, a ligação entre as várias classes. Com essa análise, foi possível perceber como os professores relacionam as várias palavras para descreverem suas RS do projeto que desenvolve a EA.

De acordo com as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental*, as ações de EA devem partir de ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões ambientais; de projetos e atividades que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos e as diferentes culturas locais (BRASIL, 2012).

Dos oito (8) professores participantes da pesquisa, 100% trabalham em diversas áreas de conhecimento e relataram desenvolver ações em educação ambiental através do Programa Horta Viva, e refletem sobre atitudes diárias que impactam no cuidado com o ambiente, desenvolvendo conteúdos relacionados ao meio ambiente de maneira transversal às disciplinas ministradas (BRASIL, 1997). Ainda de acordo com as definições de educação ambiental apresentadas pelos professores, essa transversalidade pode propiciar uma visão holística, integrativa do todo. Essa visão holística aparece nas falas das professoras entrevistadas e da equipe gestora, quando questionadas sobre a inserção da EA.

Eu não insiro, eu tento fazer com que a conscientização dos alunos seja diária, não existe um exato momento, mesmo que ainda exista o momento do desenvolvimento do projeto, eu penso que a Educação ambiental deve estar presente sempre (Professora Ipê).

Através da disciplina de Ciências, eu tento inserir uma consciência sobre o cuidado com o meio ambiente e nos projetos desenvolvido na escola este ano também (Professora Jatobá).

Quando questionadas sobre a inserção da EA no cotidiano escolar, as professoras discorrem com uma visão de corrente humanista, que, de acordo com Sauv  (2005, p. 25) “convida a explorar o meio ambiente como meio de vida e a construir uma representa o”.

Eu insiro sempre, no recreio, quando os alunos jogam lixo no chão, na sala quando quebram algo, na tarefa pe o para fazerem observa o de consumo em casa. Nossa! Tudo que eu posso incluir, eu incluo (Professora Pau Brasil).

Boff (1999) discute a necessidade de o ser humano desenvolver a capacidade de cuidar de si, das pessoas e de toda a natureza, pois a falta de cuidado se apresenta constante em nossos dias. Uma soluço seria a busca de uma nova filosofia com enfoque holístico. Percebe-se que as professoras apresentam preocupa es reflexivas de educa o de fazer sua inser o diariamente.

As RS dos professores são as práticas interdisciplinares no desenvolvimento da EA. Contudo vale ressaltar que essa referência ainda é visivelmente pouco explorada na prática docente, como fica evidente diante do discurso de uma professora, quando questionada sobre aspectos positivos e negativos em EA.

Para mim, só positivo, eu consigo trabalhar muito bem com projeto e fazer interdisciplinaridade com outras disciplinas e conscientizar os alunos do cuidado com o meio ambiente (Professora Pau Brasil).

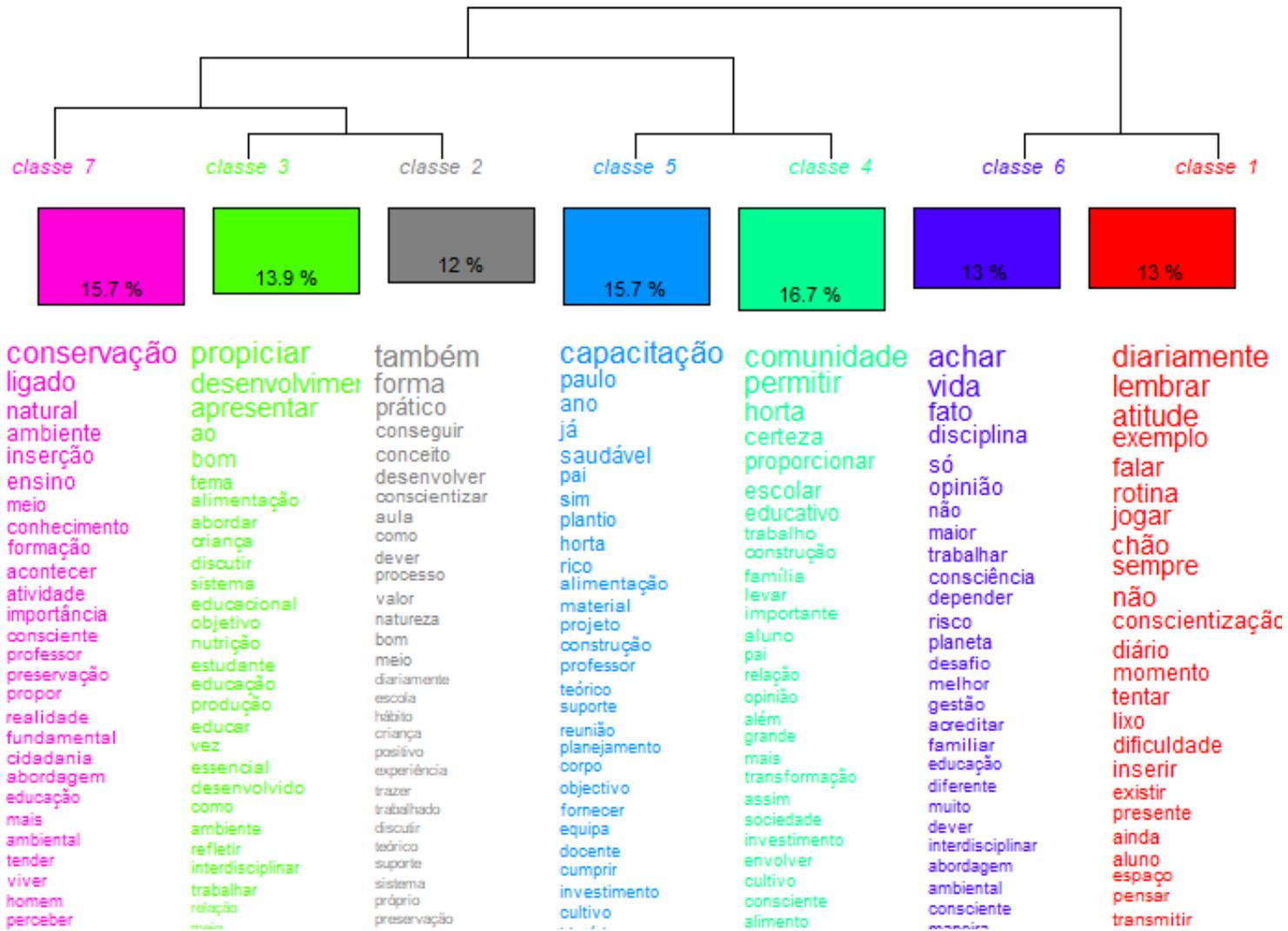
Para Fazenda (2001), são muitas as compreensões errôneas que se fazem acerca do envolvimento com a interdisciplinaridade. É tão necessário e possível planejar quanto imaginar, o que impede a previsão do que será produzido, em quantidade ou intensidade. O processo de interação permite gerar conceitos novos e mais fortes, caminhar na ambiguidade, entre a força avassaladora das transformações e os momentos de profundo recolhimento e espera. Essa perspectiva de transformação fica clara no discurso das professoras, assim como fica evidente o conjunto social abordado e desenvolvido no projeto de educação ambiental da escola analisada.

4.3.1 Conhecimentos dos professores acerca da educação ambiental

A inserção da educação ambiental no ensino formal está diretamente relacionada ao conhecimento que o educador possui acerca desse elemento educacional, pois o trabalho com educação ambiental reflete diretamente os posicionamentos filosóficos e ideológicos que o educador possui. As referências contidas nas conceituações apresentadas pelos professores indicaram que a educação ambiental é frequentemente compreendida como uma conscientização para preservação da natureza.

A análise estatística hierárquica descendente dos discursos realizada com uso do Iramuteq possibilita três escolhas diferentes junto ao Iramuteq: Double SUR SRT – não utilizada geralmente pelo baixo aproveitamento do *corpus*; Simple SUR ST – recomendado para análise de segmentos de texto com respostas mais longas; e o Simple SUR Textes – que realiza a análise considerando os textos sem dividi-los em segmentos de texto, recomendado para respostas mais curtas, tais como as utilizadas nesta pesquisa.

Figura 2 – Dendrograma



A leitura do Dendograma é feita da esquerda para direita conforme a afinidade entre as classes. Primeiro o *software* divide a amostra em dois grupos; destes dois grupos surgem três classes em cada uma delas, e dentro destes subgrupos podemos perceber que a aproximação ainda maior dos vocábulos entre as classes, tornando clara a afinidade entre elas – por exemplo, a classe 1 e 6 e seu distanciamento da classe 7.

4.3.2 Análise das classes na perspectiva de mapas esquemáticos

Para melhor organização e compreensão dos discursos separados em classes, optou-se por analisar os discursos em mapas esquemáticos, visto que, segundo Buzan (1996), utilizar mapa mental proporciona sistematizar os pensamentos e utilizar ao máximo as capacidades mentais.

Utilizar do mapa mental como recurso para analisar um discurso permite verificar uma série de ideias a respeito de um tema central, as quais se cruzam, constituindo o assunto. Esse método de ensino possui alguns componentes em comum, como os tópicos com seus conteúdos, símbolos, palavras e desenhos.

Um mesmo tema pode criar diferentes mapas mentais, elaborados por um mesmo sujeito ou sujeitos distintos, pois representa a forma como o pensamento se estrutura em relação ao tema central, variando também conforme o conhecimento que o sujeito detém e sua forma de dividir e organizar as informações pertinentes ao tema do mapa.

O tema central é a temática que gera o mapa, com suas proposições organizadas em tópicos e subtópicos.

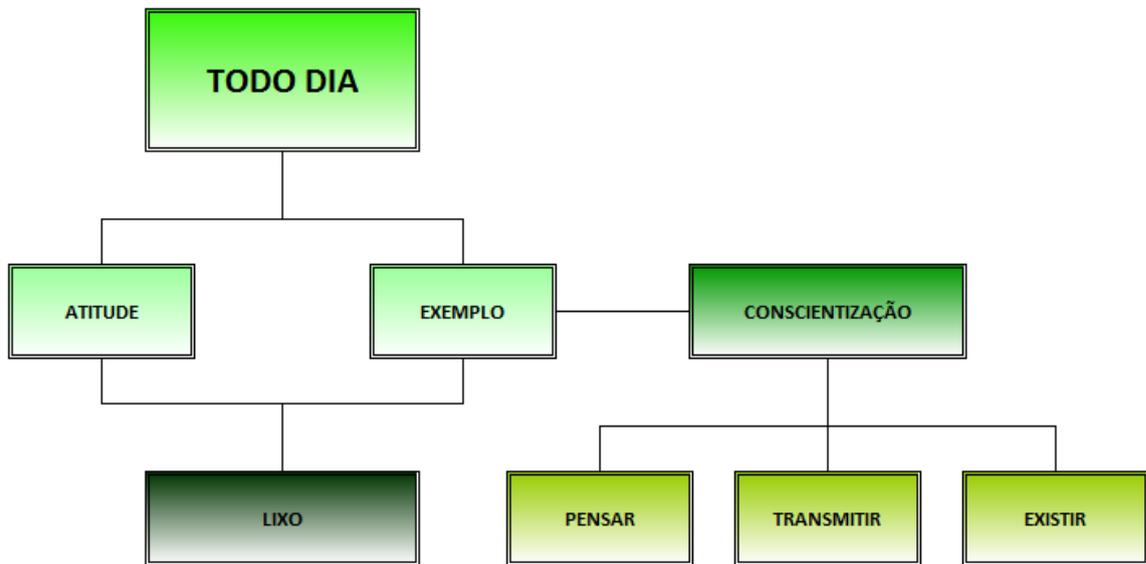
4.3.3 Classe 1: EA na rotina escolar

Na análise das classes, denominou-se EA na rotina escolar, diante das palavras evidenciadas em maior proporção através dos discursos dos professores, em que fica evidente a questão de trabalhar conscientização ambiental diariamente. Nesse intuito, o mapa mental demonstra haver uma preocupação diária com a Educação Ambiental, com a valorização do aprendizado diário como componente primordial para o entendimento das RS dos professores a respeito da EA.

Para as professoras da pesquisa, a atitude dos alunos frente às questões ambientais ocorre mediante o exemplo e a aquisição de novos hábitos, que proporcionam reflexão e conscientização, permitindo aos alunos pensar e transmitir atitudes pertinentes à questão

ambiental do cuidar⁹ e existir no mundo. Cuidar, mais que um ato, é uma atitude de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro. Devemos valorizar esse lado espiritual através do sentimento e do cuidado com nosso planeta.

Figura 3 – Mapa esquemático: EA na rotina escolar



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Mediante o mapa mental que reflete os discursos das professoras, fica evidente a corrente de pensamento moral/ético que orienta a Educação Ambiental Formal (EAF). Segundo Sauv  (2005),   importante a valoriza o dos princípios éticos para melhor rela o com o meio ambiente, atuando sobre os valores e a consciência na busca de uma moral ambiental e comportamentos ambientalmente corretos. Quando questionadas sobre sua compreensão em Educa o Ambiental, as professoras descreveram o seguinte:

Eu vejo a Educa o Ambiental como um tema que deve ser trabalhado arduamente e diariamente, Educa o Ambiental   a única forma de conseguirmos conscientizar nossos alunos (Professora Ip ).

Eu compreendo Educa o Ambiental como a mudança global que o mundo necessita. S  com a verdadeira li o que aprendemos com a natureza   que podemos salvar o mundo. A conscientiza o está em simples atitudes como jogar o lixo no lixo, mesmo esse ainda não seja seu (Professora Pau Brasil).

Percebe-se uma preocupa o das professoras quanto   forma o conscientizadora e coletiva. Conforme Sorrentino (2005, p. 287), “a educa o ambiental, em específico, ao

⁹ Conforme Boff (1999) defende a op o pelo cuidado.

educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita”.

Essas falas das professoras sobre EA propõem uma perspectiva provocadora, tendo como premissas o exercício da cidadania, enfocando o caráter coletivo da responsabilidade pela sustentabilidade. Percebe-se claramente a preocupação das professoras quanto à formação conscientizadora e coletiva como formulada por Sorrentino. Nesse contexto, as RS das professoras evidenciam o tratamento dos conteúdos disciplinares, que poderia se dar por meio da colocação do lixo no lixo. Ao tratar da consciência para cuidar do meio ambiente, Trajber e Sato (2010) abordam a questão das escolas sustentáveis, ou espaços educadores sustentáveis, aos quais chamam de incubadoras de transformações comunitárias.

As RS das professoras constituem-se na rotina diária nas ações do dia a dia, que permitem refletir sobre as atitudes no meio em que estão inseridas, esse espaço que referimos como espaço escolar. Partindo do princípio da teoria de Moscovici (1978), de que as RS são entidades quase tangíveis, elas circulam, entrelaçam-se e cristalizam-se constantemente, por intermédio de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano, elas constituem-se, assim, numa categoria de conhecimento particular que tem por finalidade a construção de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Nessa perspectiva, as professoras elucidam que suas RS foram constituídas por intermédio de atitudes cotidianas.

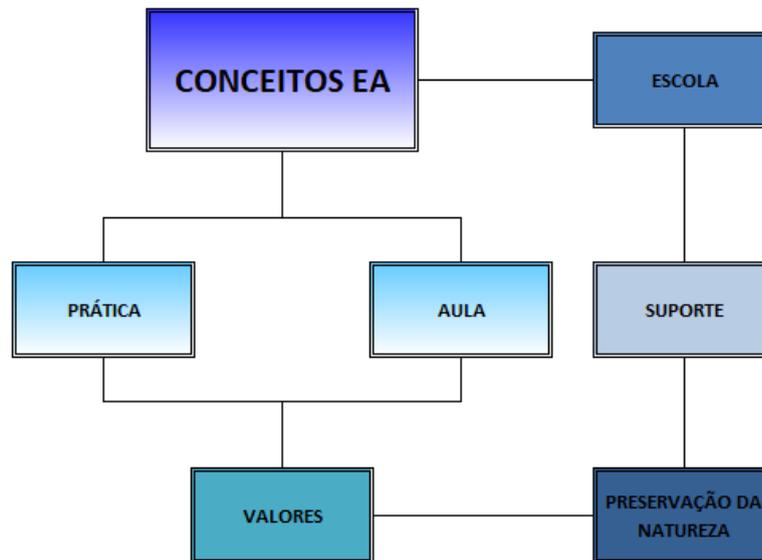
4.3.4 Classe 2: conceito de EA na perspectiva das professoras

A classe 2 é denominada como Conceito de EA na perspectiva das professoras, por se tratar dos discursos das professoras referentes à forma como a EA é abordada na rotina escolar. Nessa perspectiva, os discursos das professoras têm fundamento de acordo com as proposições de escolas sustentáveis e com-vida (BRASIL, 2010). É relevante perceber que a instituição escolar está inserida em um cenário histórico, decorrente das práticas peculiares e coletivas, que envolve circunstâncias que marcam a identidade da comunidade escolar e, como resultado, também a da escola.

Os discursos das professoras decorrem de uma concepção de corrente moral/ética que, de acordo com Sauv  (2005), considera que a liga o com o meio ambiente   organizada de forma  tica, devendo-se assim intervir de maneira prioritária. O praticar fundamenta-se num conjunto de valores, que estão presentes no discurso por meio das diversas proposi es de

educação ambiental que se baseiam no desenvolvimento de valores ambientais, ou seja, de preservação da natureza, como proferido pela professora Seringueira.

Figura 4 – Mapa esquemático: conceito de EA perspectiva dos professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Nessa perspectiva, de adoção de uma “moral” ambiental, que prescreve um código de comportamentos socialmente apeteável (como os que o ecocivismo recomenda), pode ocorrer de se desenvolver uma “competência ética”, e de se construir seu próprio sistema de valores. Não se trata somente de analisar os valores dos protagonistas de um discurso, mas esclarecer os próprios valores das professoras em relação ao contexto de formação continuada, uma vez que a professora Seringueira cita que se deve ter um suporte – suporte este que seria o “suporte material” e de “formação continuada”.

Para abordagem da Educação Ambiental, não existe uma receita, mas a melhor maneira de se trabalhar Educação Ambiental é na prática durante a aula e transmitir a conscientização que a vida do planeta corre graves riscos e só depende dos nossos hábitos a salvação (Professora Ipê).

O conceito de Educação Ambiental deve ter um suporte oferecido pela escola para que possamos trabalhar valores que despertem a preservação da natureza (Professora Seringueira).

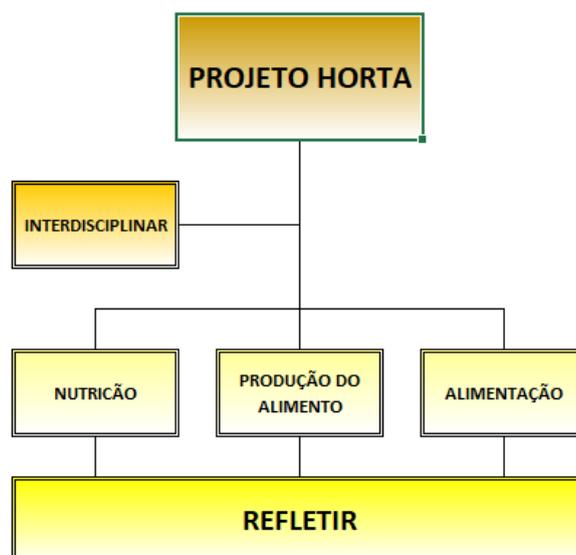
Partindo das concepções de Chamon (2014b), as RS permitem olhar a prática social em sua multiplicidade e complexidade de ligação, a partir das quais se concebem e se trocam conhecimentos, tecendo redes que ligam os sujeitos em interação. Nesse sentido, a prática social está ligada a uma rede de relações sociais em que os indivíduos partilham significados.

Assim ocorre com as RS das professoras, quando questionadas sobre abordagem que realizam no cotidiano escolar, estabelecendo relações tais como a que a professora “Ipê” se refere – “a melhor maneira de se trabalhar Educação Ambiental é na prática durante a aula e transmitir a conscientização” – estabelecendo uma relação com as práticas sociais. São as representações sociais que explicam como um grupo se apropria de um objeto social e reinventa coletivamente seu significado, proporcionando, *a priori*, uma direção para sua prática e, *a posteriori*, um fundamento para suas ações.

4.3.5 Classe 3: desenvolvimento do Projeto Horta

Nesta classe, as RS dos docentes organizam-se a partir do planejamento da construção da Horta, da forma como ela é trabalhada e desenvolvida com os alunos. Toda essa dinâmica é utilizada para abordagem prática interdisciplinar da EA, que permite abordar a importância da nutrição, da produção do alimento, da alimentação e de todo este percurso que se relaciona com a EA e se faz pertinente nesse contexto de reflexão de um ser ativo e participante do seu próprio crescimento. Assim, as RS dos docentes a respeito da EA são formadas a partir das reflexões que motivam o interesse para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã, ao mesmo tempo em que envolvem os diferentes atores em busca de melhor qualidade de vida e da sustentabilidade.

Figura 5 – Mapa esquemático: desenvolvimento do Projeto Horta



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Os discursos das professoras elucidam a corrente naturalista que, como discorre Sauv  (2005),   centrada na rela o com a natureza. A  tica educativa pode ser cognitiva (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetiva, espiritual ou artística (associando a criatividade humana   da natureza). Na compreensão de Sauv ,¹⁰ o fato de as professoras se referirem   horta como projeto efetivo de EA remete ao que propõe a corrente naturalista, que   o aprender com as coisas da natureza. A manipula o e constru o da horta   o que determina uma a o prática de envolvimento dos professores e alunos.

4.3.6 Classe 4: participa o da comunidade escolar

A classe denominada Participa o da Comunidade Escolar apresenta o envolvimento da comunidade escolar no projeto. A partir do mapa mental, percebemos a participa o da família, do aluno e da sociedade que representa a comunidades escolar, apresentando assim, todos sujeitos analisados e demonstrando que há um trabalho efetivo, em que todos estão envolvidos. No mapa mental,   possível verificar a presença de um processo formativo, conforme estabelece o artigo 1  da Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional (LDB):

Art.1 - A educa o abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas institui es de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organiza es da sociedade civil e nas manifesta es culturais (BRASIL, 1996).

Para os docentes, o projeto viabiliza a participa o dos alunos e dos pais; e a constru o da horta proporciona a necessária mudança de atitude dos alunos frente às questões ambientais mais amplas, que devem ocorrer com a aquisi o de novos hábitos diante de circunstâncias corriqueiras. No que tange   importância do trabalho do professor e da participa o da família, apoiamo-nos também no estudo de Monteiro.

[...] acredita-se que o trabalho do professor, de modo geral, aponta para uma EA que busque provocar mudanças de hábitos no que tange às responsabilidades sustentáveis,   consciência crítica, ao desenvolvimento pleno da cidadania,   participa o coletiva e familiar, inserindo essas mudanças na transforma o da rela o do homem com o MA (MONTEIRO, 2017, p. 99).

Nos discursos das professoras, quando questionadas sobre o envolvimento com o Projeto Horta Viva, percebemos que há um envolvimento da comunidade escolar.

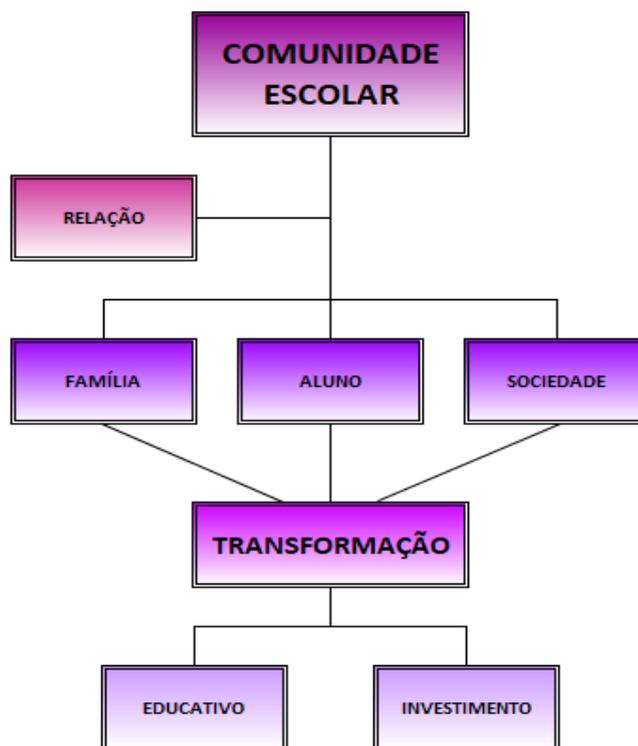
Consigo ver uma participa o da família no desenvolvimento do projeto, pois antigamente essa participa o ocorria somente no dia das apresenta es e exposi es dos trabalhos relacionados   Educa o ambiental. Este ano no Projeto

¹⁰ “As proposi es da corrente naturalista com frequência reconhecem o valor intrínseco da natureza, acima e além dos recursos que ela proporciona e do saber que se possa obter dela” (SAUV , 2005, p.19).

Horta há uma participação ativa dos pais, que envolve toda comunidade. Ainda temos um material impresso que orienta e capacita os pais. Sinto cada aluno envolvido, sinto uma relação íntima com o projeto e na conservação da horta (Professora Jatobá).

Verifica-se a presença da corrente conservacionista/recursista no discurso da professora Jatobá. Na concepção de Sauv  (2005), esta corrente associa as proposi es centradas na “conserva o” dos recursos quando se fala de “conserva o da natureza”, e aparece no discurso a preocupa o com a “administra o do meio ambiente”, conforme Sauv .

Figura 6 – Mapa esquemático: participa o da comunidade escolar



Fonte: Dados da pesquisa.

Elabora o própria.

A “educa o para a conserva o” certamente sempre foi parte integrante da educa o familiar ou comunitária nos meios onde os recursos são escassos. Nesse mesmo sentido da corrente conservacionista/recursista de Sauv , discorre também a professora Pau Brasil:

Há uma rela o direta entre trabalho na sala, alunos, famílias e o projeto, pelo fato do nosso projeto se tratar de horta, eu sempre cito sobre os cuidados que temos que ter com o cultivo, o comprometimento para cuidar dos alimentos.

Nessa perspectiva, ocorrem várias maneiras de representar a EA nos discursos dos professores, ainda que todas elas apresentem como premissa a busca pela conscientização e a tomada de responsabilidade pelo ambiente no qual os atores estão inseridos. À luz dos estudos abordados por Sauv  (2005) e Trajber e Sato (2010), há semelhanças para a compreensão da EA e dos fundamentos da conscientiza o e de responsabilidade compartilhada, como procede no discurso das professoras.

4.3.7 Classe 5: capacita o dos professores

Por meio da classe denominada Capacita o dos Professores, apresenta-se uma abordagem em EA a partir da análise do mapa mental em que   possível notar de que maneira surge o projeto e por quais processos ele passa para existir de forma efetiva e se relacionando com a EA. Os discursos discorrem sobre os suportes pedagógicos que a gestão proporciona.

As professoras em seus discursos apontam a influência de investimentos para a forma o, investimentos que possibilitam reflexões, que transformam as teorias da EA em prática. Teixeira e Torales (2014) salientam que a forma mais global, como parte da educa o formal escolar,   a capacita o de professores e as reponsabilidades inerentes aos órgãos públicos. Esta classe apresenta a importância de capacita o de professores e gestores na área de EA, por meio de a oes e políticas a serem implementadas.

Diante da importância da capacita o para os professores, verifica-se que na escola pesquisada ocorre uma capacita o para a realiza o do Projeto Horta Viva. Quando questionadas sobre a oferta de forma oes para os docentes na prepara o do projeto, o discurso das professoras afirma:

Houve um investimento, tivemos uma capacita o em São Paulo, onde vivenciamos na prática aula de plantio, constru o da horta, a importância da alimenta o saudável, a qual foi rica e motivadora para os professores (Professora IP )

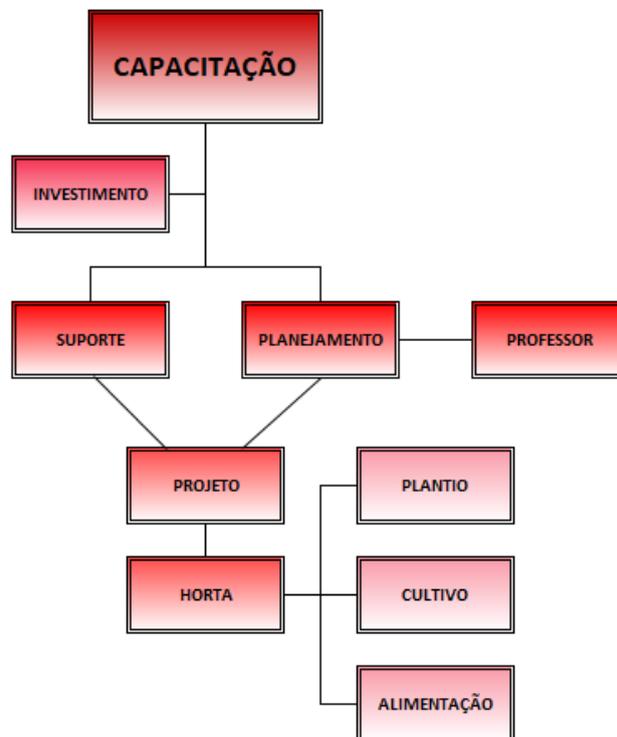
Sim, houve um grande investimento de forma o continuada sobre a constru o de uma horta e as diversas competências e habilidades que são possíveis desenvolver com a aplicabilidade do projeto (Professora OLIVEIRA).

Percebemos nos discurso apresentados pelas professoras que, para elas, a EA   uma possibilidade para que o aluno compreenda que a sua subsistência acontece por meio de uma rela o inerente com o meio ambiente, e esta rela o ocorre no contato com a horta. Os discursos das professoras podem ser identificados nas correntes conservacionista e de crítica social, segundo modelo cartográfico apontado por Sauv  (2005).

Há, portanto, um real papel da capacitação, que exerce uma grande diferença na aplicabilidade. Nesse sentido, partimos da premissa de Mello e Trajber (2007)

[...] à Formação de Professores, que deve acontecer tanto como formação inicial nas licenciaturas e no magistério como também como formação continuada de professores em serviço. A Lei nº 9.795/99, que estabelece a PNEA, afirma, em seu artigo 2º, que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente na educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. O artigo 3º, inciso II, complementa a idéia ao prescrever que cabe às “instituições educativas promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (MELLO; TRAJBER, 2007, p. 19).

Figura 7 – Mapa esquemático: capacitação dos professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Com efeito, o núcleo central das RS organiza-se em torno dos elementos desenvolvidos no projeto como: construção da horta, plantio, cultivo, alimento, respeito. Esses elementos são os mais prontamente lembrados pelas professoras evocadas. As RS apontam no sentido do planejamento de ações de circunstâncias que impulsionem a prática docente no cotidiano da sala de aula. Esse núcleo estruturante caracteriza uma função

geradora “é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. Pela função geradora os outros elementos ganham um sentido, um valor.

Nesse contexto a compreensão da RS das professoras pode cooperar no estabelecimento de diretrizes que auxiliem na interpretação dos comportamentos e atitudes nos ambientes escolares, atitudes presentes nas RS por meio da alusão ao cultivo, plantio, alimentação, reflexão e mudanças nas práticas das professoras quanto à compreensão do seu ambiente de trabalho, suas contribuições e o propósito de seu ofício. De acordo com Jodelet (1989), as representações sociais são realidades mentais, versões da realidade, comuns e partilhadas. Entendida dessa maneira, a representação é o componente mental do objeto, ela é expressiva do sujeito incluindo suas crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens.

4.3.8 Classe 6: visão da gestão escolar em EA

Na classe denominada Visão da Gestão Escolar em EA, cabe verificar a participação e envolvimento da equipe gestora da escola pesquisada. O mapa mental norteia a visão da equipe gestora quanto à EA. Ao contrário de uma “romantização”, nos discursos da professoras até o momento, deparamo-nos com um discurso que discorre sobre o “desafio”. Desafio este que logo é superado pela abordagem realizada de forma interdisciplinar, promovendo a EA e transmitindo aos alunos uma conscientização ambiental diante do risco em que o planeta se encontra atualmente. Esse percurso reflexivo é transmitido pelo mapa mental e aparece nos discursos das professoras.

As integrantes da equipe gestora – que também é formada por professoras que já foram atuantes em sala de aula – quando questionadas sobre a abordagem da EA no PPP da escola, pronunciaram-se com uma descrição que aponta dificuldades, composta por um repertório de significados da RS dos professores a respeito da EA. Essas RS, por sua vez, devem ser consideradas, segundo Moreira e Chamon (2015), no planejamento de ações de um ambiente que impacte a prática docente no cotidiano da sala de aula.

Nosso PPP vê a escola como um ambiente que propicia o desenvolvimento das diversas potencialidades do educando. E mesmo com os desafios sua organização contempla os objetivos previstos nas leis e documentos que regem o sistema educacional brasileiro, nos quais, estão previsto a inserção da Educação Ambiental nas práticas docentes, e refere a escola como primeiro ambiente que traz para perto da criança o contato com a pesquisa, com novas experiências e com o saber sistematizado, mas não é apenas neste espaço que o ser humano aprende, porque a conscientização ambiental deve ocorrer na diariamente (Professora OLIVEIRA).

O PPP da nossa instituição apresenta projetos relacionados com o Meio Ambiente e tem a função de auxiliar no desenvolvimento das atividades escolares, mas o documento não tem uma definição de como deve ocorrer as atividades dentro da instituição escolar (disciplinar, interdisciplinar, ou transdisciplinar) e assim ocorre uma dificuldade por ser desarticulado ao modo de se trabalhar. Neste sentido as evidências de Educação Ambiental citados no PPP não apresentam especificamente o projeto a ser desenvolvido e sim os eixos a serem desenvolvidos (Professora JATOBÁ).

Figura 8 – Mapa esquemático: visão da gestão escolar em EA



Fonte: Dados da pesquisa.
Elaboração própria.

Em face das dificuldades apontadas pelas professoras da pesquisa, percebe-se uma divergência nos discursos, indicando uma incoerência em relação ao documento do PPP, o qual deveria estar entrelaçado com o projeto desenvolvido. Enquanto a professora “Jatobá” afirma estar desarticulado, a professora “Oliveira” discorre em sentido oposto. Ela tem uma visão da corrente conservacionista, que, segundo Sauv  (2005 p. 20), centra-se na “conserva o” dos recursos.

Quando se fala de “conserva o da natureza” e da biodiversidade, trata-se, sobretudo, de uma natureza enquanto recurso, uma preocupa o com a “administra o do meio ambiente”. Ao mesmo tempo que as professoras apresentam “práticas concomitantes ” e “a o es coletivas” como pressupostos para a EA, organizam as propostas por meio de uma perspectiva fragmentada em rela o ao PPP, que, por sua vez, não ocorre de forma efetiva na prática.

Nessa concepção, Veiga (1995) apresenta o PPP como um documento importante para a escola, na medida que pode fortalecer o vínculo no contexto da escola e garantir avanços no trabalho pedagógico. Entende-se o PPP “como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11). Uma “ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 1995, p. 13).

Partindo do discurso da professora “Jatobá”, que aponta uma desarticulação do PPP com a prática em EA, torna-se pertinente a concepção de Veiga (1995), que afirma que um projeto político deve estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com interesses reais e coletivos da população majoritária.

Nesse contexto, a professora “Jatobá” percebe a necessidade de a prática em EA ser desenvolvida de modo entrelaçado com o PPP. Observando essa fragmentação, pautamo-nos em Moscovici (2011), que declara as RS como guia da ação individual. Ao fundar os elementos da conjuntura em que a ação ocorre, as RS da EA das professoras identificam como dificuldade e desafio o trabalho desatrelado do PPP. Ainda que representem de forma significativa a importância da ação conscientizadora da EA, percebe-se esse distanciamento nos discursos.

4.3.9 Classe 7: conservação do meio ambiente na concepção das professoras

A classe nomeada como Conservação do Meio Ambiente surge como uma ancoragem da representação das professoras acerca da relevância no espaço escolar dos cuidados para conservação do meio, uma vez que a função da ancoragem nas RS é “realizar a integração cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento preexistente” (CHAMON, 2014, p.306). Ou ainda, segundo Jodelet (1992), pode-se dizer que o grupo exprime sua identidade a partir do sentido que ele dá à representação. A reflexão que percorre o mapa mental demonstra que a RS das professoras sobre a conservação do meio ambiente está atrelada ao ambiente natural. Sua reflexão aponta para um trabalho de cidadania na espécie humana, promovido por meio da educação.

Quando questionadas de que maneira veem a contribuição da EA para os alunos do ensino fundamental, os discursos das professoras apresentaram a corrente conservacionista/recursista na qual o projeto aplicado na escola está pautado. O projeto Horta Viva propõe a conservação e preparo do solo, cuidados com o alimento, cultivo e tem por objetivo entrelaçar as proposições focadas na conservação dos recursos e demais elementos relacionados à biodiversidade. Partindo

desta concepção, é pertinente o estudo de Reigota (1995), que aponta a EA como alternativa para oferecer uma familiaridade entre os seres e os recursos naturais.

Figura 9 – Mapa esquemático: conservação do meio ambiente



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Nos discursos das professoras, fica evidente que a EA é uma ferramenta que proporciona valores para uma conscientização com foco na cidadania. Nesse sentido, reportamos aos estudos de Moreira e Chamon (2015), que compreendem que “nas escolas existem discursos que justificam a prática profissional, discursos que geralmente diferem dos implementados pelos sistemas de ensino” (MOREIRA; CHAMON, 2015, p. 19-20). As professoras deixam explícito que a EA desenvolve valores e, para que isso ocorra, o espaço escolar promove um projeto prático, ativo e programado.

5 PERFIL SOCIODEMOGRAFICO DA COMUNIDADE ESCOLAR

De acordo com Bauer e Gaskell (2014), os dados mostrados por um grupo, no campo das representações sociais (RS), determinam a maneira pela qual esse grupo enxerga as ocorrências e como efetua as interpretações mediante a realidade social em que está inserido.

Por outro lado, Rodrigues (2008), afirma que: “Através de processos interativos e congruentes, poder-se-á constituir novos conhecimentos, novas formas de interação, de comunicação e de aprendizagem ético-política-ambiental-tecnológica e afetiva entre os homens” (RODRIGUES, 2008, p. 90).

A partir do entendimento de que a comunidade escolar não se restringe somente ao corpo docente e discente, e com base nas afirmativas de Bauer e Gaskell (2014) e Rodrigues (2008), discutir a participação da família no contexto escolar mostrou-se não apenas pertinente, mas de grande relevância.

Conhecer as características sociodemográficas dos responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa é importante, uma vez que esse perfil pode influenciar a maneira como as RS são constituídas e manipuladas pelos sujeitos. Trata-se de pessoas que interferem indiretamente na rotina da escola e, a partir de suas representações, podem ou não contribuir para a efetividade das atividades relacionadas à educação ambiental (EA) desenvolvidas no âmbito escolar, interferindo nos resultados esperados.

Para este estudo, foi definida uma amostra constituída por 16 responsáveis, aos quais foi aplicado um questionário. Desse modo, a utilização dos instrumentos de coleta de dados selecionados para a análise permitiu conhecer as características gerais que compõem o perfil sociodemográfico dos responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa.

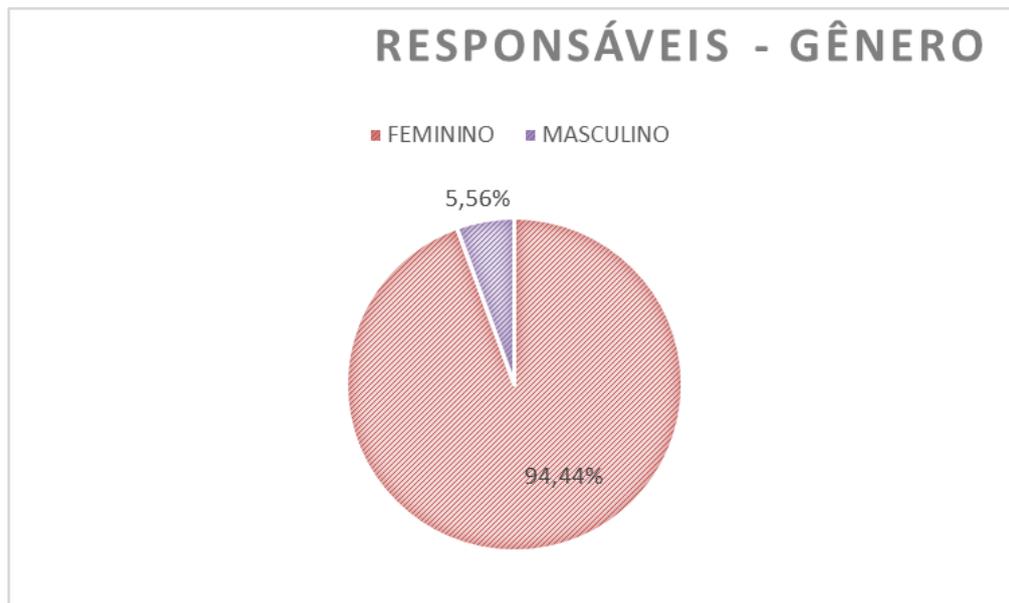
Este capítulo apresenta uma análise do perfil sociodemográfico, construída com base no resultado obtido a partir das declarações dos responsáveis participantes do estudo, no que diz respeito a características como gênero, idade, estado civil, renda, turno de trabalho, bem como de suas respostas às perguntas norteadoras acerca de seus conhecimentos em relação à EA.

Os gráficos apresentados a seguir oferecem dados parciais obtidos a partir da valiosa participação dos responsáveis que se dispuseram responder os questionários acerca das perspectivas da educação ambiental no ensino formal nas representações sociais dos professores das séries iniciais – ensino fundamental I.

5.1 Distribuição por gênero

O Gráfico 13, a seguir, representa a participação dos entrevistados no que se refere ao gênero, indicando o número de sujeitos que declararam ser do gênero feminino ou masculino. Os dados obtidos demonstram que 5,56% declararam ser do gênero masculino enquanto 94,44% declararam ser do feminino.

Gráfico 13 – Distribuição dos responsáveis, por gênero



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

A distribuição por gênero, conforme indicada pelos sujeitos da pesquisa, apresenta um gráfico que destoa de maneira muito significativa na porcentagem dos gêneros, demonstrando que entre os responsáveis que aceitaram participar da pesquisa predominam os que pertencem ao gênero feminino. De acordo com Almeida (2014), ao se buscar conhecer qual membro da família participa com mais frequência das atividades escolares dos filhos, a literatura apresenta que em mais de 50% dos casos era a mãe, restando uma parcela de 34% indicando ser o pai. Ainda nesse viés, é importante considerar que outras pessoas que fazem parte da família também estão relacionadas aos alunos e participam do cotidiano escolar.

Portanto, no caso desta pesquisa, a participação dos responsáveis do gênero masculino mostra-se num valor bastante abaixo da média esperada. Assim, embora seja percebida a participação de responsáveis do gênero masculino nas atividades escolares, o grupo que lidera a demanda é composto predominantemente por mulheres.

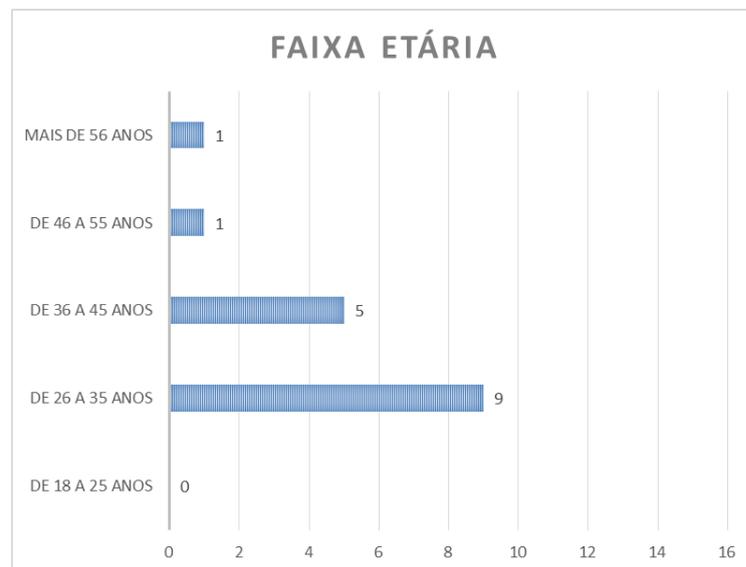
Independentemente do gênero do responsável que participa em maior ou menor presença na vida escolar dos alunos, para Rodrigues (2008, p. 89): “A educação é forma de perpetuar ou modificar” valores, estabelecer normas e princípios frutos da decisão e das escolhas dos sujeitos e dos grupos sociais. Salienta-se, desse modo, o papel ambíguo do processo educacional, que, ao mesmo tempo que perpetua valores, também pode se apresentar como importante ferramenta, com capacidade de criar e difundir concepções diferenciadas de valores e crenças tradicionalmente estabelecidas.

Nesse contexto, há de se considerar, concordando com Rodrigues (2008), que a participação da família nos projetos escolares voltados à EA ou outras atividades escolares é de extrema importância, mesmo que apenas um dos responsáveis represente os membros do núcleo familiar.

5.2 Distribuição por faixa etária

O Quadro 14, por sua vez, representa em números a faixa etária dos responsáveis que compõem a pesquisa acerca da EA na escola e responderam ao questionário.

Gráfico 14 – Distribuição dos responsáveis, por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

A partir dos dados obtidos, verifica-se que apenas um responsável declarou ter mais 56 anos, e outro declarou ter entre 46 a 55 anos, o que não representa um dado significativo. Cinco pessoas declararam estar na faixa etária entre 36 a 45 anos e 9 sujeitos declararam ter

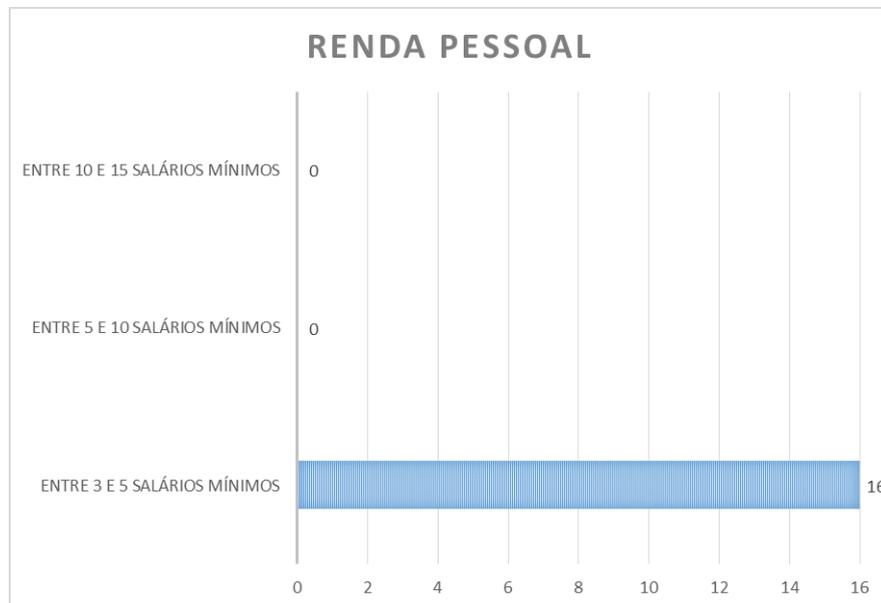
idade entre 26 a 35. Já na faixa etária entre 18 a 25 anos, nenhum declarante se identificou com idade equivalente.

Para um parâmetro de comparação em relação às informações obtidas na pesquisa, observa-se que, nos dados coletados pelo IBGE (2016) para a população brasileira, na faixa etária entre 20 e 34 anos, verifica-se uma predominância do sexo feminino da ordem de 4,98% maior em relação ao universo masculino. Já na faixa etária entre 35 a 45 anos, esse percentual corresponde a 8,01% também em favor das mulheres.

5.3 Distribuição por renda pessoal

O Gráfico 15, a seguir, oferece o perfil dos responsáveis em relação à renda pessoal considerando faixas salariais baseadas na quantidade de salários mínimos (SM). A resposta foi unânime entre os respondentes da pesquisa, composta por 16 sujeitos. Todos declararam possuir rendimentos na faixa salarial entre três e cinco salários mínimos. Nenhum dos entrevistados respondeu estar nas demais faixas, entre 5 e 10 SM e 10 e 15 SM.

Gráfico 15 – Distribuição dos responsáveis, por renda pessoal



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

De acordo com IBGE (2016), no município de Guaratinguetá, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 2,9 salários mínimos, e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 28,2%. Considerando esses índices, em comparação com os

outros municípios do estado, Guaratinguetá ocupava as posições 81 de 645 e 169 de 645, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 219 de 5.570 e 565 de 5570, respectivamente. No que se refere aos domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, Guaratinguetá tinha 34,1% da população nessas condições, o que colocava o município na posição 170 de 645 entre as cidades do estado, e na posição 3.748 de 5.570 entre as cidades do Brasil.

Assim, tendo como base as respostas oferecidas pelos entrevistados, pode-se afirmar que os resultados desta pesquisa destoam da realidade geral do município, visto que os sujeitos pesquisados se encontram numa faixa de renda acima da média de remuneração municipal. Desse modo, verifica-se que o perfil demográfico dos responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa é composto por famílias com renda superior à média local.

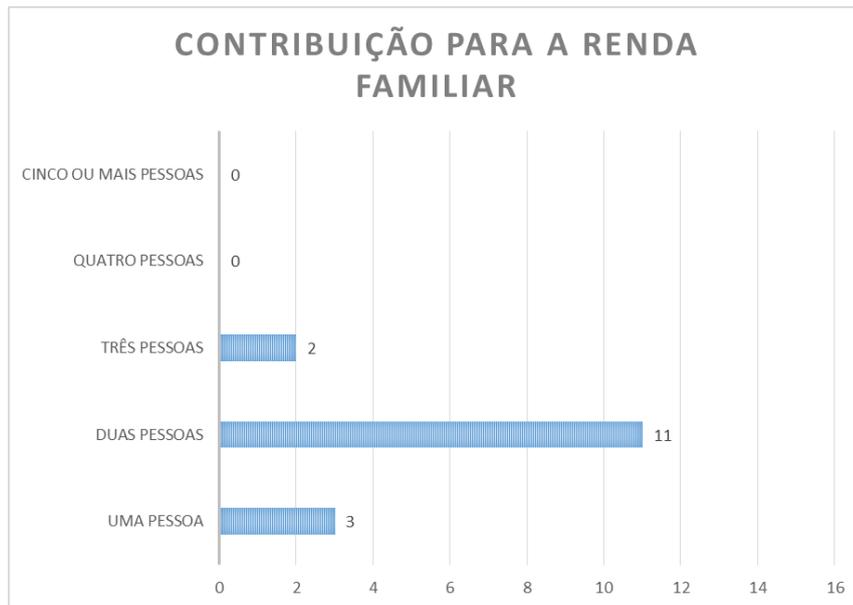
5.4 Distribuição por contribuição para renda familiar

O Gráfico 16, a seguir, apresenta os resultados obtidos a partir dos dados referentes à contribuição para a renda familiar. Em relação a esse quesito, os sujeitos participantes da pesquisa foram questionados quanto ao número de pessoas da família que contribuem de alguma forma para a renda familiar.

Para o levantamento desta pesquisa, o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi estruturado de forma a questionar sobre a quantidade de pessoas que contribuíam para a renda familiar, com opções indo de uma pessoa até cinco ou mais pessoas.

Os dados obtidos com a população de 16 entrevistados apontam que nenhum sujeito declarou ter cinco ou mais pessoas na família contribuindo para a renda familiar e, da mesma forma, nenhum respondente declarou ter quatro pessoas na família com parcela de contribuição. Dois sujeitos declararam que na família ocorre a contribuição de 3 pessoas no orçamento doméstico e três respondentes informaram que duas pessoas colaboram para a renda familiar.

Por sua vez, a grande maioria, que corresponde a 11 desses responsáveis, declarou que nas famílias existe a contribuição gerada por duas pessoas. Segundo o IBGE (2016), a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total do município de Guaratinguetá, era de 28,2%.

Gráfico 16 – Distribuição dos responsáveis, por contribuição para a renda familiar

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

De acordo com os dados coletados através da entrevista com os sujeitos selecionados, podemos concluir que, na proporção de 28,2% de pessoas ocupadas, 12,5% correspondem a duas famílias, em que três pessoas trabalham contribuindo para a renda familiar. Do mesmo modo, 68,75% do universo de pessoas ocupadas, dentre os pesquisados, apresenta sua contribuição para a renda familiar, formada por duas pessoas, e por último, 18,75% desse mesmo universo pesquisado, tem sua renda mensal garantida por apenas uma pessoa.

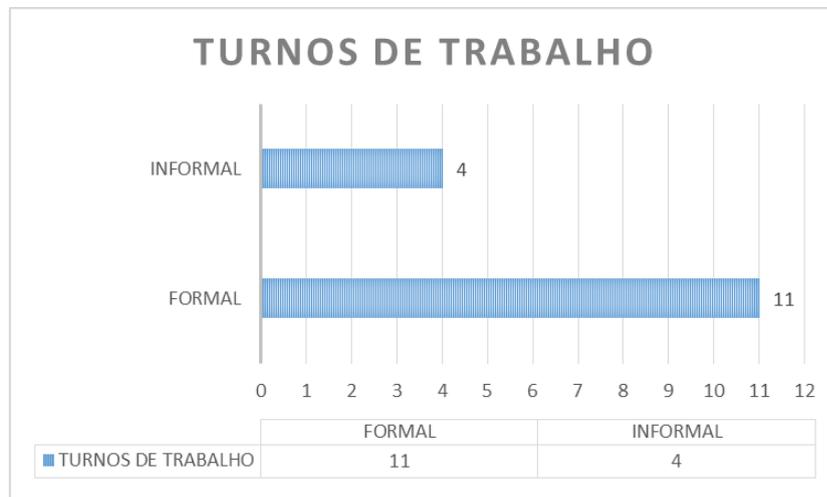
Entre 2000 e 2010, a taxa de atividade baixou de 79,7% para 75,7% entre os homens e aumentou de 50,1% para 54,6% entre as mulheres. Porém, o crescimento da formalização entre as mulheres (de 51,3% para 57,9%) foi inferior a dos homens (de 50,0% para 59,2%). Em 2010, 30,4% das mulheres de 16 anos ou mais não tinham rendimento, frente a 19,4% dos homens. Verificou-se, ainda, que as mulheres tiveram maior aumento real do rendimento médio de todas as fontes na comparação entre 2010 e 2000 (12,0%), mas a disparidade permanece alta: elas ganham em média 68% do que os homens ganham.

Em relação aos dados obtidos nesta pesquisa, vale lembrar que a população dos responsáveis é predominantemente composta pelo gênero feminino (94,44%). Assim, esse resultado sugere que todas as mulheres entrevistadas têm participação efetiva na renda familiar, embora os dados não apresentem o número de mulheres sujeitos que participam na contribuição de renda.

5.5 Distribuição por tipos de trabalho

Na sequência, apresenta-se a distribuição dos responsáveis em relação ao tipo de trabalho realizado pelos declarantes da pesquisa. Para fins da análise de perfil sociodemográfico proposta para a pesquisa, foi os respondentes foram questionados se o trabalho que exerciam era formal ou informal. Por tipo formal entenda-se o regime de contratação pela CLT ou estatutário; não foi feita discriminação por tipo de regime ou local de trabalho. O Gráfico 17 apresenta os resultados obtidos.

Gráfico 17 – Distribuição dos responsáveis, por tipo de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

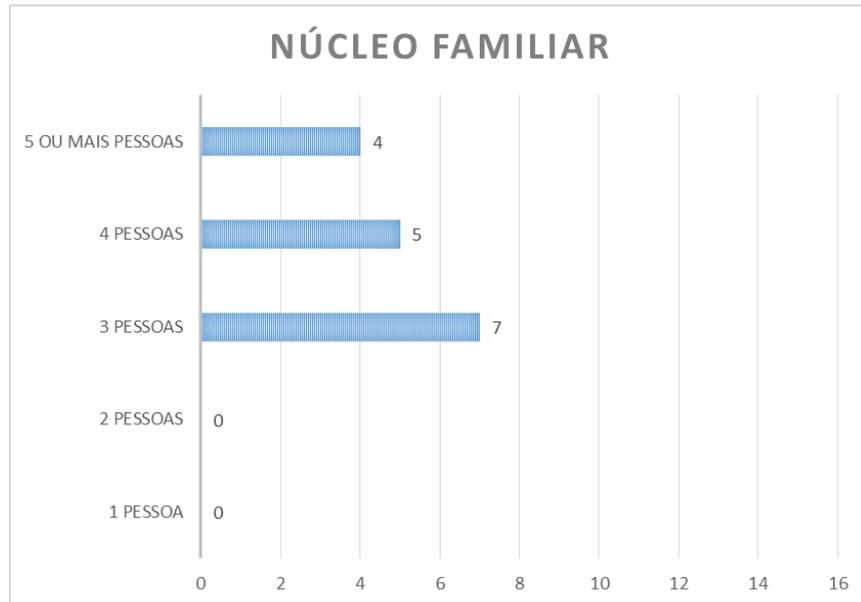
Considerando a população de sujeitos entrevistados, 68,75%, ou seja, 11 sujeitos declararam encontrar-se na categoria de emprego formal, ou seja, formalmente empregados. Por sua vez, 25% dos sujeitos entrevistados encontram-se enquadrados na categoria trabalho informal, ou seja, quatro responsáveis. Acrescente-se que um dos sujeitos participantes das entrevistas não respondeu essa questão para que se tivesse o total de 100% da população de responsáveis entrevistados.

Quando comparados à totalidade de pessoas ocupadas no município identificadas pelo IBGE (2016), ou seja, 33.827 pessoas, que representa 28,2% da população municipal, é possível concluir que o universo de sujeitos entrevistados corresponde a 0,03% daqueles que possuem ocupação formal e 0,01% dos que trabalham na informalidade.

5.6 Distribuição por núcleo familiar

Os responsáveis também foram questionados sobre a formação do núcleo familiar como parte integrante da caracterização do perfil sociodemográfico dos sujeitos desta pesquisa. O Gráfico 18 apresenta os resultados obtidos com a aplicação do questionário.

Gráfico 18 – Distribuição dos responsáveis, por núcleo familiar



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Conforme se verifica pelo gráfico, no universo da população pesquisada, entre os entrevistados, quatro pessoas – ou 25% dos sujeitos – pertencem a uma família composta por cinco ou mais pessoas.

Já para a opção de família composta por até quatro pessoas, tivemos uma proporção de 31,25% dos sujeitos entrevistados, ou seja, cinco pessoas.

Por fim, entre os que responderam a essa questão, 43,75%, ou sete sujeitos, declararam pertencer a grupos familiares de até três pessoas. Não houve, portanto, nenhum dos respondentes que se encaixasse nas composições familiares de uma ou duas pessoas.

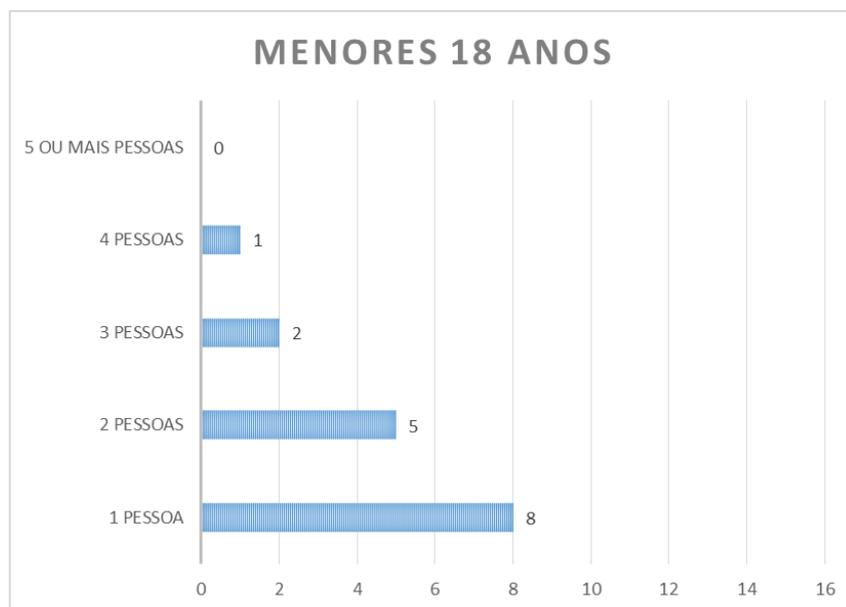
5.7 Distribuição por composição da família

O Gráfico 19 apresenta o perfil sociodemográfico segundo declaração dos sujeitos desta pesquisa no que se refere à composição da família considerando o número de membros com idade inferior a 18 anos.

A partir dos dados levantados por meio do questionário aplicado aos sujeitos entrevistados, é possível observar que apenas um declarante (6,25% das famílias) possui em seu núcleo familiar quatro membros menores de 18 anos. As famílias que têm em sua composição até três menores de idade representam 12,50% da população entrevistada, correspondente a dois sujeitos da população de amostragem que fizeram essa declaração.

Cinco responsáveis declararam ter na família até dois até indivíduos com idade inferior a 18 anos, o que representa 31,25% dos respondentes da pesquisa. Vale salientar que nenhum dos sujeitos entrevistados declarou ter mais de cinco menores de 18 anos fazendo parte do núcleo familiar.

Gráfico 19 – Distribuição dos responsáveis, por composição da família



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

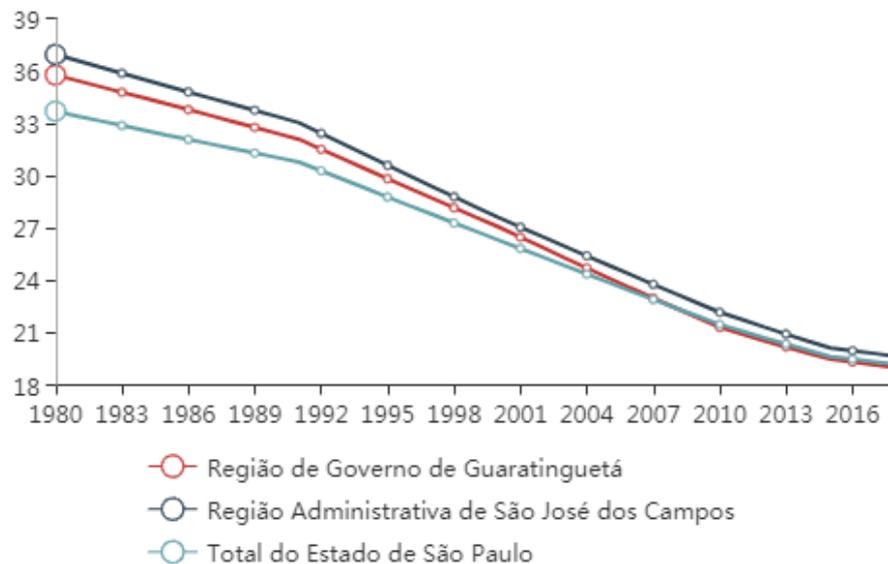
Entre as declarações, a opção que predomina, com oito sujeitos respondentes, é a composição de família em que há apenas um menor de 18 anos. Considerando a faixa etária dos alunos que estudam no ensino fundamental I da escola pesquisada, supõe-se que o menor de 18 anos seja a criança que se encontra matriculada no ensino regular das séries iniciais e

que também faz parte da pesquisa. Portanto 50% das famílias possuem somente um menor de idade em sua composição.

Ainda em relação a esse dado, o Gráfico 20, a seguir, permite comparar os resultados obtidos neste estudo sobre o perfil sociodemográfico dos sujeitos participantes pesquisa com o perfil da população do município no qual a pesquisa realizou-se, ou seja, Guaratinguetá.

Gráfico 20 – População com menos de 15 anos, por região geográfica (1980-2016)

(Em %)



Fonte: Perfil dos municípios paulistas. Disponível em: <http://www.perfil.seade.gov.br/?#>

O gráfico demonstra, de forma comparativa, o perfil da população menor de idade inserida no contexto familiar da região no vale do paraibano paulista, evidenciando que vem ocorrendo uma queda gradativa e constante na quantidade de jovens com menos de 15 anos nos lares do estado de São Paulo.

Desde 1980, ou seja, há 38 anos, a presença de jovens com idade inferior a 15 anos, vem sofrendo uma queda percentual significativa, considerando-se as três regiões administrativas analisadas. Esses dados corroboram os resultados encontrados na presente pesquisa, em que a maioria substancial das famílias tem em sua constituição somente um jovem menor de idade.

Importante registrar que, se considerada a Região Administrativa de São José dos Campos, onde está inserido o município de Guaratinguetá, o índice da população com idade inferior a 15 anos, corresponde a 19,64%, enquanto, no estado de São Paulo como um todo, verifica-se um índice de 19,18%, segundo informações disponibilizadas pelo Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade, 2018).

6 O OLHAR DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS SOBRE O PROJETO HORTA

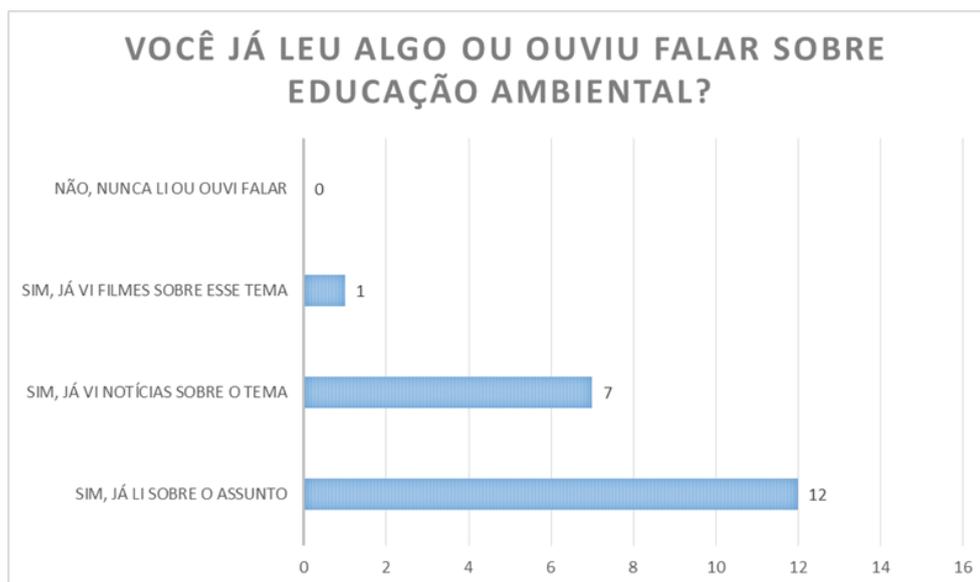
No percurso das coletas de dados, perante a análise do PPP e das entrevistas, esperava-se um olhar participativo, ativo dos responsáveis, uma vez que, o projeto tem como objetivo trabalhar com a família e os discursos das professoras citavam o envolvimento dos responsáveis. No entanto, houve um afastamento entre o discurso das professoras acerca da proposta do PPP e a respostas do questionário aplicado aos responsáveis.

Os gráficos apresentam visivelmente esta ausência de “conversa” entre os sujeitos da pesquisa. Nesse contexto, a inexistência de uma concepção da relação homem/natureza e sustentabilidade inserida no PPP da escola dificulta uma continuidade ativa da EA, que deveria estar atrelada a toda comunidade escolar. Sato e Carvalho (2005) relatam que a EA necessita de diálogos com várias áreas do conhecimento, inclusive dos saberes populares, para que se abram os caminhos necessários para a inclusão social e a justiça ambiental. Presume-se uma necessidade de se reestruturar o PPP e fazer com que o mesmo se relacione com o pleno desenvolvimento da comunidade escolar e aceite a EA como contribuição ímpar à sustentabilidade planetária.

6.1 Conhecimento prévio do responsável sobre educação ambiental

Conforme se observa pelo Gráfico 21, o resultado obtido com as respostas dos responsáveis pelos alunos demonstra que mais de 50% deles já ouviu falar sobre EA e já leu sobre o assunto. Percebe-se uma comunidade envolvida e informada em sua maioria no que tange à EA. Há presença de RS mediante a busca individual que os sujeitos fazem, à luz da teoria de Moscovici (1976), estão principalmente entrelaçadas com o estudo das simbologias sociais, ou seja, estudo das trocas em nosso meio e por intermédio das relações interpessoais, interferindo assim diretamente na construção do conhecimento.

Fica evidente que mesmo que o conhecimento pela EA seja realizado predominantemente de forma individual, as representações sociais têm por finalidade tornar familiar algo não familiar, categorizando e nomeando novos acontecimentos, com os quais não tínhamos contato anteriormente. Torna-se possível, assim, a compreensão e manipulação destes a partir de ideias, valores e teorias já preexistentes e internalizadas por nós e aceitas pela sociedade.

Gráfico 21 – Conhecimento prévio do responsável sobre EA

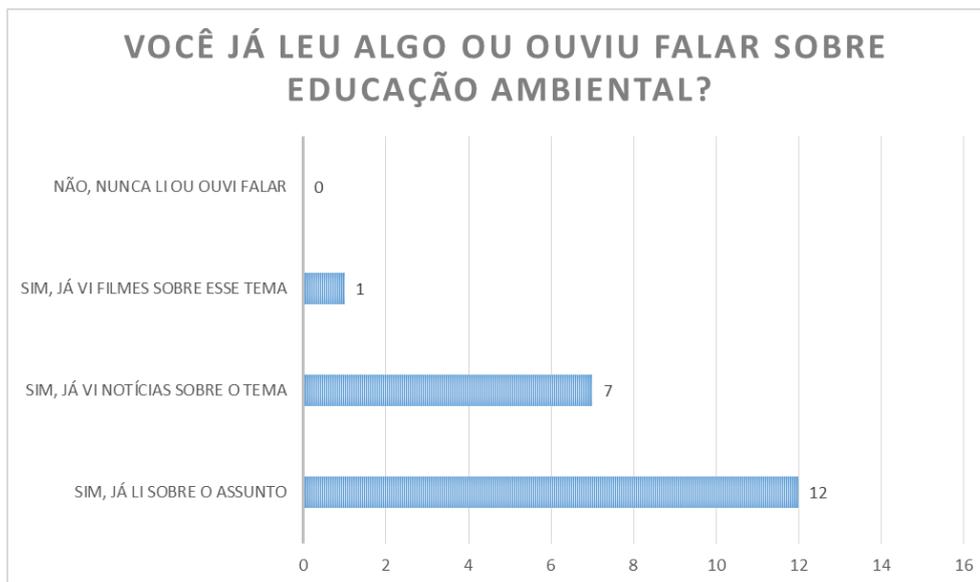
Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

6.2 Conhecimento do responsável sobre o projeto de educação ambiental

Na apresentação do Gráfico 22, a seguir, precebe-se uma divergência entre os discursos das professoras, da equipe gestora e o PPP, que mencionam um trabalho efetivo com a comunidade – os “responsáveis”. Percebe-se que o objetivo de se trabalhar com a família parte apenas de um discurso dos professores e dos alunos representados no desenho, mas, na prática, não está sendo realizado um trabalho de conscientização conservacionista como ocorre com os alunos e professores.

No que tange à participação do responsável no projeto, isto fica sob o encargo da gestão escolar e depende de as professoras fazerem de fato essa divulgação, criar oportunidades para que os responsáveis possam conhecer o projeto que se desenvolve no espaço escolar, projeto este que deveria estar além dos “muros” da escola. A EA prescreve, sobretudo, uma condição prévia, uma mudança da educação. De acordo com Sorrentino (2002), é preciso resgatar e formar um conjunto de ações e reflexões que permitam atitudes compromissadas com outro paradigma de sociedade e organização social, direcionado para a importância do sentido de pertencimento, participação e responsabilidade.

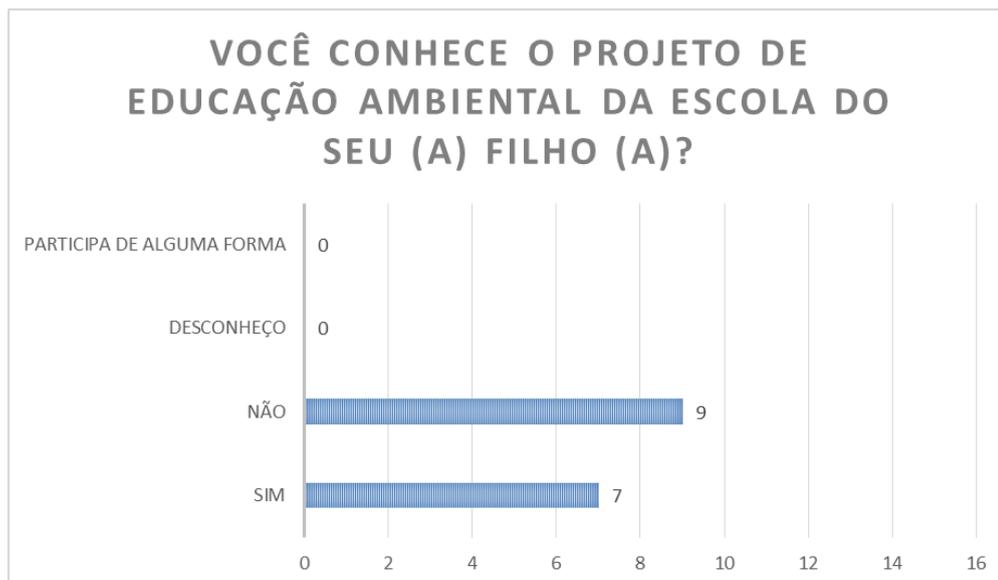
Gráfico 22 – Conhecimento do responsável sobre o projeto de EA

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

6.3 Conhecimento do responsável sobre o projeto de EA desenvolvido na escola

Diante dos resultados do gráfico, verifica-se que mais da metade dos responsáveis não estão sendo informados do projeto desenvolvido na escola.

Gráfico 23 – Conhecimento do responsável sobre o projeto de EA desenvolvido na escola

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

No que tange à participação e ao envolvimento dos responsáveis “familiares”, partimos do conceito de Veiga:

O PPP exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social. Também deve ter definido seus caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimento da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se um compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus atores, sejam eles professores, equipe técnico - administrativo, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto fruto de reflexão e investigação (VEIGA, 1998, p. 9).

Há necessidade de uma participação efetiva de toda a comunidade, na escola pesquisada, onde os anseios poderão ser mais bem supridos e os objetivos quanto à EA serem facilmente alcançados. Desta forma, cabe a equipe o gestora reaver seu PPP junto a sua comunidade, buscando uma participação mais efetiva, desenvolvendo o projeto que de fato viabilize ações não somente de alunos e professores, mas de toda comunidade escolar, priorizando resultados com eficácia na consecução de objetivos almejados, buscando o comprometimento no processo de conhecimento da EA.

6.4 Contribuição do projeto na vida dos alunos na visão do responsável

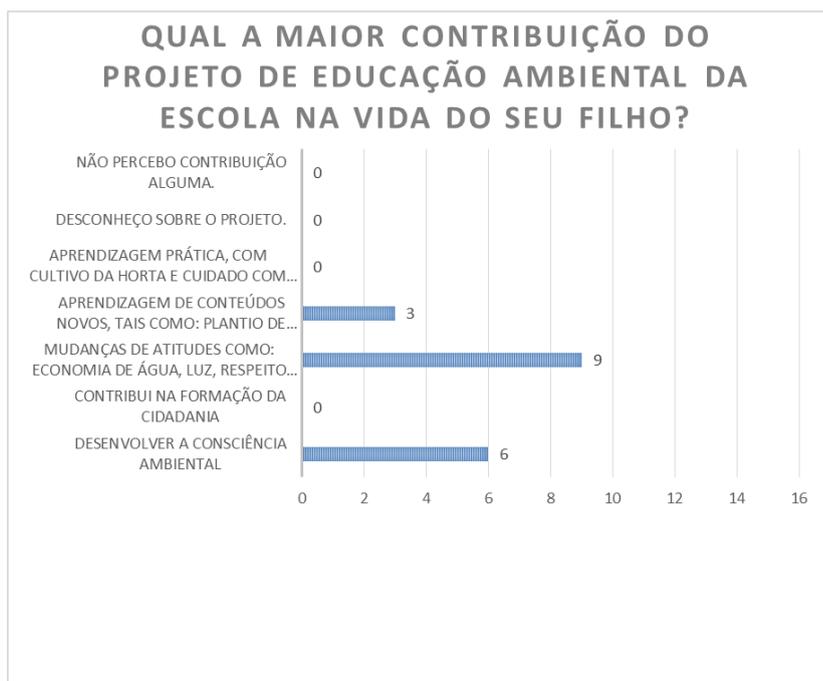
No questionamento aos responsáveis quanto à contribuição da EA na vida dos filhos, os dados representados no Gráfico 23 evidenciam que mais da metade dos responsáveis tem a visão da corrente conservacionista/recursista, que segundo Sauvé focaliza-se em:

programas de educação ambiental centrados nos três “R” já clássicos, os da Redução, da Reutilização e da Reciclagem, ou aqueles centrados em preocupações de gestão ambiental (gestão da água, gestão do lixo, gestão da energia, por exemplo) se associam à corrente conservacionista/recursista. Geralmente se dá ênfase ao desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental e ao ecovismo. Encontram-se aqui imperativos de ação: comportamentos individuais e projetos coletivos. Recentemente, a educação para o consumo, além de uma perspectiva econômica, integrou mais explicitamente uma preocupação ambiental da conservação de recursos, associada a uma preocupação de equidade social (SAUVÉ, 2005 p. 20).

Nesse viés, em função das RS constituídas pelos responsáveis, percebe-se que a corrente conservacionista/recursista é intrínseca. Moscovici (2013, p. 17) a descreve como “um sistema de valores, ideias e prática com uma dupla função [...], habilitando os indivíduos a se orientarem no mundo material e social”. Portanto, há variadas formas de compreender, significar, interpretar e conhecer as realidades sociais, de modo que possam guiar as ações dos sujeitos na sociedade, de acordo com suas ideias predominantes. Jodelet (2002, p. 17) apresenta em seus estudos que “as representações são sociais e são tão importantes na vida

cotidiana”, assim como para uma comunidade escolar que trata cotidianamente com as representações de cada membro e, principalmente, são elas que conduzem as ações dos sujeitos. Nas concepções de Moscovici e Jodelet, percebe-se que as correntes que carregam estão intimamente ligadas às suas RS.

Gráfico 23 – Contribuição do projeto na vida dos alunos na visão do responsável



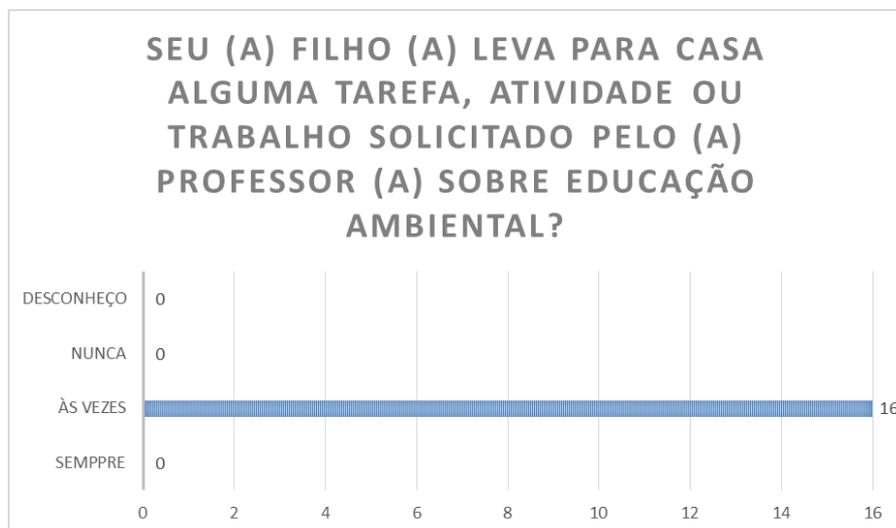
Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

6.5 Abordagem quanto à Educação Ambiental

Por sua vez, conforme os dados apresentados no Gráfico 24, percebe-se que a EA é ofertada como tarefa e que é assim que os responsáveis a reconhecem, pois 100% deles responderam que “às vezes”. Este ainda não é o resultado ideal, como seria se ocorresse diariamente. A classe 1 mencionou nos discursos das professoras que há um trabalho diário (“todo dia”), mas não fica evidente um trabalho efetivamente diário, já que os alunos apenas “às vezes” levam tarefas sobre EA para a escola.

Segundo Monteiro (2017), o educador sustentável desenvolve diálogos constantes voltados à melhoria da qualidade de vida, buscando envolver os estudantes, os membros dos conselhos escolares, os familiares, os professores, os funcionários e a comunidade em uma ação estruturante da EA. Nessa perspectiva de desenvolver um diálogo constante, fica nítida a precariedade desse diálogo diante dos gráficos apresentados.

Gráfico 24 – Abordagem quanto à EA

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

7 ANÁLISE DOS DESENHOS

A pesquisa se incorpora na proposta de investigação da dimensão subjetiva das crianças em processo das séries iniciais de escolarização. O propósito é identificar representações sociais por meio dos desenhos elaborados pelos alunos.

A interpretação dos desenhos foi realizada de forma intrínseca, mediante a investigação das RS, à luz de Reigota (1997) e Moreira e Chamon (2015).

Sob o olhar de Loureiro (2006), se o ambiente se relaciona socialmente com a natureza, em determinado momento, essa relação também se configura sob o aspecto espaço-temporal. Nessa perspectiva, o social se torna uma elaboração intrínseca, e, em sua concepção da TRS, desenhos, fotos, caricaturas etc., originam-se de e “materializam” representações sociais existentes por intermédio das relações profissionais, sociais, acadêmicas e culturais, concretizando preconceitos e estereótipos que, simultaneamente, validam interpretações equivocadas.

[...] analisar as imagens gráficas como fonte e processo de difusão e materialização das representações sociais traz implícito o componente pedagógico da necessidade de educar-se para ler, interpretar e desconstruir os discursos implícitos e/ou explícitos que estas tentam consolidar no espaço social (REIGOTA, 1997).

Ainda segundo Reigota (1997), a análise dos desenhos elaborados pelos alunos propicia outro elemento pedagógico importante: a oportunidade de análise e dialogicidade de distintas representações sobre o mesmo tema, que permite apontar discursos acobertados, revelar erros, desaprovações e até possibilidades, além de elucidar propostas de pessoas e grupos sociais. E nessa perspectiva coletiva se faz pertinente a proposta de análise dos desenhos de um grupo social, no caso desta pesquisa, os alunos da escola selecionada.

Para Chamon (2014b), a erudição das representações sociais (RS) nos concede enxergar a prática social em sua multiplicidade e complexidade de conexão. Por seu intermédio conhecimentos são criados e trocados, entrelaçando redes que reúnem os sujeitos em comunicação.

Nesse sentido, a prática social está ligada a uma rede de relações sociais em que os indivíduos partilham significados, ou seja, está ligada ao Fazer, não apenas individual, mas, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social. Sob esse aspecto, as representações sociais – que estruturam esse compartilhamento de significados e são estruturadas por ele – estabelecem a relação com as práticas sociais, uma das razões fundamentais para seu estudo. São as representações sociais o que explica como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, a priori, uma orientação para sua prática e, a posteriori, uma justificativa para suas ações (CHAMON, 2014, p. 305).

Partindo da concepção de Chamon (2014b), as conexões objeto e sujeito realizadas a partir do conjunto de ideias e concepções em torno de um determinado assunto chocam-se reciprocamente.

Com base nisso, os desenhos elaborados pelos alunos foram triangulados a partir dos discursos dos sujeitos, em face das contribuições teóricas e das ferramentas metodológicas selecionadas, com objetivo de compreender como as concepções dos professores em relação à prática da EA, responsáveis e alunos se relacionam ou se chocam em suas representações sociais.

Os nomes atribuídos aos alunos e associados aos desenhos foram estabelecidos no contexto do projeto Horta Viva, desenvolvido na escola. Assim, cada aluno recebeu o nome de uma verdura.

7.1 Representações sociais dos desenhos dos alunos

Foram selecionados seis (6) desenhos do total de dezoito (18) realizados pelos alunos dos 4º e 5º anos. A escolha utilizou o critério de semelhanças e divergência mediante a identificação dos elementos. Os conceitos de meio ambiente foram analisados com base em Reigota, que aborda as representações sociais de meio ambiente. O autor considera como básico em qualquer projeto de Educação Ambiental delimitar-se o conceito de meio ambiente envolvido, pois este conceito relaciona-se intimamente com a Educação Ambiental que será realizada (REIGOTA, 1997, p. 321). Reigota afirma ser possível elencar uma série de definições, mas, quando não há consenso, o autor defende que se deve investigar os diversos conceitos de cada grupo. Assim, ao longo de suas pesquisas, ele identificou dois grupos de representações sociais desse conceito: o grupo denominado naturalista, para o qual meio ambiente é sinônimo de natureza, em que “o homem é enquadrado como a nota dissonante ao meio ambiente, ou seja, o componente depredador por excelência. Os elementos citados com maior incidência são os abióticos (água, ar, solo) e os bióticos, denominados genericamente como seres vivos” (REIGOTA, 1995, p.74); e o grupo para o qual meio ambiente é “um lugar definido e/ou percebido onde os aspectos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em constante interação. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológicas e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade” (REIGOTA, 1997, p. 21).

Na análise realizada, identificam-se alguns elementos em comum com a perspectiva conservacionista/recursista entre os desenhos, os quais apresentam a preservação da natureza e a busca de soluções para os problemas ambientais. Essa busca por soluções é demonstrada

nos desenhos como cuidado com o meio, promoção do equilíbrio ambiental, ideia de unidade planetária, interdisciplinaridade ou holismo no tratamento da temática ambiental.

Figura 10 – Desenho de aluno (aluna Alfaced)

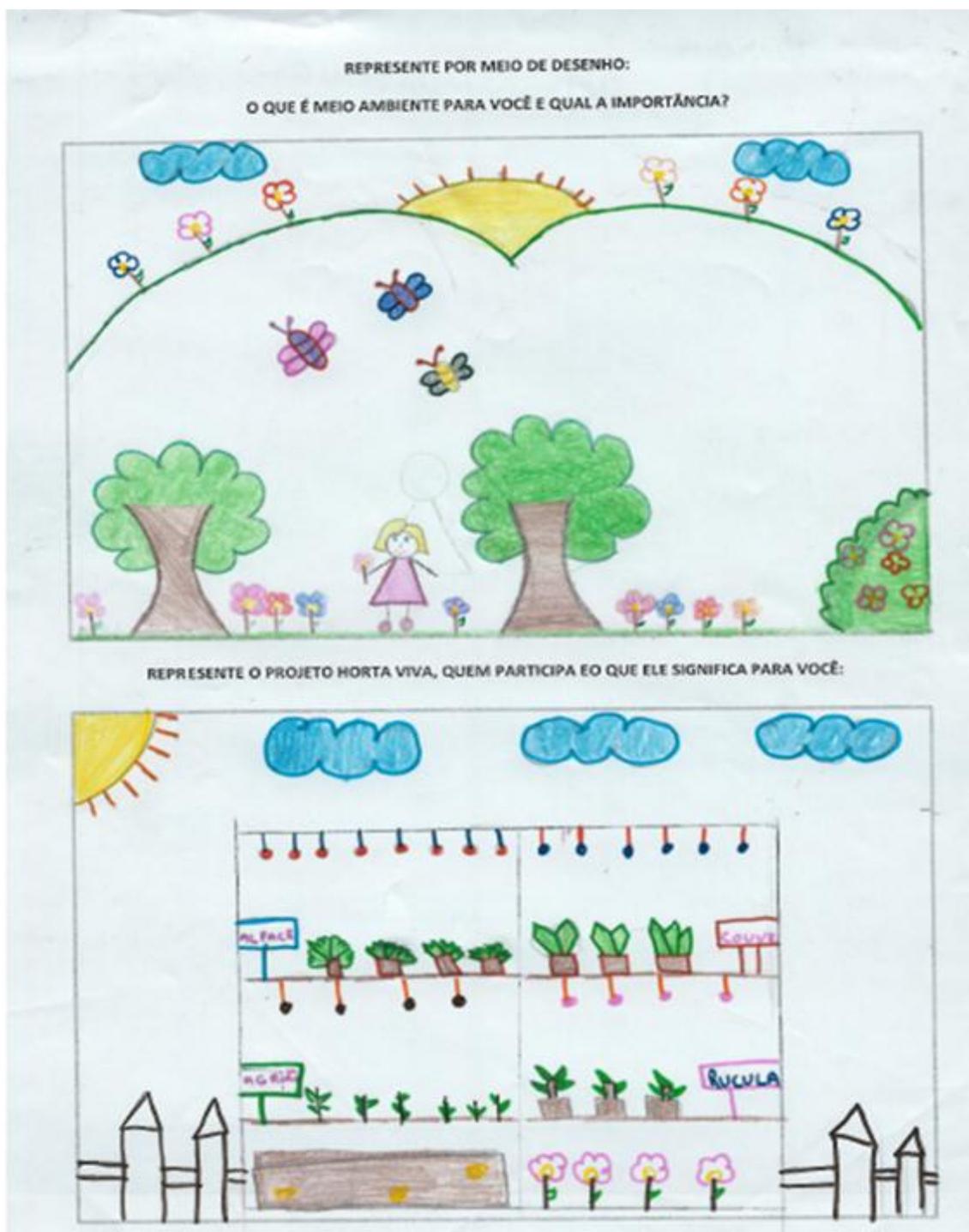


Figura 11 – Desenho de aluno (aluno Tomate)

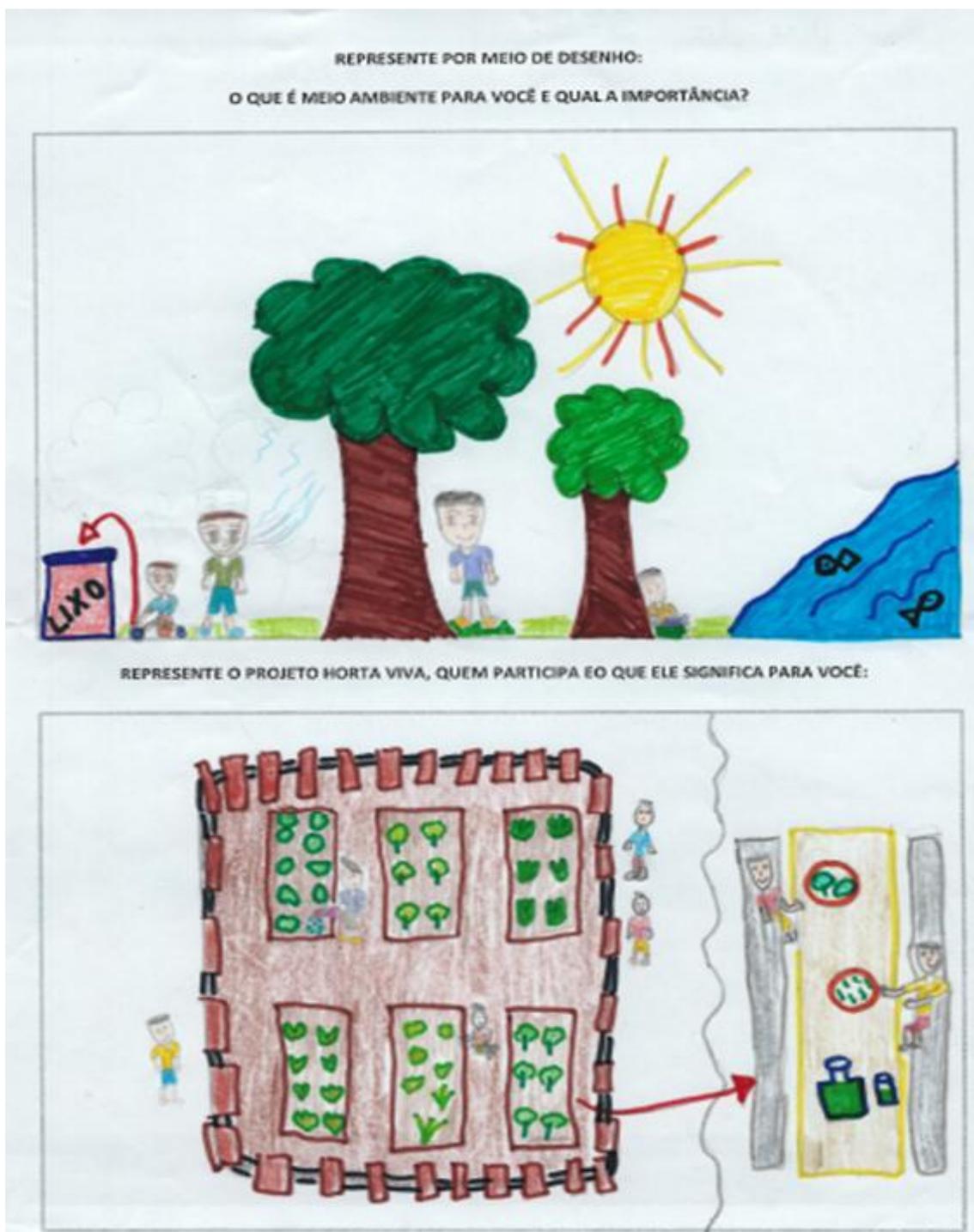


Figura 12 – Desenho de aluno (aluna Cebolinha)

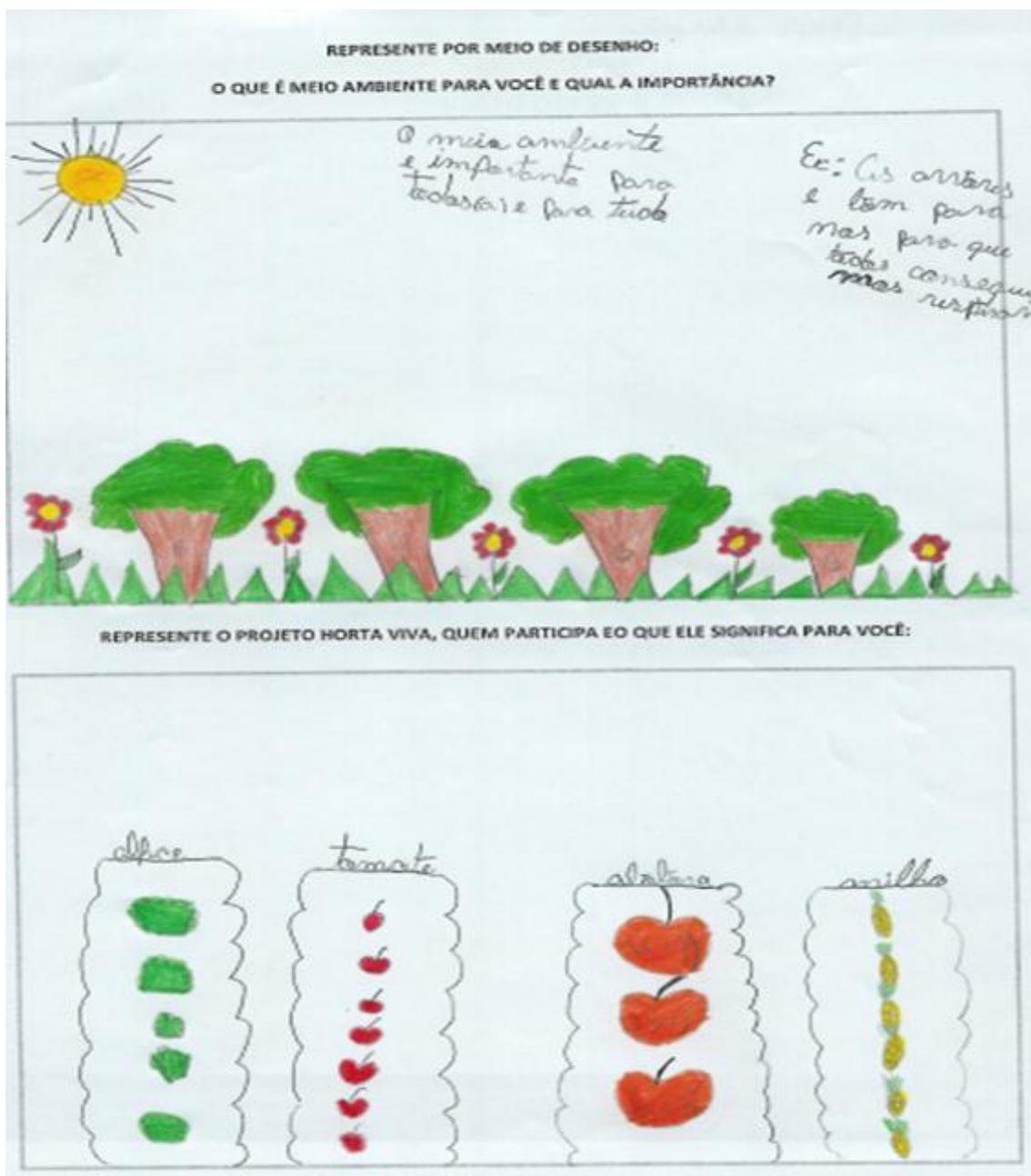
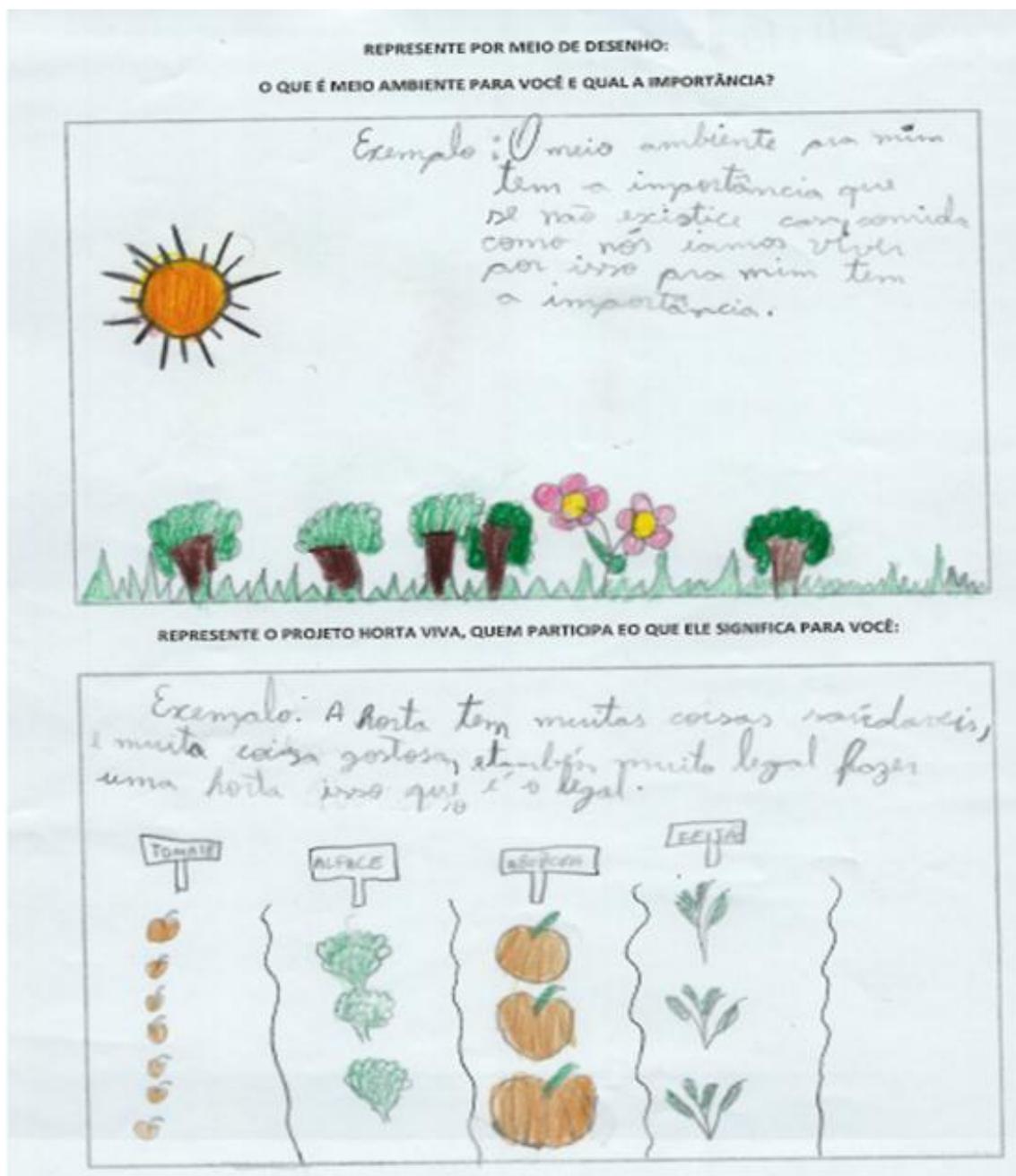


Figura 13 – Desenho de aluno (aluno Repolho)



Na perspectiva dos resultados obtidos nesta pesquisa, entende-se que as RS são reflexos do conhecimento reificado ligado à vivência dos alunos na rotina escolar. Considerando-se que as RS são eventos que definem o comportamento humano, essa compreensão sugere que nessa relação o indivíduo fica limitado às possibilidades relativas aos aspectos cognitivos e afetivos.

Torna-se comum, então, a tentativa de incorporação de sentidos concretos aos novos objetos, que surgem sob a forma de elementos não verbais, como no caso da pesquisa com os “desenhos”, que materializam os sentidos visando torná-los mais próximos de nós. Dessa

forma, como afirma Jodelet (2001, p. 85), colocam-se imagens em noções abstratas, conferindo-se textura material às ideias, fazendo que as coisas correspondam às palavras. Esta seria a principal função da objetivação.

Mediante as RS dos alunos expressadas nos desenhos, percebemos uma convergência com o discurso da professora “Pau Brasil”, pois quando questionada sobre a maneira de se trabalhar a EA, ela discorre:

Eu compreendo Educação Ambiental como a mudança global que o mundo necessita. Só com a verdadeira lição que aprendemos com a natureza é que podemos salvar o mundo. A conscientização está em simples atitudes, como jogar o lixo no lixo, mesmo que esse não seja seu (Professora Pau Brasil).

Indo ao encontro do discurso da professora que mencionou trabalhar “atitudes simples como jogar lixo no lixo”, o desenho do aluno denominado Tomate representa uma criança jogando lixo no lixo, o que remete a uma ancoragem entre os sujeitos. Conforme postula Moscovici:

A transformação de objetos e ideias não familiares em conhecidas, próximas e atuais, constitui uma das principais funções das representações sociais, e esse processo depende, simultaneamente, de dois mecanismos interdependentes, imprescindíveis para a sua construção e parte de um processo baseado na memória e em conclusões passadas: a ancoragem e a objetivação. Esses mecanismos transformam o estranho em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, na qual somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

De acordo com a concepção de Moscovici, de transformar o estranho em familiar, foi solicitado aos alunos que elaborassem um desenho do projeto Horta Viva e das pessoas que participam dele. Nas ilustrações produzidas sob esse estímulo, percebe-se a forte representatividade do plantio e da alimentação saudável, mas houve um distanciamento das representação das professoras, da equipe da gestão e da família na participação deste projeto, pois dos dezesseis (16) alunos participantes, somente dois (2) alunos desenharam os sujeitos envolvidos. Esse dado nos remete ao gráfico que questiona se o responsável já participou de algum projeto da escola, em que metade dos responsáveis assinalaram nunca ter participado. Diante dos resultados aqui levantados, fica evidente que o trabalho da comunidade escolar não está ocorrendo de forma efetiva, com a devida integração de alunos, professores, gestores e responsáveis.

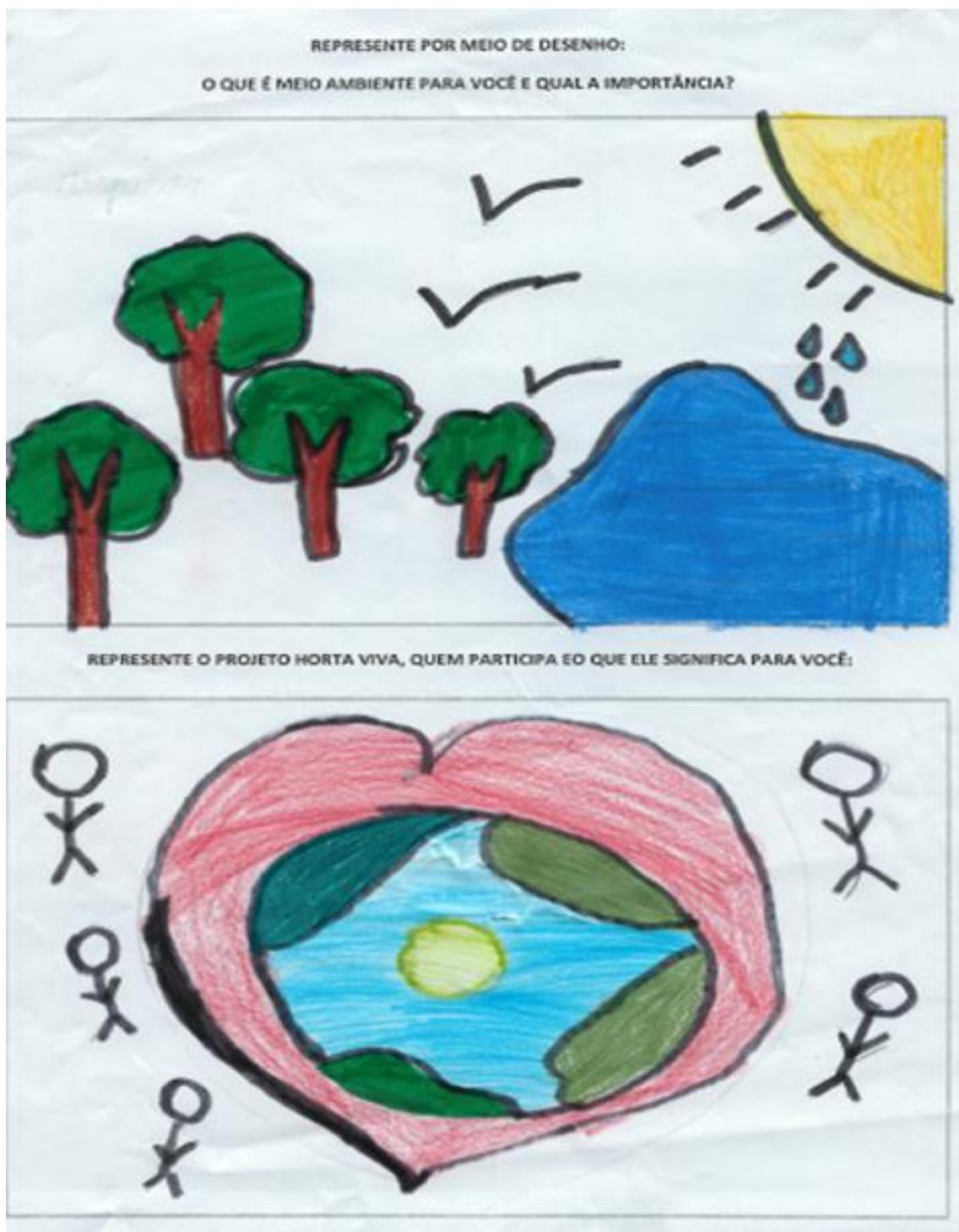
Por sua vez, dois (2) desenhos remetem a uma visão planetária. Segundo (SORRENTINO et al., 2005), a EA, como uma necessidade formativa que exige mais do que uma mudança atitudinal dos sujeitos, impõe o desenvolvimento de uma consciência planetária (de dever, compromisso comunitário de cooperação e corresponsabilidade) e uma identidade

ser humano/ser-no-mundo. Assim, torna-se pertinente discutir a importância da Educação Ambiental como elemento formativo e constitutivo do cidadão, como demonstrado na representatividade das ilustrações.

Figura 14 – Desenho de aluno (aluna Cenoura)



Figura 15 – Desenho de aluno (aluna Beterraba)



A aluna “Cenoura” fez uma ilustração subjetiva, em que os três elementos naturais se destacam e estão centralizados, o que demonstra o meio ambiente como centro da vida, com o coração envolvendo estes elementos e representando o amor pelo meio ambiente. Quando se refere ao projeto Horta Viva, demonstra uma reverência, demonstração de cuidado, culto à natureza.

Nesta perspectiva, segundo Sauv  (2002), a educa o ambiental não  , portanto, uma “forma” de educa o (uma “educa o para...”) entre inúmeras outras; não   simplesmente uma “ferramenta” para a resolu o de problemas ou de gestão do meio ambiente. A educa o ambiental visa induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão aut noma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluçoes possíveis para eles.

Por sua vez, a aluna “Beterraba” também demonstrou uma reflexão planetária, representando os elementos naturais e o projeto, representado pela pessoas envolvidas, pelo que se pode inferir que a aluna não vê o projeto de forma isolada, mas, sim, em um contexto humanizado.

Para interpretar as RS que emergem das ilustra oes das alunas, tomamos como base o que afirma Moscovici (2013), para quem a forma o do núcleo figurativo, outra fase da objetiva o, tem por finalidade a inser o de uma qualidade ic nica em uma ideia. Ela objetiva a cria o de imagens estruturadas, que passarão a reproduzir de maneira clara o que antes não passava de conceitos. Moscovici (2013, p. 72) define o núcleo figurativo como “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”. Esse núcleo se caracteriza como o que há de mais concreto na representa o, uma vez que o processo de elabora o das representa oes sociais está intimamente vinculado   forma o do núcleo. Ele se estabelece como uma ancoragem dessa representa o, uma vez que a fun o da ancoragem nas RS   “realizar a integra o cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento preexistente” (CHAMON, 2014, p.306), ou ainda segundo Jodelet (1992) pode-se dizer que o grupo exprime sua identidade a partir do sentido que ele dá   representa o.

Duveen (2000, p. 207) afirma que as RS nada mais são que “uma procura por um acordo entre nossas ideias e a realidade de uma ordem introduzida no caos do fenômeno ou, para simplificar, um mundo complexo, mas a tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar”. Assim, a proposta de analisar o processo de constru o das representa oes tornou-se pertinente   luz das concep oes das RS, porque reafirmou uma visão sobre os alunos que revela a criança que aprende. Ela que diversas vezes tem suas opiniões, desejos e inten oes dadas como infundadas, além de ser, em alguns casos, interpretada como desinteressada para com o ensino e incapaz de falar sobre suas próprias concep oes e vontades. A compreensão do procedimento de objetiva o possibilita esclarecimentos acerca de como mecanismos sociais intercedem na constru o das representa oes sociais, e como esta elabora o interfere no convívio social.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que se impõem à Educação Ambiental (EA) na formação continuada abrangem desde aspectos relacionados às políticas públicas formativas até ao próprio exercício profissional do professor.

Considerando esse cenário, este estudo procurou elucidar as representações sociais da comunidade escolar, que nesta pesquisa é representada por professores, alunos e responsáveis pelos alunos. Para tanto, tomam-se alguns conceitos-chave da teoria das representações sociais (TRS), encontrados fundamentalmente em Moscovici (1978).

Durante o percurso de coleta de dados e de análise dos resultados, foi possível averiguar, identificar e conhecer os pressupostos que guiam o trabalho dos docentes em torno do desenvolvimento da EA no cotidiano escolar. Foi possível distinguir o perfil sociodemográfico dos sujeitos, e observar como suas representações sociais ocorrem, se constroem e interferem em suas atitudes

O projeto Horta Viva viabiliza a reflexão e promove a mudança de hábitos quanto ao cuidado e à higiene dos alimentos, e a importância da alimentação saudável. Foi possível verificar nos discursos que as professoras reconhecem a importância da EA na rotina escolar.

Com base na concepção presente em suas RS, identificou-se a visão conservacionista e o entrelaçamento entre o discurso das professoras e os desenhos elaborados pelos alunos. A análise dos discursos das professoras permitiu identificar elementos que orientam suas RS inerentes à EA na escola. Elementos estes que são demonstrados em discursos que envolvem a preocupação com a preservação do meio ambiente, o plantio, o cultivo, a alimentação e atitudes ecologicamente corretas. Tais discursos são similares aos obtidos por meio dos desenhos apresentados pelos alunos, demonstrando a conscientização decorrente da prática pedagógica desenvolvida no projeto Horta Viva.

O espaço escolar é o lugar de formação que de fato promove a conscientização e o desenvolvimento crítico de alunos e professores por meio da EA. No entanto, a análise dos questionários aplicados aos responsáveis permitiu identificar que não há uma participação efetiva da comunidade escolar nesse processo de EA. Verificou-se que a causa desse distanciamento é a falta de uma participação coletiva, que envolvesse toda a comunidade escolar na elaboração do PPP e em sua execução de forma fiel.

Considerando a responsabilidade compartilhada no que se refere à EA, observa-se uma mobilização constante, mas fica claro ser imprescindível uma reestruturação para que toda a comunidade escolar esteja efetivamente envolvida.

As representações sociais (RS) das professoras e dos alunos explicitam a importância da interdisciplinaridade em relação à EA relacionada. Considerando os discursos das professoras, de que a EA “deve ser abordada diariamente”, as disciplinas não podem estar desassociadas das propostas voltadas para a EA.

Os resultados encontrados por intermédio dos dados coletados revelam que o grupo de professoras e alunos reconhece a importância da EA. Esta compreensão da importância da EA ocorre porque há uma formação continuada, há um investimento para que o projeto ocorra de forma efetiva. O que de fato ainda falta é um trabalho efetivo com os responsáveis dos alunos.

Se faz pertinente, então, uma ação provocadora, que incentive a mobilização de toda a comunidade escolar e que não tenha foco apenas em projetos (evitando uma atuação fragmentada), mas em atitudes habituais intrínsecas.

É imprescindível que o planejamento escolar, ou seja, o PPP, pontue ações práticas de envolvimento dos responsáveis, que motive seus interesses por questões ambientais, envolvendo assim toda a comunidade escolar, proporcionando conscientização não só dos alunos e professores, mas de toda a sociedade.

Os professores bem embasados, com formação continuada, tornam-se os maiores incentivadores do processo, conseqüentemente influenciando as RS dos alunos, que, por sua vez, influenciam as de seus responsáveis. Nesse sentido, as formações continuadas são indispensáveis para um trabalho eficaz de EA e sua inserção coerente no PPP e nos currículos escolares.

Com essa dinâmica, a EA se fortifica em sua aplicabilidade no ensino formal, instigando nos professores a importância de inserir a EA em suas práticas pedagógicas diárias. Em relação ao ensino formal, é preciso garantir que a EA esteja efetivamente e diariamente aplicada nas aulas, em todas disciplinas que constituem a grade curricular, por intermédio de projetos interdisciplinares.

Espera-se que este estudo seja capaz de instigar outros estudiosos da área e demais interessados a promover reflexões, discussões e mudanças de paradigmas no que se refere à atuação de professores, alunos e comunidade escolar, cooperando para o aprimoramento das concepções acerca do planejamento dos PPP, da comunicação e da relação que se deve promover com os responsáveis dos alunos. Os projetos interdisciplinares precisam ser reestruturados em sua aplicabilidade, com a participação de toda comunidade, causando um movimento interno e externo ao espaço escolar, proporcionando mudanças atitudinais e conceituais entre os diferentes sujeitos. Desse modo, se verá o potencial de transformação que uma política pública como a de EA tem de movimentar, inspirar e motivar toda sociedade, promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre seus próprios atos que poderão impactar positivamente no coletivo.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998. p. 27-38
- AGENDA 21. Rio de Janeiro: CNUMAD, 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>
Acesso em: 1 jun. 2018.
- ALMEIDA, Emanuelle Bonácio de. **A relação entre pais e escola**: a influência da família no desempenho escolar do aluno. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/zsKL6M>. Acesso em: 10 out. 2018.
- AVILA, Adriana Maria. **Representações sociais sobre educação ambiental e objetivações em práticas pedagógicas no ensino fundamental**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1714>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BARCELOS, Valdo. **Educação ambiental**: sobre princípios, metodologias e atitude. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, [1977] 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – Compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOFF, Leonardo. Sustentabilidade e educação. **LeonardoBoff.com**. Blog pessoal. On-line. 6 maio 2012. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2012/05/06/sustentabilidade-e-educacao/>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 abr. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 88.351, de 1º de junho de 1983**. Regulamenta a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, e a Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981, que dispõem, respectivamente, sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e sobre a criação de Estações Ecológicas e Áreas de Proteção Ambiental, e dá outras providências. Brasília, 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D88351.htm. Acesso em: 6 abr. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras

providências. Brasília, 2002. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 abr. 2017.

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. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 3ª versão. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Brasília, 2012. Disponível em:
<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. Brasília, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais 1ª a 4ª séries: Meio Ambiente**. Brasília, 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Temas transversais**. Brasília, 1998. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Carta da Terra**. Brasília, 2000. Disponível em:
http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf. Acesso em 18 de abr. de 2017

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Órgão Gestor da PNEA. **Educação Ambiental: por um Brasil sustentável**. Documentos de Referência para o Fortalecimento da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. Marcos Legais & Normativos. Brasília, 2014. Disponível em:
http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4edicao_web-1.pdf. Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3ª ed. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 25 abril. 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

BUZAN, Tony. **Saber pensar**. Lisboa: Presença, 1996.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Docência em formação).

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **A educação do campo: contribuições da teoria das representações sociais**. In: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho A.; CAMPOS, Pedro H. F. (Org.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014a. p. 107-133.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 303-312, maio/ago. 2014b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0303.pdf> Acesso em: 1 jun. 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DIAS, Genebaldo Freire e. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1992.

DIAS, Genebaldo Freire e. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Editora Gaia, 2004.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-28.

DUVEEN, Gerard. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FANFANI, E. T. **La condición docente: análises comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017

FLAMENT, Claude (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, Jean Claude (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France. p. 37-57.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAMA, Lucilene Umbelino; BORGES, Adairlei Aparecida da Silva. Educação ambiental no ensino fundamental: a experiência de uma escola municipal em Uberlândia (MG). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 5, p. 18-25, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/vdgHNx>. Acesso em: 10 set. 2017

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhismo**. Santa Maria: UFSM, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental da educação**. Campinas: Papyrus, 2011.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília: Secad/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2016. 146 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 36).

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 ago. 2019.

JODELET, Denise. Apresentação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14-15, p. 11-12, 2002.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão técnica de Alda Judith Alves Mazzotti. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, dez. 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao. Acesso em: 29 mar. 2018.

JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em: 10 set. 2017

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. **A práxis ambiental educativa**: diálogo entre diferentes saberes. Vitória: Edufes, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC; MMA; Unesco, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MONTEIRO, Iraelza de Fátima Coelho. **Representações sociais da educação ambiental para professores no Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

MOREIRA, Alessandro Messias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Ser professor: representação social e construção identitária**. Curitiba: Appris, 2015. 183 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. (Psyche).

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MULINE, Leonardo Salvalaio; CAMPOS, Carlos Roberto Pires. **Práticas pedagógicas em Educação Ambiental**. Vitória: IFES, 2013. (Série Guia Didático de Ciências, n. 6). Disponível em: <https://goo.gl/hLVHrq> Acesso em: 8 jul. 2018.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIBEIRO, Kátia Vanessa Marcon. **Efetividade da educação ambiental formal nas Escolas públicas goianas**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3452>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ROCHA, Andressa Goncalves. **Formação continuada para uma educação ambiental crítica: concepções de professores do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/22984>. Acesso em: 10 jun. 2017.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **Ética, cidadania e responsabilidade social nas instituições educacionais**. Curitiba: Camões, 2008.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Sustentabilidade: uma paixão em movimento**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RUSCHEINSKY, Aloísio. (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SAMPAIO, C. E. M. et al. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002

SANTOS, José Antônio Torres. **As percepções dos docentes do ensino fundamental**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2017.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2004.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÈ, Lucie. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SILVA, Marco Antônio Morgado da. **Educação ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: diálogos entre pesquisa e intervenção**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12052015-142113/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SORRENTINO, Marcos. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-21.

SORRENTINO, Marcos; PORTUGAL, Simone. Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular. Parecer elaborado a pedido da Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, 2016. On-line. Disponível em: <http://ixfbeatvecea.unifebe.edu.br/wiew/information/downloads-consulta-publica/3.pdf> Acesso em: 30 nov. 2017.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 19, n. 35, dez. 2011. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/860>. Acesso em: 6 abr. 2017.

SOUZA, Priscila Cardoso Moraes de. Educação ambiental: da (des)construção de um clichê a uma perspectiva crítica em educação. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 5, n. 1, p. 1-11, abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21133>. Acesso em: 10 abr. 2017.

TORRES, Juliana Rezende; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Atributos da educação ambiental escolar no contexto educacional brasileiro: do movimento ambientalista

internacional ao nacional. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 28, p. 114-132, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3109>. Acesso em: 10 jun. 2017.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado Educação Ambiental**, Rio Grande, v. esp., p. 70-78, set. 2010. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396/2054>. Acesso em: 8 jul. 2018.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória Facitec, 2004.

TRISTÃO, Martha. **Pedagogia ambiental: uma proposta baseada na interação**. 1992. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**. Documento final do Plano Internacional de Implementação. Brasília, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

UNESCO; UNEP. **Intergovernmental Conference on Environmental Education**. Tbilisi: Final Report. Paris: Unesco, 1978.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 20.ed. São Paulo: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos da. **Educação básica e educação superior: projetopolítico-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos da; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

WOLLMANN, Ediane Machado. A inserção da educação ambiental na formação de professores: das percepções às práticas. 2016. 157 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ZULETA, Mara Karidy Polanco. **Construção coletiva de uma proposta interdisciplinar de educação ambiental desde um processo de pesquisa-ação participante**. 2016. Dissertação

(Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD10825>. Acesso em: 10 jun. 2017.

APÊNDICE A – Ofício para coleta de dados

Taubaté, _____ de _____ de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Renata Gabriela Dias da Silva Araújo, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado Perspectivas da Educação Ambiental no ensino formal: as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental I. O estudo será realizado com 32 alunos dos 3º e 4º anos, 3 gestores, 4 professoras e 32 pais, na cidade de Guaratinguetá, sob a orientação do Prof.^a Dr.^a Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro

Para tal, será realizado será realizada entrevistas, aplicação de questionários e desenhos por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU n° ____/____ (ANEXO).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Renata Gabriela Dias da Silva Araújo, telefone (12)982548986, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

APÊNDICE B – Termo de autorização da instituição

Guaratinguetá, 27 de novembro de 2017.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH-158/2017 sobre a natureza da pesquisa intitulada **Perspectivas da Educação Ambiental no ensino formal: as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental I** com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Renata Gabriela Dias da Silva Araújo, do Mestrado em Educação Profissional da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de ENTREVISTAS, APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E DESENHOS com 32 alunos dos 3º e 4º anos, 3 gestores, 4 professoras e 32 pais que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Ilma. Sr^a

Maysa Bolar Galvão - Diretora

Rua: Santa Clara, 301 - Campinho. Telefone (12) 3122-2267 - Guaratinguetá - SP

APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados**Parte I****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Data: _____/_____/_____ Horário: Início: _____ Término: _____

Local: _____

PARTE 1: INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE VOCÊ

1. Qual é o seu sexo?

1. Masculino
 2. Feminino

2. Qual a sua idade em anos completos?

1. De 18 a 25 anos
 2. De 26 a 35 anos
 3. De 36 a 45 anos
 4. De 46 anos a 55 anos
 5. Mais de 56 anos

3. Qual é o seu estado civil?

1. Casado
 2. Solteiro
 3. Viúvo
 4. Separado/ Desquitado/Divorciado
 5. Vive maritalmente

4. Qual é a sua renda pessoal?

1. Entre 3 e 5 salários mínimos
 2. Entre 5 e 10 salários mínimos
 3. Entre 10 e 15 salários mínimos

5. Quantas pessoas contribuem com a renda familiar?

1. Uma pessoa
 2. Duas pessoas
 3. Três pessoas
 4. Quatro pessoas
 5. Cinco ou mais pessoas

6. Quantos turnos você trabalha diariamente?

1. Trabalho apenas um turno
 2. Trabalho dois turnos
 3. Trabalho três turnos

7. Informe há quanto tempo você exerce a profissão de professor?

- 1. Entre seis meses e 1 ano
- 2. Entre 1 e 5 anos
- 3. Entre 5 e 10 anos
- 4. Entre 10 e 20 anos
- 5. Acima de 20 anos

8. Em quantas Instituições você trabalha como docente?

- 1. Trabalho apenas em uma
- 2. Trabalho em duas
- 3. Trabalho em mais que duas

9. Qual a sua formação?

- 1. Graduação
- 2. Pós-Graduação
- 3. Mestrado
- 4. Doutorado

PARTE II– EIXOS NORTEADORES DO ESTUDO

1. O que você entende com Educação Ambiental (EA)?
2. Fala-me de como acha que deve ser ensinada a EA na escola ?

Roteiro de entrevista para professores

1. Como você aborda a questão da Educação Ambiental no cotidiano escolar?
2. Como você vê a contribuição da formação da Educação ambiental para o desempenho dos alunos?
3. Que relação faz entre seu trabalho e o Projeto de Educação Ambiental?
4. Que aspectos da instituição onde atua acredita favorecer ou valorizar a Educação Ambiental?
5. Você tem dificuldade em abordar o tema Educação Ambiental na escola? Justifique.

Roteiro de entrevista para os pais

1. Você conhece e acompanha o projeto de Educação Ambiental da escola do seu(sua) filho(a)?

Sim Não Às vezes

2. Como você vê a contribuição Educação ambiental no desempenho do filho(a) como cidadão?

A educação Ambiental reflete nas atitudes no cotidiano do meu filho(a).

Não percebo contribuição alguma, meu(minha) filho(a), nunca comentou ou levou trabalho, pesquisa sobre Educação Ambiental.

Mudanças de atitudes por meio do Projeto Educação Ambiental da escola.

3. Você já participou de alguma palestra, projeto ou já leu algo sobre Educação Ambiental?

Sim, já participei de palestras ou projetos

Não, por falta de convite

Já fui convidado, mas não compareci.

4. Seu(sua) filho(a) leva para casa alguma tarefa ou trabalho solicitado pelo(a) professor(a) sobre Educação Ambiental?

Sempre Às vezes Nunca

Roteiro de entrevista para equipe gestora

1. Como é abordado o tema Educação Ambiental no Projeto político-pedagógico?
2. Como você vê a contribuição de Educação Ambiental no desempenho dos alunos?
3. Os professores da instituição demonstram motivação ao trabalhar o tema Educação Ambiental? Dê que maneira eles manifestam?
4. Qual a importância do projeto Educação Ambiental para o desenvolvimento dos alunos?
5. Há participação, envolvimento dos pais no projeto de Educação Ambiental? Dê que maneira?

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Perspectivas da Educação Ambiental no ensino formal: as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental I”**. sob a responsabilidade da pesquisadora Renata Gabriela Dias da Silva Araújo. Nesta pesquisa pretendemos “Identificar as Representações Sociais da comunidade escolar (professores, gestores, alunos e pais) sobre a Educação Ambiental em uma escola pública modelo de um município da região metropolitana do Vale do Paraíba”. A participação dele é voluntária e se dará por meio “Do desenho que poderá revelar uma forma de se expressar e que podendo contribuir para revelar as Representações Sociais, da sua visão sobre a Educação Ambiental através da organização do pensamento, construção das noções espaciais, pois quando nos deparamos com o desenho de uma criança, muitas vezes não conseguimos ver uma lógica ou sentido. Porém é no desenho que a criança cria uma cópia fiel da realidade, onde ela imprime seus sentimentos e ideais podendo dar pistas de como a mente da criança se encontra e podendo através desta metodologia contribuir significativamente com a pesquisa.”. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem participar da atividade solicitada pela pesquisadora. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa aos sujeitos participantes: alunos selecionados ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de participar por bem assim proceder; bem como solicitar para que seu desenho por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, de responsabilidade do pesquisador responsável. Se ele aceitar participar estará contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem identificar as Representações Sociais da comunidade escolar (professores, gestores, alunos e pais) sobre a Educação Ambiental em uma escola pública de um município da região metropolitana do Vale do Paraíba. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-

se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação o(a) sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisadora pelo telefone(12) 982548986 (Inclusive ligações à cobrar) ou pelo e-mail renataketlin@hotmail.com .Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Renata Gabriela Dias da Silva Araújo

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Pesquisa:

Orientador: Prof^a Dr^a Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro

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

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: Perspectivas da Educação Ambiental no ensino formal: as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental I

Objetivo da pesquisa: Identificar as Representações Sociais da comunidade escolar (professores, gestores, alunos e pais) sobre a Educação Ambiental em uma escola pública de um município da região metropolitana do Vale do Paraíba.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados ENTREVISTAS, APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E DESENHOS as entrevistas serão gravadas e transcritas para análise dos dados será utilizado o software IRAMUTEQ.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos ENTREVISTAS, APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E DESENHOS neste local, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de ENTREVISTAS, APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E DESENHOS, serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o risco é mínimo que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa aos sujeitos participantes: professores, equipe gestora, alunos e pais dos alunos selecionados ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos

participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem identificar as Representações Sociais da comunidade escolar (professores, gestores, alunos e pais) sobre a Educação Ambiental em uma escola pública de um município da região metropolitana do Vale do Paraíba.

Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2014 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Renata Gabriela Dias da Silva Araújo, residente no seguinte endereço: Alfredo Costa Filho, nº388, Village Santana, podendo também ser contatado pelo telefone (12)982548986. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof.^a Dr.^a Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro qual pode ser contatado pelo telefone

(12) 997089488. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 - Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre Perspectivas da Educação Ambiental no ensino formal: as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental I

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Renata Gabriela Dias da Silva Araújo Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO B – Termo de assentimento

Pesquisa: Perspectivas da Educação Ambiental no ensino formal: as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental I

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I”. sob a responsabilidade da pesquisadora RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA ARAÚJO. Nesta pesquisa pretendemos identificar as Representações Sociais da comunidade escolar (professores, gestores, alunos e pais) sobre a Educação Ambiental em uma escola pública de um município da região metropolitana do Vale do Paraíba. A participação dele é voluntária e se dará aplicação de desenho. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem participar da atividade solicitada pela pesquisadora. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, de responsabilidade do pesquisador responsável. Se ele aceitar participar estará contribuindo para ampliar o conhecimento sobre a educação escolar e sua complexidade, que envolve inclusive o pensar no papel do professor, sendo importante identificar sua multiplicidade de ações, conhecer um pouco mais sobre quem é considerado bom professor e quais são suas práticas, propondo reflexões para uma possível melhor qualidade em educação. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 982548986- (Inclusive ligações à cobrar) ou pelo e-mail (renataketlin@hotmail.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA ARAÚJO _____

Consentimento Pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. _____, de _____ de 20____.

Assinatura do (a) Responsável

ANEXO C – Parecer consubstanciado do CEP



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Perspectivas da Educação Ambiental no ensino formal: as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental I

Pesquisador: RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA

ÁREA TEMÁTICA:

Versão: 2

CAAE: 83517417.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.601.137

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

Educação Ambiental surge como fruto da necessidade de atuar na transformação da sociedade trazendo à tona a discussão da relação homem-meio ambiente. A pesquisa tem como objetivo identificar as Representações Sociais da comunidade escolar (professores, gestores, alunos e pais) sobre a Educação Ambiental em uma escola pública modelo de um município da região metropolitana do Vale do Paraíba. Essa pesquisa é qualitativa e será realizada em uma escola pública da cidade de Guaratinguetá. Serão aplicadas entrevistas semiestruturadas em 4 professores e 3 gestores da escola e questionário exploratório em 32 pais. Será ainda elaborada dinâmica de grupo com roteiro próprio para orientar desenhos de 16 alunos, de 4º e 5º anos do ensino fundamental. A análise dos resultados se dará pelo software Iramuteq e com base na análise de conteúdo de Bardin (2009). Os resultados preliminares obtidos apontam para a necessidade de um amplo diálogo em torno do campo da Educação Ambiental nas escolas de Educação Básica e de uma formação que direcione os Educadores a seguirem os objetivos traçados e delineados no Projeto Político Pedagógico, a fim de fomentarmos ainda mais as discussões acerca da Educação Ambiental nas escolas e em todos os nossos espaços de atuação de forma interdisciplinar. Constata-se que os projetos desenvolvidos na escola, devem ser acompanhados por permanente processo de avaliação dos conhecimentos e

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



práticas desenvolvidas na práxis educativas, de modo a desenvolver uma consolidação do ensino e da aprendizagem, visar uma intervenção crítica no meio sócio-histórico, com o intuito de tornar a escola o espaço da Educação Ambiental transformadora.

OBJETIVO DA PESQUISA:

Objetivo Primário:

- Analisar como foi elaborado o projeto político pedagógico da escola selecionada e sua relação com o tema educação ambiental.
- Conhecer o perfil sócio-demográfico dos sujeitos envolvidos na pesquisa.
- Identificar as dificuldades em implantar EA de forma transversal em uma escola modelo.

Objetivo Secundário:

- Identificar as Representações Sociais da comunidade escolar (professores, gestores, alunos e pais) sobre a Educação Ambiental em uma escola pública modelo de um município da região metropolitana do Vale do Paraíba.

AValiação DOS RISCOS E BENEFÍCIOS:

Avaliação coerente com o projeto.

COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Item desfecho primário não está de acordo com título e objetivos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

Folha de rosto - preenchimento correto.

Termos de consentimento - proposta de acordo com a resolução 466/12

Termo de autorização da Instituição - apresentado de forma correta.

RECOMENDAÇÕES:

Alinhar desfecho primário. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Não Há.

Continuação do Parecer: 2.601.137

CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/04/2018, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

ESTE PARECER FOI ELABORADO BASEADO NOS DOCUMENTOS ABAIXO RELACIONADOS:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS_D O PROJETO 1040944.pdf	26/03/2018 08:39:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TP.pdf	26/03/2018 08:39:09	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TG.pdf	26/03/2018 08:38:51	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLM.pdf	26/03/2018 08:38:34	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEP.pdf	26/03/2018 08:38:18	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.pdf	23/02/2018 09:57:40	Simone Maria Piccini de Castro Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	22/02/2018 14:41:46	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	22/02/2018 14:40:56	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	30/11/2017 15:18:54	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
Outros	termodeautorizacao.pdf	30/11/2017 15:14:58	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
Outros	oficio2.pdf	30/11/2017 15:14:27	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
Outros	oficio.pdf	30/11/2017 15:13:50	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anexo_b.docx	30/11/2017 15:09:32	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Doc1.pdf	29/11/2017 20:20:50	RENATA GABRIELA DIAS DA SILVA	Aceito

SITUAÇÃO DO PARECER:

Aprovado.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



NECESSITA APRECIÇÃO DA CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Abril de 2018

ASSINADO POR:

José Roberto Cortelli
Coordenador

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO D – Memorial

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Renata Gabriela Dias da Silva Araújo

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO ENSINO FORMAL: as representações sociais da comunidade
escolar

Taubaté – SP
2019

Renata Gabriela Dias da Silva Araújo

**PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO ENSINO FORMAL: as representações sociais da comunidade
escolar**

Memorial apresentado para obtenção do Título de Mestre
pelo Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Diana Edith Belfort de
Souza e Camargo Ortiz Monteiro

**Taubaté – SP
2019**

Dedico este trabalho à minha Mãe, que tem a capacidade de ouvir o silêncio, adivinhar sentimentos, encontrar a palavra certa nos momentos incertos, fortalecer quando tudo ao nosso redor parece ruir. Ela é sabedoria emprestada de Deus para me proteger e amparar.

*Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos?
Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja:
ensina-nos a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.*

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos, primeiramente a Deus, que me fortifica nesse processo de evolução intelectual. E neste momento ímpar de minha vida, minha constituição, do meu processo de vir a ser mais, gostaria de registrar uma singela homenagem a meus pais, Teresinha e Fausto, guerreiros a quem a vida está sempre a exigir, e que nunca se deixam abater pelas adversidades. A vocês o maior agradecimento que exala do meu coração.

Agradeço à minha família: queridos irmãos Fausto e Plínio, meus eternos companheiros e incentivadores. A meu marido, Vinícius, com quem escolhi trilhar esta caminhada da vida. Obrigada por me ensinar a lidar com as diferenças, as certezas e incertezas, e pelo apoio financeiro, pois se não fosse também pelo seu esforço, eu não teria a oportunidade de custear este Mestrado.

Aos colegas de curso, Ana Cláudia e Márcia, grandes companheiras que estiveram ao meu lado, que souberam me compreender, ofereceram inspiração e apoio durante o curso, para que eu pudesse me manter firme e forte na caminhada.

A todos os professores, em especial à minha orientadora, Patrícia Ortiz, pela paciência e comprometimento.

Aos educadores que compuseram comigo esta pesquisa e possibilitaram sua concretização. Embora a prática de sala de aula exigisse muito, eles dedicaram a mim um tempo valioso, um momento de diálogo ímpar, enriquecendo a pesquisa e a minha formação.

Muito obrigada!

RESUMO

O memorial narra a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, que sempre sonhou em ser professora, traz todas suas motivações e inspirações para que pudesse exercer o papel de professora. Retrata minha vivência quanto aluna no ensino fundamental e após na graduação, meus embasamentos teóricos sendo sua maioria em Paulo Freire. E toda minha construção acadêmica e como ocorreu minha inquietação para o tema da minha pesquisa em Educação Ambiental. Refere-se sobre a importância da Educação Ambiental na construção do conhecimento, do crescimento moral e transformador. No que tange nossa compreensão acerca de transformação, o memorial está atrelada diretamente ao conhecimento do sujeito que realizará a pesquisa acerca do ambiente e da sociedade que está inserida, e desta forma identificar como os elementos constitutivos do mesmo podem exercer uma influência nas suas atitudes e construções de suas práticas e de que forma o mestrado de Educação Profissional contribuiu para o tema desta pesquisa.

Palavras-chave: Trajetória pessoal e profissional. Educação Ambiental.

ABSTRACT

This memorial describes about the personal and professional trajectory of the researcher, who always dreamed of became to being a teacher, brings all her motivations and inspirations so that she could play the role of teacher. It portrays my experience as a student in elementary school and after graduation, my theoretical foundations being the majority in Paulo Frere. And all my academic construction and how my concern for the theme of my research in Environmental Education occurred. It refers to the importance of Environmental Education in the construction of knowledge, of moral and transformational growth. Regarding our understanding of transformation, the memorial is directly linked to the knowledge of the subject who will carry out the research about the environment and of the society that is inserted, and thus to identify how the constituent elements of the same can exert an influence on their attitudes and Constructions of their practices and in what way the Master of Professional Education contributed to the theme of this research.

Keywords: Personal and professional trajectory. Environmental Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 MÉTODO	13
3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL.....	14
5 CONCLUSÃO.....	20
6 REFERÊNCIAS	21

1 INTRODUÇÃO

No processo político-pedagógico de formação de educadores, sabemos da diversidade de compreensões de mundo, de conhecimentos e de sujeitos que integram as pesquisas educacionais. Dessa forma, buscamos neste memorial manter uma coerência teórica e metodológica, compreendendo que a realidade material e social é intimamente ligada à história dos homens e aos fatos ou fenômenos sociais que nos cercam.

Nessa perspectiva em que a história e os fatos estão ligados ao social, compreendemos ser importante perceber a sociedade em sua totalidade de contradições. Totalidade esta que nos possibilita uma atividade crítica de análise e ação a fim de buscarmos uma transformação radical na e da realidade. Assim, como fundante de nossa formação para pensar a realidade, destacamos a Educação Ambiental e sua postura crítica de pensar o mundo e as relações que cercam as diversas instâncias da nossa vida. Compreendemos essa totalidade de acordo com as palavras de Lukács (1967, p. 240):

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Partindo da perspectiva de Lukács, uma totalidade de conhecimentos, cada coisa é formada por suas múltiplas determinações, expressas nas relações e nas contradições, representando a diversidade e transversalidade do todo. Não há conhecimento de um fenômeno ou de suas partes se não analisarmos sua totalidade.

Dessa forma, dentro da totalidade de contradições desse fenômeno, encontra-se nossa compreensão acerca da Educação Ambiental. Compreensão esta que se insere no campo das pedagogias críticas, libertadoras dos sentidos humanos, uma Educação Ambiental, sobretudo, política, de caráter emancipatório, que questiona as práticas que têm sido consideradas “conservacionistas”. Assim, idealizamos uma proposta de Educação Ambiental não centrada nas superficialidades da relação entre o mundo da cultura e o mundo da natureza, mas nelas enraizada.

Ao trazer o tema Educação Ambiental em minha pesquisa, pretendo suscitar reflexões sobre as questões que envolvem a inserção da Educação Ambiental no projeto político-pedagógico. Mostrando a importância do desenvolvimento do tema e as representações sociais que ele pode ensejar nos alunos, professores, gestores e na comunidade e, almeja-se um reflexo transformador e reflexivo.

O primeiro capítulo aborda minha trajetória pessoal e profissional, as motivações e os objetivos para essa descrição, assim como para o desenvolvimento da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. Por último, na conclusão, serão feitas considerações para esclarecimentos deste memorial.

2 MÉTODO

O presente memorial será realizado através do relato biográfico de minha trajetória profissional, com citações de autores e bibliografias que acompanham minha trajetória acadêmica e profissional.

Percebe-se logo a importância do relato oral neste trecho da obra de Paul Thompson:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

A fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas para nossa formação acadêmica, pessoal e profissional.

Na elaboração deste trabalho, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Para Fonseca:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Passo a passo, lentamente, sigo tentando juntar meus “pedacinhos”. Pedacos esses separados ao longo da história pelo próprio processo de desenvolvimento dessa sociedade que nos esquarteja, em que cada fase de nossa vida é vista de forma isolada. Desse modo, é uma escolha pessoal iniciar o texto narrando minha história no movimento dialético da realidade, na universalidade da vida social onde compreendo estar inserida.

Na perspectiva de García (2009), é preciso compreender o conceito de identidade docente através de uma realidade que se transforma, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida, não sendo um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.

Neste contexto de compreender nossa identidade, faz-se necessário descrever minha trajetória que se inicia em 1985, em uma manhã de verão, na cidade de Guaratinguetá, interior de São Paulo, onde tive uma infância que me traz belas recordações. Tais lembranças, em sua maioria, se referem a meus pais e irmãos, pessoas que sigo como exemplo e que em muito me ajudaram a construir as concepções de vida, humanidade e Educação que me definem. Uma das boas lembranças que tenho diz respeito ao meu processo de alfabetização, que foi permeado por brincadeiras de “escolinha” com meus irmãos. Dessa forma, fui tomando ciência do mundo pelas palavras ditas e pelo que elas poderiam formar. Eu fazia deles meus alunos, passando-lhes lições no quadro e fazendo com que copiassem. Foi assim que conheci minhas primeiras palavras, como forma de representar o mundo.

Assim como Carlos García (2009), consideramos importante a discussão sobre a identidade profissional docente, pois, “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (GARCÍA, 2009, p.112).

Lembro-me de uma infância onde a brincadeira e o lúdico eram os pilares da constituição do ser humano, muito diferente do que hoje percebemos em nossa sociedade dita “moderna”. Correr pela rua, brincar até o sol se esconder. Quase, nada de televisão, computadores, tablets ou videogames. Eu brincava com as bonecas, o quadro negro e três bancos na varanda compunham o cenário da minha diversão.

Neste contexto é importante destacar o papel que minha mãe cumpriu de incentivar e orientar-me para uma valorização da escolarização que, segundo ela, garantiria uma formação profissional e o sucesso na vida. Todo esse esforço empreendido foi a fonte indutora que idealizou o processo formativo de seus filhos.

Meu pai, operador de máquinas, sempre foi um trabalhador comprometido. É dele que me lembro quando reflito a respeito do mundo do trabalho e o modo de produção opressor a que estamos condicionados. É nele que penso quando reflito sobre a alienação e expropriação do trabalho. Ele tem sido, ao longo dos anos, um exemplo de coragem e enfrentamento. Incansavelmente, sempre nos estimulou a não desistir, por mais que a vida nos atropela e nos roube as condições para realizar nossos objetivos maiores. Segundo ele, a educação é o maior bem que podemos cultivar e a maior herança que ele nos deixará.

É neste sentido que trazemos o pensamento de Barreto (1998. p. 66):

A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Tal busca não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens. Se o diálogo é o encontro das pessoas para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu *quefazer*, já não pode haver diálogo.

Perseverando em formar seus filhos, minha mãe me matriculou em uma escola pública da cidade. Ao ingressar, comecei a vivenciar momentos únicos que, certamente, me proporcionaram um aprendizado cheio de ideologias, principalmente por meio da convivência com educadoras comprometidas com a formação dos pequenos sujeitos que as rodeavam nos caminhos da vida.

Minha experiência no ensino fundamental foi maravilhosa, a professora sempre cheirosa, e o modo como ela escrevia na lousa era inesquecível: posso fechar os olhos e escutar o barulhinho do giz deslizando no quadro e escutar sua voz me incentivando a criar histórias bonitas para ganhar estrelinha. Ao refletir sobre o que vivenciei, percebo que passaram-se quase 25 anos; e desde o dia que ingressei na escola, verifico que a escola mudou. Daí a importância de podermos investigar com mais cuidado a representação das práticas que lá se realizam, bem como as características das crianças e de suas famílias que habitam esse universo educativo.

Na conclusão do ensino fundamental e sob a influência de minha mãe e de estagiárias de magistério que frequentavam minha classe, optei por ingressar no curso de Magistério. Minha avó, que não teve a oportunidade de conhecer as obras de Paulo Freire, sempre se revelou como uma educadora apaixonada por ouvir histórias, pois era uma excelente contadora de histórias e cheia de esperança com o mundo que nos cerca. Ela não teve escolarização, mas tinha um conhecimento de mundo e uma sabedoria que foi o suficiente, para possibilitar aos outros pequeninos o conhecimento do mundo pelas palavras.

Ela sempre foi e será, para mim, um grande exemplo. Hoje, não se faz presente entre nós, mas nas lembranças e ensinamentos que deixou. E é através de minha vó, minha mãe e

fascínio pela figura da professora que a decisão pela formação de professores passou a fazer parte de meus sonhos, sendo hoje minha realidade, a utopia para qual sigo a passos lentos. No ano de 2000, iniciei o Curso de Magistério no Centro de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). A partir daí, meu sonho de menina, reflexo de brincadeiras, de um imaginário ideal, se tornou realidade ao ingressar em um curso de formação de professores. Naquela ocasião, a formação no magistério se apresentou como uma oportunidade de ingresso ao mundo do trabalho.

A escolha da profissão docente, como refere Tardif (2002, p. 11), “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Na formação do magistério, os conteúdos e conhecimentos desenvolvidos me conduziram a uma *educação bancária*. Com isso quero dizer que, o que estudei e como aprendi me direcionou à mera organização de aulas, planejamentos, elaboração de estratégias curriculares para sala de aula, bem como de metodologias educacionais. Tais aspectos não me possibilitaram uma formação crítica enquanto professora.

Segundo Paulo Freire (1981, p. 59):

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Nesse processo entendia que ser professora significava apenas conduzir os alunos para a compreensão que julgava correta; trabalhar textos soltos e pragmáticos, com instruções do que fazer e de como fazer. Além disso, nesse tempo, ainda não havia pensado sobre outro modelo de educação que não aquele apresentado pelo Curso de Magistério. Apesar disso, muitas das aprendizagens ali desenvolvidas foram válidas por se tratarem de práticas educativas “em si”, próprias do processo.

Dessa forma, o estágio passou a ser um tempo e lugar de compreensão de como cada observação se formou e como pode ser viabilizada no meu percurso de formação. Reitero com Nóvoa (1999, p. 115):

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e

interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

O estágio foi a oportunidade de formação que permitiu a compreensão de como a experiência vivida na observação de professores experientes implicou em cada processo de formação e constituiu-se numa atividade educativa de aprendizagens da docência e de como tornar-se professora.

Com a experiência de vivência que o estágio proporcionou, foi se constituindo a certeza da escolha da 1ª graduação. Foi então que em 2004 ingressei no curso de Letras, onde passei a ter acesso a uma leitura mais crítica da educação e da prática pedagógica. Assim, pude perceber que o currículo do curso de magistério estava organizado de forma idealista e fragmentada, não considerando a realidade tanto dos alunos quanto dos professores.

Nesse sentido, o questionamento sobre a formação inicial revela também

os problemas na relação teoria-prática devem-se menos a essa visão normativa que perpassa a formação de professores e mais a um contato insuficiente com as teorias originais, que acaba dificultando o seu processo de apropriação pelos professores (AMBROSETTI, p. 102, 1996).

Importa mencionar também o estudo de Nóvoa (2009), que exalta a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão.

Essa perspectiva de formação inicial constituía-se exclusivamente de práticas de organização do espaço educativo, elaboração de planos de aula e projetos de ensino. Embora fosse uma educação bancária e conservadora, todos os elementos constitutivos do processo educativo elencados acima representam aspectos importantes. Entretanto, compreendo hoje que tais processos precisavam ser embasados em uma práxis que conduzisse à emancipação humana.

E foi refletindo sobre a emancipação humana que compreendi o porquê da minha paixão pela literatura, aprendi realmente o valor e a importância da leitura, o poder que ela tem sobre o ser humano, o poder de transformação. Compreendi de fato que a leitura está associada ao aprendizado, por meio dela é possível adquirir conhecimentos, através dela o indivíduo tem a oportunidade de estar em contato com o mundo e ter acesso a outro tipo de leitura de mundo.

Freire (1993, p. 20) ressalta que a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Após passar por este universo do curso de Letras – pois na época, de acordo com a nova lei, quem possuía magistério não poderia lecionar –, e como a formação em Letras me permitia lecionar somente para o fundamental II e Ensino Médio, iniciei o curso de Pedagogia no ano de 2008.

No curso de Pedagogia, pude perceber que se repetiam várias das práticas desenvolvidas no curso de magistério, ainda que de formas diferentes e fundamentadas por outros argumentos.

Considerando a Pedagogia um campo do conhecimento que articula a teoria e a prática da educação, ela se apresentava como um espaço inerente aos pesquisadores educacionais.

Nessa perspectiva, sua dimensão está para além do trabalho pedagógico de sala de aula, ou seja, ele se constitui como aspecto mais amplo, possibilitando uma diversidade de campos de atuação. Nas palavras de Libâneo (2011, p. 64), “o campo da pedagogia e do exercício pedagógico inclui o trabalho dos professores e sua formação profissional, mas não há identidade conceitual entre pedagogia e formação de professores”.

Nesse contexto, a formação de professores não só se realiza com base nos conteúdos propostos nas ementas das disciplinas e do projeto político-pedagógico, mas também nas práticas cotidianas de sala de aula, conjugadas com a singularidade de cada professor e aluno, cada compreensão de mundo, com os debates e diálogos desenvolvidos em sala de aula. É a partir destes elementos que senti a necessidade de buscar mais embasamentos teóricos, foi então que nasceu o desejo pelo Mestrado em Educação, do qual sou aluna atualmente. Encontro-me neste momento como uma mestranda com grandes indagações, com grandes construções intelectuais de desconstruções.

Foi neste mestrado que me deparei com a construção de minha dissertação, que tem o título: *Perspectivas da Educação Ambiental no ensino formal: as representações sociais da comunidade escolar*. O tema central Educação Ambiental surgiu de uma indignação, por meio de um trabalho solicitado pelas professoras do curso, fui levada a analisar de que forma a Educação Ambiental era abordada no projeto político-pedagógico da escola em que trabalho. Constatei então que a escola em que trabalho há 12 anos não abordava projeto algum de Educação Ambiental em seu projeto político-pedagógico. Nessa escola eu atuo como auxiliar de coordenação, professora alfabetizadora e professora do curso técnico. E em todos esses anos de trabalho, eu nunca havia questionado essa questão. A partir desta inquietação, surgiu o desejo de analisar de que forma a questão da Educação Ambiental é abordada nas escolas e que representações sociais são presentes.

Justifico minha busca com a ideia de Freire (1981, p. 79): “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”. Nesse contexto, foram poucos os professores que realmente conseguiram despertar nos estudantes o interesse, a inquietação e a suspeita pedagógica, que instigassem uma constante busca por querer mais, por buscar uma educação que almeje uma formação crítica, repleta de curiosidades indagadoras.

Freire, com sua sabedoria, nos traz à reflexão a ideia de que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (1996. p. 35).

Percebe-se também a importância dos saberes experienciais. Tardif (2002) afirma que os próprios docentes desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, emergindo da experiência e validados por ele. É da busca de novo saberes que emerge a necessidade de buscar o conhecimento sobre o tema específico da Educação Ambiental.

5 CONCLUSÃO

Com base em Paulo Freire, sustento que formar educadores e alunos conscientes de seu papel social, capazes de agir e intervir criticamente na sociedade, é um dos grandes desafios que têm sido colocados para a classe trabalhadora, bem como às instituições públicas de ensino. Em grande parte, estas têm servido para manter o *status* da elite, visando à simples manutenção do modelo que está posto: a formação de limitados especialistas.

Considero ainda a necessidade de se formar educadores que rompam com práticas desarticuladas dos interesses dos oprimidos, pois entendo que tais educadores devem ser comprometidos com uma práxis transformadora, com o mundo dos homens. Tal educador deve ir à raiz dos problemas, sob pena de se tornar sectário. Disto decorre a necessidade de uma leitura mais aprofundada da realidade. E é nesse sentido que a prática educativa da Educação Ambiental precisa se fazer integrada, contínua e permanente com vistas à liberdade humana, colocando-se frente ao modo de reprodução social desumano, expropriador e alienante.

Retomando as ideias de Freire, reafirmamos que:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (1981, p. 62).

Partindo da perspectiva de Freire, a formação de professores no âmbito das licenciaturas, deve abordar conhecimentos socialmente úteis, que possibilitem aos educandos um direcionamento rumo à emancipação dos sentidos. Isso se constitui como elemento central para que esses profissionais possam enfrentar as situações impostas pelo modo de produção capitalista com lucidez e comprometimento transformador.

6 REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara. **A prática competente na escola pública**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- LIBANEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, e o que deve ser o curso de Pedagogia. In. PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?**. Madrid: Narcea, 2009.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.