



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

ÉDINA DE FÁTIMA DA CRUZ QUEIROZ

**MANUAL DOCENTE:
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA EM
CONTEXTOS ESCOLARES**

CORNÉLIO PROCÓPIO - PR

2018

ÉDINA DE FÁTIMA DA CRUZ QUEIROZ

**MANUAL DOCENTE:
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA EM
CONTEXTOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Carozza Frasson Costa.

CORNÉLIO PROCÓPIO - PR

2018

Q42a Queiroz, Édina de Fátima da Cruz
A educação ambiental crítico-emancipatória em contextos
escolares / Édina de Fátima da Cruz Queiroz. – Cornélio Procópio,
PR : [s.n], 2018.
122f.

Orientador: Dra. Priscila Carozza Frasson Costa

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Norte do
Paraná – Campus Cornélio Procópio.
Bibliografia: f.

1. Educação ambiental emancipatória. 2. Manual pedagógico. 3.
Formação de professores em serviço. I. Costa, Priscila Carozza
Frasson. II. Universidade Estadual do Norte do Paraná.

CDD 370

ÉDINA DE FÁTIMA DA CRUZ QUEIROZ

MANUAL DOCENTE:
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA EM
CONTEXTOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Carozza Frasson Costa.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Carozza
Frasson Costa
Universidade Estadual do Norte do
Paraná - UENP

Prof. Dr. Márcio Akio Ohira
Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEPG

Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas
Universidade Estadual do Norte do
Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 16 de março de 2018.

Dedico este trabalho aos meus familiares,
amigos e todos os profissionais da educação,
que direta ou indiretamente contribuíram
para realização desta pesquisa.

De modo especial ao meu amor, companheiro e
grande incentivador Eziel Queiroz e às minhas
queridas e amadas filhas Isadora e Julia Maria.

Ao meu querido pai Pedro André da Cruz (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo Dom da vida e pelas graças alcançadas no decorrer deste caminho. Acreditar em Deus é ter a certeza de que tudo se realizará ao seu tempo; se cheguei até aqui é porque Deus me ofereceu condições para superar os desafios e se alegrar com as conquistas.

Ao meu amor, companheiro e grande incentivador, Eziel Teixeira Queiroz, o qual não permitiu que eu desanimasse em momento algum; esteve ao meu lado todos os dias, nas horas de alegrias e também de tristezas, colaborando comigo e cuidando com muito amor e sabedoria de nossas filhas nos momentos em que estive ausente.

À minha mãe, que com muito amor e carinho e por muitas vezes me acompanhou para que não fizesse o trajeto de viagem sozinha; aos meus irmãos, Edson, Lurdes e Antônio, que me incentivaram e me acompanharam em algumas das viagens. Às minhas cunhadas, cunhado e sobrinhos, que muito me incentivaram e se alegravam a cada conquista em minha vida. De modo especial à minha sobrinha Gabriela Maria Rosas da Cruz que, sabendo do meu desejo de fazer mestrado, encontrou a divulgação do Mestrado em Ensino pelo facebook e repassou a informação me incentivando a cursar o tão desejado e esperado Mestrado.

Meus agradecimentos à Claudineia Maciel, que muito colaborou cuidando de minhas filhas com muito amor e carinho, principalmente em minhas ausências, inclusive me acompanhando em algumas viagens.

À minha orientadora, Professora Dra. Priscila Carozza Frasson Costa, que com muita paciência, competência, profissionalismo e sabedoria compartilhou comigo seus conhecimentos, suas experiências e me conduziu neste percurso.

À Direção, equipe pedagógica e equipe administrativa do Colégio Dom Bosco e Fateb, que compreenderam a importância desta formação e permitiram minha ausência na Instituição para que eu pudesse participar do Programa de Mestrado.

Agradeço também aos diretores e professores dos Colégios que participaram da pesquisa, pela abertura e disponibilidade em atender minhas solicitações e partilhar comigo informações indispensáveis para construção deste trabalho e por permitir a minha participação na formação docente ao que se refere à temática apresentada.

Aos professores do Programa do Mestrado Profissional em Ensino, Lucken Bueno Lucas, João Coelho Neto, Letícia Jovelina Storto, Priscila Carozza Frasson Costa, Simone Lucas e Carlos Cesar Garcia Freitas, que compartilharam comigo seus conhecimentos e experiências, favorecendo, assim, meu crescimento profissional e pessoal.

Aos amigos da primeira turma do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, pelos momentos de partilha, companheirismo, incentivos e compreensão.

A todos, muito obrigada por vivenciarem comigo este momento tão importante de aprendizagem, de construção e de formação profissional, mas, acima de tudo, de realização pessoal.

*"Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela, tampouco, a sociedade muda".*

Paulo Freire

QUEIROZ, Édina de Fátima da Cruz; COSTA, Priscila Carozza Frasson. **Manual Docente: A Educação Ambiental Crítico-Emancipatória em contextos escolares**. 2018. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa tem por finalidade investigar como ocorre a abordagem da Educação Ambiental Emancipatória (EAE) no contexto escolar. Para tanto, realizamos um estudo da trajetória e dos fundamentos da Educação Ambiental (EA), retornando as premissas desta temática no intuito de nortear a pesquisa. Investigamos o que dizem as políticas públicas e educacionais sobre a EA, tanto no âmbito nacional quanto estadual. Concomitantemente, ilustramos algumas concepções sobre a EA e, de modo especial, na perspectiva crítico-emancipatória. Para isso, elucidamos ideias de autores que apresentam uma ideia de educação democrática para a EA, direcionada para transformação social e pautada no diálogo. Assim, fizemos uma sondagem sobre concepções e ações da comunidade escolar, ao distribuímos questionários e entrevistarmos professores, pais, alunos, coordenadores e gestoras do Colégio Estadual Wolff Klabin e do Colégio Estadual Bom Jesus, sendo uma localizada no centro de Telêmaco Borba - PR e outra na região mais periférica. Adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD) para análise dos dados, apresentamos o processo de codificação das entrevistas e instituímos 8 categorias para melhor compreensão, sendo elas: 1. *“Conceituação de EA”*; 2. *“Noções da EA e EA crítico-emancipatória”*; 3. *“Adesão à projetos coletivos e individuais no interior da escola”*; 4. *“Atitudes ambientais vindas dos familiares dos alunos”*; 5. *“Conhecimento de Leis Federais e/ou Estaduais de EA”*; 6. *“Projeto Político Pedagógico e EA”*; 7. *“Percepção dos desafios da EA no município”*. 8. *“Avaliação do Curso de Formação Docente”*. A partir dessas investigações, percebemos o distanciamento entre os conceitos da EAE e a ausência de comprometimento em promover mudanças de atitudes com vistas à cidadania. Empreendemos um curso de formação docente e construímos um Manual com propostas de intervenção ao que se refere a EA, como produto educacional, o qual foi entregue nas escolas pesquisadas com o propósito de contribuir para redirecionar a prática educativa e o trabalho da EAE, intensificando ações frente a esta temática.

Palavras-chave: Educação Ambiental Emancipatória; Manual pedagógico; Formação de professores em serviço.

QUEIROZ, Édina de Fátima da Cruz; COSTA, Priscila Carozza Frasson. **Teaching Manual: The Environment Critical-Emancipatory in school contexts**. 2018. 122p. Dissertation. (Professional master of education) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

ABSTRACT

This research aims at investigate how the approach of EAE (Emancipatory Environmental Education) in the school context. To this end, we conducted a study of the trajectory and the foundations of EA (Environment Education), returning the premises of this theme in order to guide this research. We have investigated what the public and education policy say about EA, both within national and state. At the same time, we illustrated some conceptions of the EA and, in particular, on the critical perspective-emancipatory. For this, we ideas of authors such as Dias, Loureiro, Oliveira, among others, who present an idea of democratic education to the EA, directed to social transformation and based on dialogue. We have based our task on a proposal of EAE, proposing a participatory teaching methodology. Therefore, to find out a contextualized way, do a survey about conceptions and actions and, finally, outline proposals for intervention when it comes to EA, distribute questionnaires and interview teachers, parents, students, engineers and managers of Wolff Klabin Public School and Bom Jesus Public School, one located in the center of Telêmaco Borba-Pr and another in the region more peripheral. We have adopted the ATD (Discursive Textual Analysis) for analysis of the data, we presented the encoding process of interviews and we have 7 categories for better understanding, being them: 1. Conceptualization of EA; 2. Notions of and critical-emancipatory inside the school; 3. Adherence to collective and individual projects within the school; 4. Knowledge of Federal and State Laws; 5. Knowledge of Pedagogical political project with mention to EA; 6. Perception to the challenges of EA in the municipality; 7. Evaluation of the teacher training course. From these investigations, we see therefore the need of a reflective stance on the part of teachers, in order to (re)direct and improve their students' knowledge theoretical-practical when it comes to EA, contributing thus in formation of citizens aware of their role in society and committed to an environmental practice critical-emancipatory. From this study, questionnaires and interviews, we have outlined a course of teacher education as an educational product, which had as its purpose contribute significantly to enhance the approach to the proposed theme and, yet, we developed a faculty manual with a few suggestions of activities, which can help to redirect educational practice to the work of EAE and intensify actions in front of the issue.

Keywords: Emancipatory Environmental Education; Teaching Manual; In-service Teaching Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Agapan	Associação Gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente
ARIUSA	Rede Lusófona de Educação Ambiental e Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y em Ambiente
ATD	Análise Textual Discursiva
CIMA	Comissão Interministerial para o Meio Ambiente
DINTER	Doutorado interinstitucional
EA	Educação Ambiental
EAE	Educação Ambiental Emancipatória
EB	Educação Básica
ES	Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MinC	Ministério da Cultura
MINTER	Mestrado interinstitucional
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MP	Ministério Público
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental do MEC
REALatina	Rede de Educação Ambiental Latina
REASUL	Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental
REATur	Rede Ibero-Americana de Educação Ambiental e Turismo
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental

SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
Sibea	Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis
UNEP	Programa das Nações Unidas para o Ambiente
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Categoria 1: Conceituação de EA na visão dos professores	65
Quadro 02 – Categoria 1: Conceituação de EA na visão dos pais, mães e responsável	67
Quadro 03 – Categoria 1: Conceituação de EA na visão dos alunos	69
Quadro 04 – Categoria 2: “Caracterização da EA e EA Crítico-emancipatória” ..	71
Quadro 05 – Categoria 3: “Adesão a projetos coletivos e individuais no interior da escola”	74
Quadro 06 – Categoria 4: “Atitudes ambientais vindas dos familiares dos alunos”	78
Quadro 07 – Categoria 5: “Conhecimento das Leis Federal e/ou Estadual de EA”	80
Quadro 08 – Categoria 6: “Projeto Político Pedagógico e EA”	83
Quadro 09 – Categoria 7: “Percepção dos desafios para EA no município”	90
Quadro 10 – Categoria 8: “Avaliação do Curso de Formação Docente”	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - JUSTIFICATIVA, PROBLEMAS E OBJETIVOS DA PESQUISA	20
1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	20
1.2 PROBLEMAS DA PESQUISA	20
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
CAPÍTULO 2 - PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)	23
CAPÍTULO 3 - O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ	32
CAPÍTULO 4 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	40
CAPÍTULO 5 - ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	46
5.1 AS ESCOLAS PESQUISADAS, AS ABORDAGENS, OS INSTRUMENTOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	46
5.2 AS FASES DA PESQUISA	50
5.2.1 A Primeira Fase da Pesquisa	50
5.2.2 A Segunda Fase da Pesquisa	51
5.2.3 A Terceira Fase da Pesquisa	52
CAPÍTULO 6 – PRODUTO EDUCACIONAL	53
CAPÍTULO 7 – REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE DOS DADOS	56
7.1 FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA	56
7.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)	60
CAPÍTULO 8 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
8.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS	62

8.2	ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	104
	APÊNDICE B – DESCARTE DO PROJETO E DADOS COLETADOS	108
	APÊNDICE C – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO.....	109
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS.....	113
	APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS	118

APRESENTAÇÃO

Me chamo Édina de Fátima da Cruz Queiroz, sou pedagoga, atuo na área da Educação há 19 anos, com experiência na Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (disciplinas de Filosofia e Sociologia) e Ensino Superior. No curso de Pedagogia sempre ministrei disciplinas de cunho pedagógico como Prática Educativa, Didática e Psicologia da Educação.

Durante toda minha prática, as questões ambientais não faziam o sentido que hoje fazem no meu dia a dia. As mudanças ocorreram ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino ofertado pela UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus* Cornélio Procópio, a partir da proposta de pesquisa sugerida pela Professora Dra. Priscila Carozza Frasson Costa, sendo a Educação Ambiental (EA), tema de nossa dissertação.

A partir das leituras sugeridas comecei a refletir e me interessar mais pelo assunto, o qual transformou minha vida, meu dia a dia em casa, na educação das minhas filhas, no meu trabalho, enfim nas minhas ações. Comecei a observar mais ao entorno e as muitas problemáticas ambientais. Desta maneira percebi que tenho responsabilidade para com o ambiente e que é por meio da conscientização para a preservação, como prática cotidiana, que poderemos contribuir para a manutenção do bem estar entre os seres vivos.

Nesta perspectiva, aprendi corroborar com autores que defendem a ideia da EA numa perspectiva crítico-emancipatória, a qual podemos compreender como ação política, educacional, ética, cultural e social, que ocorre por meio de um trabalho consciente, comprometido, individual e coletivo. Diante deste pressuposto, podemos entender que a EA faz parte deste processo e deve ser contemplada em todos os aspectos: sociais, culturais, educacionais.

De minha parte, em meu ambiente de trabalho, tenho atuado para aperfeiçoar um ensino que aborde as questões da EA crítico-emancipatória, sobremaneira usufruindo do referencial teórico que está contemplado na pesquisa de mestrado e que será apresentado nas próximas páginas.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, nos encontramos imersos em um contexto global marcado pelos avanços tecnológicos e científicos, o que influencia sobremaneira nas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, educacionais e ambientais. Temos a clareza de que estas transformações ocorrem em ritmo acelerado, provocando mudanças e novas formas de pensar e agir, tanto para leigos quanto para pesquisadores.

Frente a essas transformações, entendemos ser importante, como educadores, oferecer elementos científicos durante a trajetória educacional, que propiciem a tomada de consciência dos indivíduos para que possam se tornar cidadãos capazes de agir no mundo com responsabilidade. Aliada à tomada de consciência, que também possam ser capazes de resolver situações e planejar ações eficazes diante do ambiente em que estão envolvidos.

Neste sentido, a partir de inquietações pessoais, entendendo nossa postura como cidadãos partícipes da comunidade, defensores de uma educação de qualidade, que almejam também mudanças políticas e sociais e, principalmente, estando imersas na rede básica e pública de ensino, escolhemos a abordagem Emancipatória da Educação Ambiental para este trabalho de pesquisa.

A Educação Ambiental Emancipatória (EAE), podendo também ser assim chamada, é uma possibilidade de ensino crítico e comprometido com a transformação social. Assim sendo, tivemos como propósito investigar como ocorre a abordagem desta temática no âmbito educacional, visando colaborar para uma prática educativa eficiente.

Assegurando que a Educação Ambiental (EA) envolve questões políticas, culturais e educacionais e, portanto, deve ser contemplada em todos os níveis de ensino, da Educação Básica (EB) ao Ensino Superior (ES), tanto nas escolas públicas quanto particulares, realizamos um estudo da trajetória e dos fundamentos da EA, retomando as premissas desta temática com a finalidade de nortear a pesquisa.

Trabalhamos nesta pesquisa em uma perspectiva de metodologia participativa, adotando como referência o autor Melo Neto (2008), de modo que a

comunidade escolar pudesse expressar suas percepções sobre fatos ou informações relacionados à EA, refletir sobre eles e ressignificar seus conhecimentos e valores, percebendo, assim, as possibilidades de mudanças.

A abordagem EAE foi cunhada por autores como Dias (2004), Loureiro; Layrargues; Castro (2005), Loureiro (2012), Philippi Jr. e Pelicioni (2005) e Oliveira (2000), que apresentaram em suas pesquisas a trajetória histórica para contextualizar a EA e suas concepções, assim como Paulo Freire que abordou a EA na práxis educativa, retratando a importância do papel dos cidadãos como transformadores de mundo.

Assim, partilhamos da definição de Loureiro (2006) para a proposta de EAE:

A Educação Ambiental Emancipatória compreende, primeiramente, a educação como uma forma de emancipação social, abarcando aspectos sociais, políticos, ideológicos, ecológicos e culturais da problemática ambiental, de forma a propiciar mudanças culturais e sociais e estimular [...] não apenas a ação individual na esfera privada, mas também a ação coletiva na esfera pública (LOUREIRO, 2006, p.16).

Oliveira (2000) enfatiza que a EA deve, sim, ser encarada como um processo voltado para a apreciação da questão ambiental sob sua perspectiva histórica, antropológica, econômica, social, cultural e ecológica; enfim, como educação política, na medida em que são decisões políticas todas as que, em que qualquer nível, dão lugar às ações que afetam o meio ambiente.

Philippi Jr e Pelicioni (2005) afirmam que neste contexto a EA tem um sentido fundamentalmente político, já que visa à transformação da sociedade em busca de um presente e de um futuro melhor. Ressaltam, ainda, que é uma educação para o exercício da cidadania, que se propõe a formar pessoas que assumam seus direitos e responsabilidades sociais, a formar cidadãos que adotem uma atitude participativa e crítica nas decisões que afetam sua vida cotidiana.

Os autores Philippi Jr e Pelicioni (2005) também descrevem que a atitude de reflexão crítica deve estar comprometida com uma ação emancipatória que permita analisar os processos de opressão que foram internalizados, pela população em geral, em consequência de processos sociais repressivos de longos anos aqui no Brasil e que, por isso mesmo, impediram-na de manifestar e de fazer

valer seus direitos.

E, ainda, Dias (2004) acredita que a EA seja um processo por meio do qual as pessoas apreendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos sua sustentabilidade.

Nos apoiamos nas referências dos autores acima citados sabendo que houve um longo percurso de construção da pesquisa em EA. Internacionalmente, as primeiras discussões ocorreram na década de 1960 e, no Brasil, em 1980, com os encontros nacionais e com atuação crescente das organizações ambientalistas e a ampliação da produção acadêmica relacionada à chamada “questão ambiental”.

No quesito ensino, a Lei Federal nº 9795/99, que trata da questão ambiental, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, contemplando-a desde os níveis Básicos ao Ensino Superior, tanto nas escolas públicas quanto particulares. E além da Lei Federal, outro documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais, asseguram a temática em caráter transversal, indispensável e indissociável da política educacional brasileira.

Pensando nestes pressupostos, consideramos de fundamental importância a necessidade de uma prática no espaço escolar, capaz de preparar os indivíduos para agirem de forma consciente e comprometida com o ambiente. E apesar dos documentos oficiais indicarem a necessidade da abordagem da temática, as produções científicas e as vivências cotidianas nas escolas apontam as visões simplistas, reducionistas ou inexistentes de práticas educativas referentes à EA.

De acordo com Konder (1992):

A práxis educativa transformadora e ambientalista é, portanto, aquela que fornece as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada (KONDER, 1992, p.177).

Neste sentido, mais do que repassar informações e conceitos, a escola pode contribuir propondo ações que estimulem o envolvimento dos alunos, dos pais e da comunidade, apresentando propostas de ensino voltadas para a formação de valores e desenvolvimento de habilidades. Na mesma direção, pensamos que as metodologias de ensino participativas podem ser instrumentos transformadores do

conhecimento construído em práticas eficientes frente ao contexto ambiental.

Assim, a presente pesquisa teve uma abordagem metodológica participativa, com inserção em escolas estaduais da rede básica de ensino, objetivando investigar, o que pensavam alguns professores sobre a EA e se apresentavam aproximação teórica com a EAE. Investigar também alguns alunos e pais, como integrantes da comunidade escolar. Após, propusemos um curso de formação docente para promover momentos de reflexões e discussões que objetivaram contribuir para o desenvolvimento de ações pautadas na EAE com seus alunos. Por fim, elaboração de um Manual Docente para nortear a prática pedagógica, caracterizando-o como nosso produto educacional.

Com a intenção de estruturar este trabalho, apresentamos no primeiro capítulo a justificativa, problemas e objetivos da pesquisa; enquanto que no segundo capítulo apresentamos um panorama histórico da EA no âmbito mundial e nacional, visando ampliar o contexto histórico da temática.

O terceiro capítulo está organizado para apresentar o que dizem as políticas públicas e educacionais no Brasil e no Estado do Paraná. O quarto capítulo apresenta os conceitos específicos da EAE, com ênfase nos principais autores da área.

O quinto capítulo foi destinado ao encaminhamento metodológico, contemplando a caracterização das escolas que participaram da pesquisa, os questionários, as entrevistas, os fundamentos da abordagem temática Freireana, o curso de formação docente, os temas geradores que emergiram a partir dos questionários e entrevistas, as participantes do curso e a Análise Textual Discursiva (ATD).

No sexto capítulo apresentamos o produto educacional, fruto de todo esse processo de pesquisa e intervenção.

O sétimo e oitavo capítulos indicam os resultados e discussões da pesquisa, descrições e análise de dados. Com base na ATD, instituímos categorias para melhor organização e compreensão das informações coletadas.

Nas considerações finais, apresentamos nossas percepções acerca da pesquisa, sua relevância e possíveis contribuições para uma prática docente efetiva.

CAPÍTULO 1 - JUSTIFICATIVA, PROBLEMAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Ao ter como base a observação de que o ambiente que nos cerca está imerso em problemas causados pela ação humana e que ações educativas visam a formação de cidadãos éticos e participativos, acreditamos ser a escola um dos principais espaços em que o diálogo propicia a (re)construção da relação respeitosa e harmoniosa que o homem precisa enxergar frente à natureza.

Acreditamos, ainda, que se a comunidade escolar apresenta dificuldades para compreender qual é o papel do homem nas macro e micro redes ambientais, podemos oferecer espaços educativos no interior da escola e canais de comunicação que cooperem, incentivem e ofereçam subsídios teórico-práticos para auxiliar na formação de indivíduos críticos, participativos e emancipados com as questões ambientais.

1.2 PROBLEMAS DA PESQUISA

As instituições de ensino da rede básica pública, em geral, evidenciam um distanciamento ao que se refere aos aspectos da formação crítico-reflexiva, sensibilização e até mesmo na práxis educativa, no que diz respeito à temática da EA.

Nesta mesma perspectiva, observamos a necessidade de atenção com as questões ambientais no interior e nas imediações de duas escolas estaduais do município de Telêmaco Borba-PR, bem como, a carência de elementos teóricos que encorpem o referencial de professores que lá atuam.

Também, grosso modo, percebemos certo descaso com as questões ambientais, falta de atitudes, de cidadania e ética na comunidade escolar. Assim, propomos algumas perguntas norteadoras para esta pesquisa:

- O descaso com o ambiente é cultural ou local?

- Os professores/gestores das escolas envolvidas na pesquisa têm preocupações relevantes com a EA?
- Os alunos e seus pais, ou responsáveis, apresentam noções conceituais acerca da EA e cobram da escola uma formação de qualidade aos seus filhos?
- Existem ou existiram iniciativas que tenham sido significativas e/ou efetivas diante da temática EA nas escolas pesquisadas?
- A comunidade escolar intervém politicamente, mobilizando ações dos gestores nas esferas públicas e privadas, tais como Prefeitura e empresas locais?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Iniciamos a pesquisa fazendo uma sondagem diagnóstica relacionada à temática da EA em duas escolas estaduais da rede básica de ensino de Telêmaco Borba-PR, por serem escolas nas quais houve um vínculo profissional com a mestranda.

A partir dos problemas detectados, das ansiedades em promover mudanças de atitudes com vistas à cidadania no que diz respeito à EA, e que fossem as mudanças construídas como estratégias coletivas para alcançá-las, é que desenvolvemos este trabalho de pesquisa.

Tendo como mote a EA crítico-emancipatória, utilizamos na primeira fase da pesquisa, algumas das etapas metodológicas propostas por Freire (1975, 1987) e Delizoicov (2008) adaptando-as, e nas quais identificamos alguns temas geradores que foram utilizados para criar as categorias de análise dos participantes da pesquisa em tal fase. Objetivamos com esta ação, perceber as noções teóricas, conhecimento das leis e percepção de problemáticas ambientais locais, a partir das falas dos professores, pais e/ou responsáveis e alunos, acerca da EAE.

Além disso, investigamos a existência de ações pedagógicas que envolvessem o tema, oferecendo subsídios que indicassem as preocupações das escolas neste sentido.

Na segunda fase, os temas geradores foram retomados no curso de formação docente em serviço e caracterizados no Manual Docente, produto educacional resultante desta pesquisa.

Na terceira e última fase, analisamos as fases anteriores a partir dos questionários, entrevistas e das atividades realizadas no curso de formação docente. O intuito foi perceber as situações mais significativas e tocantes no que dizia respeito ao ambiente, e as lacunas quanto ao conhecimento teórico da EA, extraídas das respostas dos professores, gestores, alunos e pais e/ou responsáveis. Almejávamos que o curso de formação docente em serviço fosse promotor da criatividade, engajamento político, crítico e socioambiental e que a partir disso, alcançando o objetivo de construção de um Manual Docente, como produto educacional, pudéssemos contribuir com a disseminação científica da EA.

CAPÍTULO 2 - PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)

Neste capítulo faremos uma breve apresentação do panorama histórico da EA. Nesta abordagem atrelamos autores que evidenciam a EA às questões políticas, educacionais, sociais e éticas, contemplando a construção de valores fundamentais à vida, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Para a temática da EA, assim como para tantas outras áreas de pesquisa, têm sido discutidos em encontros internacionais, nacionais e regionais, contando com a participação de pesquisadores que estudam e buscam elaborar concepções a fim de apresentar a comunidade e conscientizá-la sobre a importância do cuidado e preservação com o ambiente. Alternativas e propostas são apresentadas; entretanto, o que percebemos é que são insuficientes as iniciativas voltadas à prática ambientais satisfatórias.

Diante deste cenário, ratificamos que a EA é uma questão urgente e necessária, que exige a participação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, comprometidos para atuarem no mundo em que vivem com competência e responsabilidade.

De acordo com Loureiro; Layrargues; Castro (2005, p.69), a EA é:

uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza. Dessa forma, para a real transformação do quadro de crise estrutural e conjuntal em que vivemos a Educação Ambiental, por definição, é o elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza (apud LOUREIRO, 2000a).

Reconhecemos que pensar a EA e preparar o cidadão para agir de forma coerente e responsável diante das questões que envolvem ações de cuidados é um grande desafio. Reconhecemos também que ainda há uma distância entre a teoria e a prática em virtude da falta de preparo dos indivíduos para atuarem como protagonistas nas situações de enfrentamento em que se exija tomadas de atitudes

ambientais. Assim, de acordo com Loureiro, Layrargues e Castro (2005):

A Educação Ambiental é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural. Enfatiza, ainda, que a Educação, ambiental ou não, é um dos mais nobres veículos de mudança na história, a conquista de um direito inalienável do ser humano, mas não age isoladamente (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO 2005, p.92).

Para a construção histórica do interesse em estudar o ambiente e propor encaminhamentos de estudos ambientais, buscamos no livro de Dias (2004), intitulado “Educação Ambiental: princípios e práticas”, para apresentar alguns recortes de âmbitos internacional e nacional.

Foi em meados dos anos de 1800 que alguns estudiosos observaram a exuberância dos recursos naturais do Brasil, e naturalistas como Darwin, Bates (inglês que recolheu e levou 8 mil espécimes de plantas e animais da Amazônia), Warning (dinamarquês que conduziu os estudos do ambiente de cerrado, em Lagoa Santa, Minas Gerais), iniciaram as pesquisas em terras brasileiras (DIAS, 2004).

Contudo, os interesses nas espécies baseavam-se em aspectos meramente descritivos do mundo natural, destacando-se a botânica e a zomorfologia. As interrelações eram abordadas e a noção do todo ficava circunscrita à análise filosófica (DIAS, 2004).

Nos Estados Unidos houve um movimento em prol da preservação do ambiente, materializando a criação do primeiro Parque Nacional do Mundo – Yellowstone National Park, em 1872. Nesse mesmo período, no Brasil, a princesa Isabel autorizava a operação da primeira empresa privada de corte de madeira (o ciclo econômico do pau-brasil se encerraria em 1875, e em 1920 seria considerado extinto) (DIAS, 2004).

No ano de 1891, de acordo com Dias (2004), iniciou-se uma das práticas mais demagógicas utilizadas pelos políticos brasileiros, no que tange à gestão ambiental, comum até hoje: anunciar a criação de unidades de conservação (parques nacionais, estações ecológicas, reservas biológicas, etc) sem efetivá-las posteriormente, ou seja, sem dar a estrutura para o seu funcionamento, deixando-as apenas “no papel”. Assim, pelo Decreto 8.843 de 1981, criava-se a Reserva

Florestal do Acre, com 2,8 milhões de hectares, cuja implantação não havia ocorrido até o ano de 2004.

Já no ano de 1952 ocorreu a primeira grande catástrofe ambiental, quando o ar densamente poluído de Londres provocou a morte de 1600 pessoas, desencadeando o processo de sensibilização sobre a qualidade ambiental na Inglaterra, e culminando com a aprovação da Lei do Ar Puro pelo Parlamento, em 1956. Esse fato desencadeou uma série de discussões em outros países, catalisando o surgimento do ambientalismo nos Estados Unidos a partir de 1960 (DIAS, 2004).

A década de 1960 foi marcada pelas consequências do modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos países ricos, traduzido em níveis crescentes de poluição atmosférica nos grandes centros urbanos – Los Angeles, Nova Iorque, Berlim, Chicago, Tóquio e Londres, principalmente em rios envenenados por despejos industriais – Tâmis, Sena, Danúbio, Mississipi e outros. Houve a demonstração clara da perda da cobertura vegetal da terra, ocasionando erosão, perda da fertilidade do solo, assoreamento dos rios, inundações e pressões crescentes sobre a biodiversidade. Os recursos hídricos estavam sendo comprometidos e a imprensa mundial registrava essa situação em manchetes dramáticas (DIAS, 2004).

Diante deste histórico, a jornalista americana Rachel Carson descreveu esse panorama em seu livro *Primavera Silenciosa* (1962), enfatizando o descuido e irresponsabilidade com que os setores produtivos espoliavam a natureza, sem nenhum tipo de preocupação com as consequências de suas atividades (DIAS, 2004).

A publicação desse livro foi um dos acontecimentos mais significativos para o impulso da revolução ambiental, pois ao detalhar os efeitos adversos da contaminação ambiental, particularmente os decorrentes da má utilização dos pesticidas e inseticidas químicos sintéticos, a obra gerou muita indignação. E chocando a população, aumentou a consciência pública quanto aos impactos das atividades humanas sobre o ambiente (PHILIPPI JUNIOR; PELICIONI, 2005).

No ano de 1965, em um evento de educação no Reino Unido, promovido pela Universidade de Keele, é que foi introduzido o termo EA, tido assim como

marco inicial, embora a definição estivesse vinculada aos aspectos de conservação e ecologia. A partir deste momento a EA foi formatada com diferentes concepções e ações.

No ano de 1969 foi fundada na Inglaterra a “Sociedade para a Educação Ambiental”, e a BBC de Londres levou ao ar o programa *Reith Lectures*, apresentado por Sir Frank Fraser Darling (ecologista), promovendo debates sobre a questão ambiental, despertando o interesse de artistas, políticos e imprensa, em geral, para a necessidade premente de discussão e decisão sobre aquelas questões. Foi lançado também nos Estados Unidos, o número 1 do Jornal da Educação Ambiental (DIAS, 2004).

Enquanto isso, neste período, o Brasil imerso no regime ditatorial mostrava ao mundo o Projeto Carajás e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, iniciativas de alto potencial de degradação ambiental. Nesse contexto desfavorável, criou-se a “Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural” – Agapan – precursora de movimentos ambientalistas em nosso país quando ainda não tínhamos nem mesmo uma legislação ambiental, como a maioria das nações (DIAS, 2004).

Criado em 1968 por um grupo de trinta especialistas de diversas áreas (economistas, pedagogos, humanistas, industriais e outros), o Clube de Roma, liderado pelo industrial Arillio Peccei, tinha como objetivo promover a discussão da crise atual e futura da humanidade. E no ano de 1972 este grupo publicou o relatório intitulado “Os limites do crescimento”, estabelecendo modelos globais baseados nas técnicas pioneiras de análise de sistemas, projetados para prever como seria o futuro se não houvesse modificações ou ajustamentos nos modelos de desenvolvimento econômico adotados (DIAS, 2004).

Neste contexto, as análises do modelo indicariam que o crescente consumo geral levaria a humanidade a um limite de crescimento, possivelmente a um colapso. De acordo com Dias (2004), a classe política rejeitaria as observações. Apesar disso, o relatório atingiria o seu objetivo: alertar a humanidade sobre a questão, de modo que se tornou um clássico na literatura da história do movimento ambientalista mundial.

Percebemos, por meio desta trajetória histórica, que a preocupação com o ambiente se estende por décadas. Estudos e observações tentam representar as

preocupações que perduram e demonstram não ter efeito. Por isso, há muito a ser feito para conscientizar as pessoas do uso racional dos recursos ainda disponíveis na natureza.

Posterior ao evento de educação no Reino Unido, de acordo com Loureiro (2006), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) elaboraram o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), ficando a cargo desse programa a promoção de encontros no âmbito regional e nacional para profissionais ligados a área.

Loureiro (2012) destaca que, no Brasil, os registros de projetos e programas são da década de 1970; contudo, mais provenientes das pressões internacionais do que dos movimentos sociais de cunho ambiental, nacionalmente consolidados. Fatos estes em função do país ainda estar sob a égide do regime militar. Assim, a EA apareceu tardiamente, só em meados da década de 1980, em que ganhou dimensões públicas de grande relevância, inclusive na Constituição Federal de 1988.

E mesmo aparecendo tardiamente no Brasil, constatamos que há muito a fazer no que se refere à temática, pois a produção teórica não sustenta a lacuna da práxis, já que os indivíduos da sociedade têm dificuldades em direcionar a atenção e um olhar holístico para atuar com responsabilidade no ambiente (DIAS, 2004).

No ano de 1972, ocorreu um dos eventos mais decisivos para a abordagem ambiental no mundo, de acordo com Dias (2004). Impulsionada pela repercussão internacional do Relatório do Clube de Roma, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu a “Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano”, ou Conferência de Estocolmo, como ficou consagrada, na Suécia. O evento reuniu representantes de 113 países com o objetivo de estabelecer uma visão global e princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade para a preservação e melhoria do ambiente humano.

Considerada um marco histórico-político internacional decisivo para o surgimento de políticas de gerenciamento ambiental, a Conferência gerou a “Declaração sobre o Ambiente Humano” e estabeleceu um “Plano de Ação Mundial”, com o estabelecimento de um Programa Internacional de EA. A

Recomendação nº 96 da Conferência reconhecia o desenvolvimento da EA como elemento crítico para o combate à crise ambiental (DIAS, 2004).

As consequências da Conferência de Estocolmo chegariam ao Brasil acompanhadas das pressões do Banco Mundial e de instituições ambientalistas que já atuavam no país. Em 1973, a Presidência da República criaria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) com a finalidade de promover cursos de ecologia para profissionais da educação básica, mais especificamente, do Ensino Fundamental (DIAS, 2004).

Em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) promoveria em Belgrado, Iugoslávia (1975), o Encontro Internacional sobre EA, congregando especialistas de 65 países. Neste encontro foram formulados princípios e orientações para um programa internacional de EA que atendesse às perspectivas contínua e multidisciplinar, integradas às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais (DIAS, 2004).

De acordo com Philippi Junior e Pelicioni (2005), no Seminário de Belgrado (UNESCO/UNEP, 1976) houve a produção da Carta de Belgrado, que expressava a necessidade do exercício de uma nova ética global, visando a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e exploração humana. Esta carta preconizava que os recursos do mundo deveriam ser utilizados de um modo que beneficiasse a humanidade e proporcionasse o aumento na qualidade de vida.

Percebendo essa situação e sabendo da urgência ditada pela perda de qualidade ambiental, amplamente discutida na comunidade internacional, os órgãos estaduais brasileiros de meio ambiente tomaram a iniciativa de promover a EA no Brasil. Começariam a surgir as parcerias entre as instituições de meio ambiente e as Secretarias de Educação dos Estados. Por sua vez, o Ministério da Educação (MEC) e o Mestrado interinstitucional (MINTER) e Doutorado interinstitucional (DINTER) firmavam “Protocolos de Intenções”, com o objetivo de formalizar trabalhos conjuntos, visando a “inclusão de temas ecológicos” nos currículos dos antigos 1º e 2º graus (DIAS, 2004).

Realizou-se de 14 a 26 de outubro de 1977, em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética), a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação

Ambiental, organizada pela Unesco, em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Este foi um prolongamento da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (Estocolmo, 1972). A Conferência de Tbilisi foi o ponto culminante da primeira fase do Programa Internacional de EA iniciado em 1975, em Belgrado. Esse evento de acordo com Morales (2009), legitimou a EA no mundo.

No Brasil, no ano seguinte da Conferência de Tbilisi, o MEC publicaria o documento “Ecologia – uma proposta para o ensino dos 1º e 2º graus”. Esta proposta, de acordo com Dias (2004), representava um retrocesso, dada a abordagem reducionista apresentada, na qual a EA ficaria condicionada nos pacotes das Ciências Biológicas, como queriam os países industrializados, sem que se considerassem os demais aspectos da questão ambiental (sociais, culturais, econômicos, éticos, políticos, etc.), comprometendo o potencial analítico e reflexivo dos seus contextos local e global, bem como o seu potencial catalítico-indutor de ações.

Para Loureiro (2012), o movimento ambientalista brasileiro ganhou caráter público e social, apenas na década de 1980, com raras exceções anteriores em estados como Rio Grande do Sul. O viés conservacionista influenciado por valores da classe média europeia manteve o “tom” político predominante nas organizações recém-formadas, algo que refletiu na formação do Partido Verde.

Em 1981, o então Presidente da República João Figueiredo sancionava a Lei 6.938, que dispunha sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formação e aplicação. Este ato constituiu-se num importante instrumento de amadurecimento, implantação e consolidação da política ambiental no Brasil (DIAS, 2004).

No ano de 1987, realizou-se em Moscou, o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, promovido pela Unesco, em colaboração com o PNUMA, com o objetivo de analisar as conquistas e dificuldades encontradas pelos países no desenvolvimento da EA e estabelecer os elementos para uma estratégia internacional de ação para a década de 1990 (DIAS, 2004).

Assim, em 1992, aconteceu no Rio de Janeiro, a Jornada Internacional de Educação Ambiental, nominada Rio 92, cujo documento intitulado “Tratado de

Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” foi elaborado pelo fórum das Organizações Não Governamentais (ONGs) neste evento. Este tratado destacou o comprometimento de 179 países em discutir o ambiente e expressa, de acordo com Loureiro (2012), o que os educadores de países de todos os continentes pensam em relação à EA, estabelecendo um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil.

A partir desta Jornada se firmaram compromissos visando o desenvolvimento sustentável do mundo para o século XXI, contemplados na “Agenda 21”. Esta caracteriza-se por ser uma agenda de compromissos e ações sustentáveis para o século XXI. Nela estão definidos os compromissos que 179 países assumiram de construir um novo modelo de desenvolvimento que resulte em melhor qualidade de vida para a humanidade e que seja econômica, social e ambientalmente sustentável. Desde 2002, o nosso país tem a Agenda 21 Brasileira, elaborada com a participação de 40 mil pessoas. A agenda 21 tem como referência a Carta da Terra, um documento internacional que trata de como cuidar do nosso planeta (BRASIL, 2012).

A Rio 92, em termos de EA, corroboraria as premissas de Tbilisi e Moscou e acrescentaria a necessidade de concentração de esforços para a erradicação do analfabetismo ambiental e para as atividades de capacitação de recursos humanos para a área (DIAS, 2004).

Assim, para o fortalecimento da EA no Brasil foram criadas as Redes de Educação Ambiental que tiveram a finalidade de fomentar por meio de encontros e oficinas, a integração de instituições e pessoas. Em 1992, no II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, foi implantada a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), sendo que cada estado criou sua rede local (DIAS, 2004).

Em 1994, o então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal (MMA), com a interferência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e o Ministério da Cultura (MinC), formularam o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea). Neste movimento político houve o destaque para a implantação do Programa Nacional de Educação Ambiental do MEC, do Ministério do Meio Ambiente e do Ibama, adicionadas às iniciativas dos governos estaduais e municipais, das ONGs, empresas e universidades (DIAS, 2004).

Em 1997, na cidade de Thessaloniki, Grécia, aconteceu a Conferência do Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, a qual considerou prioritária a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a realização de encontros de menor porte para a troca de experiência entre educadores (LOUREIRO, 2012).

No ano de 2002, de acordo com Marcatto (2002), realizou-se em Johannesburgo, África do Sul, o Encontro da Terra, também denominado Rio + 10, tendo por finalidade avaliar as decisões tomadas na Conferência do Rio em 1992.

Em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, aconteceu a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio + 20, uma vez que marcou os vinte anos de acontecimento do Rio – 92, com o objetivo de renovar o [...] “compromisso político com o desenvolvimento sustentável [...]” (SOBRE A RIO +20, 2012, [n.p.]).

Por meio deste resgate histórico foi possível perceber que já algum tempo no cenário internacional, são discutidas questões que envolvem a EA. Como sabido, os encontros, tratados e convênios internacionais e nacionais, promovem o aprimoramento e disseminação do conhecimento acerca da temática, mobilizando ações de reflexão sobre a práxis que implicam em um ambientalismo mais comprometido. Contudo, é preciso, ainda, incorporar de modo eficaz a EA em todas as instâncias, seja no âmbito educacional, social, econômico ou político, o que exige conhecimento teórico-prático por todos os envolvidos neste processo, ou seja, a sociedade.

O que desperta a atenção nesta trajetória é que os eventos tinham como objetivo central o planejamento de ações, o que por sua vez foi e ainda continua sendo um grande desafio. Outro grande desafio é transformar as ideias registradas nos documentos em algo possível e concreto, podendo ser garantido o cumprimento das recomendações e legislação.

Nesta perspectiva, atentando para as preocupações no campo educacional, no próximo capítulo enfatizaremos a EA no âmbito das políticas públicas e educacionais.

CAPÍTULO 3 - O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ

Caracterizamos este capítulo com relevância, pois no campo educacional faz-se necessária nossa apropriação sobre as diretrizes, legislações e programas que norteiam o trabalho de EA brasileiro e no nosso Estado.

Como escreveu Oliveira (2000):

A busca de diretrizes para a política de desenvolvimento e conservação dos recursos naturais deve pautar-se pelo estabelecimento de uma nova ética, que exige novas reflexões e ações sobre a dignidade, as contradições, as opressões e as desigualdades, onde a qualidade de vida seja elemento mediador na relação sociedade-natureza (OLIVEIRA, 2000, p. 88)

Neste sentido, acrescentou o autor, pensar a EA é também refletir sobre a vida em sociedade, na qualidade desta, na formação do ser humano e ao uso consciente e responsável do meio em que estamos inseridos, concomitantemente, na tomada de decisões e planejamento de ações frente a esta perspectiva, o que exige uma postura investigativa e reflexiva sobre a realidade, um novo olhar sobre o mundo (OLIVEIRA, 2000).

O autor Dias (2004) acredita que a EA seja um processo por meio do qual as pessoas apreendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade. E, ainda, nos provoca a refletir sobre qual é nosso entendimento de EA, ou seja, como a definimos, desse modo, acredita que varia de pessoa para pessoa de acordo com seu contexto, cultura, valores e tempo.

Nessa óptica, embora reconhecemos que as legislações não garantam eficazmente que as ações de cuidado com o ambiente sejam promovidas, é possível constatar que as iniciativas de programas do Governo Federal são imprescindíveis para a EA, uma vez que a sociedade ainda não tem plena consciência da sua responsabilidade ambiental.

Para Loureiro; Layrargues; Castro (2005), um dos aspectos a ser destacado, refere-se ao direito constitucional de cada cidadão de reivindicar na justiça seu acesso a um ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, por

intermédio do Ministério Público (MP). De acordo com ele, por intermédio do MP, pode-se promover o inquérito civil e a ação pública para a proteção dos direitos constitucionais, do patrimônio público e social, do meio ambiente, dos bens e direitos de valor artísticos, estético, histórico, turístico e paisagístico, dos interesses individuais, difusos e coletivos.

E sob o aspecto jurídico, a Lei Federal nº 6.938, de 31/08/81, instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, constituindo o Sistema Nacional do Meio Ambiente, criando o Conselho Nacional do Meio Ambiente e instituindo o Cadastro Técnico Federal de Atividades e instrumentos de Defesa Ambiental.

Esta lei tem por objetivo criar condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana. Chamamos a atenção ao Artigo 2º, Inciso X, que assegura a necessidade de que a EA seja ofertada a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981).

De acordo com Loureiro; Layrargues; Castro (2005), nas décadas de 1970 e 1980, as medidas educativas voltadas para a conservação dos recursos naturais e mudanças comportamentais individuais, o chamado ser “ecologicamente correto”, foram marcadas pela simplificação. Por sua vez, os sistemas educacionais incluíram a EA no currículo como disciplina, caracterizada por um conteúdo basicamente composto por categorias da ciência ecológica. Nessa época também foram recorrentes ações institucionalmente promovidas por instâncias técnicas vinculadas à área de meio ambiente *stricto sensu*, sem a participação de órgãos de educação.

Entretanto, o autor Loureiro; Layrargues; Castro (2005) ainda ressaltou que, no cenário brasileiro, a EA só ganhou projeção social e reconhecimento público na década de 1990, tendo em vista a busca de coerência com os princípios da EA e com a sua implementação em bases sintonizadas com as diretrizes mundiais para a área.

Esta configuração figurou oficialmente na Constituição Federal de 1988, no Capítulo VI, em que retrata o meio ambiente no Artigo 225, Parágrafo 1º, Inciso VI,

onde se lê que compete ao poder público “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente” e de observarmos experiências concretas, mas isoladas, desde meados dos anos de 1970.

Verificamos que a EA é abordada desde a última promulgação da Constituição Federal de 1988; todavia, em todos os setores da sociedade as ações ocorrem de forma morosa, pois, conforme já mencionamos no presente trabalho, muitos planejamentos e projetos acabam permanecendo apenas no papel ou implicando em ações simplistas e reducionistas ao que se refere a EA.

Conforme Loureiro; Layrargues; Castro (2005, p.71):

[...] na última década observamos uma tentativa de se estabelecerem diretrizes nacionais compatíveis com uma abordagem sociohistórica e alguns acontecimentos oficiais, apesar de a viabilização das resoluções oriundas dos mesmos ainda se mostrar incipiente e sem alcance público e nacional. Neste caso, os eventos a serem destacados foram os seguintes: Programa Nacional de Educação Ambiental de 1994; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996; Conferência Nacional de Educação Ambiental, 1997; Lei 9795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental (apud LOUREIRO, 2000b).

De acordo com Dias (2004), houve ainda nos anos de 1988 e 1989 o movimento intitulado “Programa Nossa Natureza” que definiu a EA como o conjunto de ações educativas voltadas para a compreensão da dinâmica dos ecossistemas, considerados os efeitos da relação do homem com o meio, a determinação social e a evolução histórica dessa relação.

Loureiro (2012) ilustrou em seu livro “Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental” o quanto a EA era indevidamente reconhecida pelas instituições oficiais. Relembrou a existência do Relatório Nacional, produzido pela extinta Comissão Interministerial para o Meio Ambiente (Cima), que também fez parte da programação da ONU para a Conferência de 1992, e que foi marcado pela secundarização do debate público.

Como já mencionado anteriormente, no ano de 1992 foi criada a REBEA, a partir da vontade de manter viva a articulação nacional dos educadores ambientais brasileiros, pré-Rio 92. Essas redes são, de acordo com Loureiro (2012), expressões vivas de mobilização de educadores e ambientalistas em torno da EA.

Atualmente, na página oficial do site da REBEA, podemos verificar a existência das 43 redes pertencentes à malha da REBEA, divididas por regiões Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste, Norte e Sul. A rede da Região Sul é nominada de REASUL. Dentre elas, há as redes estaduais e municipais. Ainda há o diálogo com as redes internacionais como a Rede de Educação Ambiental Latina (REALatina), a Rede Ibero-Americana de Educação Ambiental e Turismo (REATur), a Rede Lusófona de Educação Ambiental e a Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA) (REBEA, 2017).

Além disso, encontramos artigos e produções científicas da área de EA, notícias dos Fóruns e Encontros Ambientais de 1997 até 2012, projetos e relatórios e documentos que reafirmam a atuação da REBEA nos anos supracitados (REBEA, 2017).

No ano de 1994 foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental, definido por meio de sete linhas de ação: (1) Educação Ambiental no ensino formal (capacitar os sistemas de ensino formal, supletivo e profissionalizante); (2) Educação no processo de gestão ambiental (levar os gestores públicos e privados a agirem em concordância com os princípios da gestão ambiental); (3) Realização de campanhas específicas de Educação Ambiental para usuários de recursos naturais, promovendo a sustentabilidade no processo produtivo e a qualidade de vida das populações; (4) Cooperação com os que atuam nos meios de comunicação e com os comunicadores sociais (viabilizar aos que atuam nos meios de comunicação as condições para que contribuam com a formação da consciência ambiental); (5) Articulação e integração das comunidades em favor da Educação Ambiental (mobilizar iniciativas comunitárias adequadas a sustentabilidade); (6) Articulação intra e interinstitucional (promover a cooperação no campo da Educação Ambiental); (7) Criação de uma rede de centros especializados em Educação Ambiental, integrando universidades, escolas profissionais, centros de documentação, em todos os Estados da Federação (BRASIL, 1994).

No ano de 1996, produzido com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi lançado o documento intitulado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Este foi definidor de temas transversais, tais como, saúde ética, pluralidade cultural, orientação sexual e meio ambiente (BRASIL, 1996).

Apesar das críticas que o documento recebeu devido ao modo como pensou a transversalidade em educação, de acordo com Loureiro (2012), este documento “teve o mérito de inserir a temática ambiental não como disciplina e de abordá-la articulada às diversas áreas do conhecimento”.

Este documento tinha a pretensão de informar e preparar os professores para atuarem de forma dinâmica ao que se refere a EA; contudo, o que visualizamos ainda hoje são práticas descontextualizadas, falta de entusiasmo, de entendimento sobre a importância do papel da escola e dos professores frente à temática.

Sobre os temas transversais, Loureiro; Layrargues; Castro (2005) apontou que:

Uma das grandes falhas dos processos educativos denominados “*temáticos*” ou transversais (Educação Sexual, Educação em Saúde, entre outros), que se reproduz na Educação Ambiental, é a falta de clareza do significado da dimensão política em educação. Esse fato se verifica ao observarmos que a atuação dos educadores vem tornando as iniciativas educacionais ambientalistas, limitados à instrumentalização e à sensibilização para a problemática ecológica, mecanismos *verde* e universal em seu processo de reprodução, ignorando-se, assim, seus limites e paradoxos na viabilização de uma sociedade sustentável (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO 2005, p 70, grifos do autor).

A data de 27 de abril de 1999, foi um marco histórico, pois foi promulgada a Lei 9.795 que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

Os autores Philippi Jr e Pelicioni (2005) expressaram em seu trabalho a síntese do que trouxe a lei, com a indicação do conceito, objetivos e a relevância de sensibilização e mobilização para uma práxis educativa que favoreça uma prática ambiental consciente e comprometida. Reafirmaram, a partir da legislação, a necessidade de um olhar atento e cuidadoso para as questões ambientais. Ressaltaram, também, uma preocupação com os cursos de formação profissional, os quais devem inserir em seus currículos estas questões, a fim de buscar alternativas e viabilizar ações efetivas.

Percebemos, também, que a lei determina que é de responsabilidade do Poder Público, no âmbito federal, estadual e municipal, incentivar a ampla

participação das empresas públicas e privadas em parcerias com a escola. Na mesma direção, as organizações não-governamentais (ONGs) devem contribuir na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à EA (BRASIL, 1999).

Outra iniciativa política interessante foi a criação do Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (Sibea), em 2001, coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), ONGs e redes, e que tem por finalidade organizar, sistematizar e difundir as informações produzidas em EA, e do mesmo modo articular ações governamentais que se encontram fragmentadas (BRASIL, 2001), como faz a citação.

O Sibea apresentou como objetivos:

(1) implantar um sistema de informações referenciais sobre Educação Ambiental e reformular o site de Educação Ambiental para difundir notícias e informações, assegurando a integração entre ambos; (2) captar, processar, armazenar e disseminar informações sobre Educação Ambiental e práticas sustentáveis; (3) coletar, processar, armazenar e difundir informações atualizadas sobre profissionais e instituições atuantes em Educação Ambiental e práticas sustentáveis; (4) coletar, processar, armazenar e difundir informações atualizadas sobre programas, metodologias, práticas e tecnologias sustentáveis relacionadas com a Educação Ambiental; e (5) fornecer informações para os programas ou atividades de capacitação (BRASIL, 2001).

Contudo, não temos informações do impacto e aplicabilidade dos conteúdos disponibilizados pelo sistema na ação docente.

Podemos agora observar o movimento político no Estado do Paraná. Fundamentado na Política Nacional, instituiu-se na data de 11 de janeiro de 2013, a Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná, em conformidade com princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), articulada com o sistema de meio ambiente e educação em âmbito federal, estadual e municipal, pela Lei 17.505.

O Artigo 2º apresenta a definição de EA vinculada aos ambientes de aprendizagem:

Art. 2º Entende-se por educação ambiental os processos contínuos e

permanentes de aprendizagem, em todos os níveis e modalidade de ensino, em caráter formal e não formal, por meio dos quais o indivíduo e a coletividade de forma participativa constroem, compartilham e privilegiam saberes, conceitos, valores socioculturais, atitudes, práticas, experiências e conhecimentos voltados ao exercício de uma cidadania comprometida com a preservação, conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, para todas as espécies (PARANÁ, 2013).

A Política Estadual de Educação Ambiental do Estado do Paraná atenta no Artigo 12º que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal no currículo escolar de forma crítica, transformadora, emancipatória, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades (PARANÁ, 2013).

Por conseguinte, o Artigo 13 se refere à formação continuada dos profissionais da educação, no período de suas atividades regulamentares com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental e da Política Estadual de Educação (PARANÁ, 2013).

Já no Artigo 16 podemos observar a menção dos documentos norteadores para a construção dos currículos, tendo a Agenda 21 como um dos instrumentos de implementação a ser inserida no projeto político-pedagógico dos estabelecimentos de ensino. As escolas também devem observar a Carta da Terra, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, e demais documentos de referência sobre a EA (PARANÁ, 2013).

Nessa perspectiva, Loureiro (2012) define as políticas públicas como ações planejadas de governo, enquanto instância do Estado capaz de operacionalizar políticas universalistas, incluídas e igualitárias. Importante retomar alguns questionamentos feitos pelo autor em sua obra: como os posicionamentos ao que se refere à legislação para EA vem sendo interpretados, e, ainda consolidados na sociedade brasileira? A Lei define o que se deve fazer, mas todos compreendem seu papel e a função da escola? Os profissionais da educação estão realmente capacitados para atuarem dentro desta perspectiva?

Ou seja, as políticas públicas nacionais, estaduais ou municipais, sinalizam

e direcionam para um fazer ambiental consciente e comprometido; porém, não há garantia da eficácia na sua execução, já que ainda não percebemos a consolidação democrática, reflexiva e coerente das mesmas.

De acordo com Loureiro (2012):

Em termos relativos ao alcance político da Educação ambiental, num momento em que o pós-modernismo decreta o fim da história e em que o neoliberalismo reduz tudo à economia de mercado, educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos e de valores vistos como ecologicamente corretos, sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente (LOUREIRO, 2012, p. 27).

Assim, ainda que a escola não seja o único meio para se educar para um ambientalismo responsável, é um espaço de convivência, de aprendizagem e, por isso, deve contribuir de forma significativa na formação dos educandos para se tornarem agentes transformadores, ativos e comprometidos com o meio em que vivem.

Consideramos que há um caminho longo a percorrer para se efetivar as políticas públicas e educacionais em relação à EA; portanto, um grande desafio, tanto para as escolas quanto para outras instituições, organizações, grupos e empresas enfim, para toda a sociedade.

CAPÍTULO 4 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

No capítulo anterior apresentamos de forma sucinta o que dizem as políticas públicas e educacionais ao que se refere à EA, de modo a compreender e reafirmar a trajetória em seu aspecto legal.

Neste capítulo pretendemos ilustrar algumas concepções sobre a EA e na perspectiva crítico-emancipatória. Para isso, elucidaremos ideias de alguns autores, tais como Oliveira (2000), Philippi Jr e Pelicioni (2005), Loureiro (2012), Freire (1997), Lima (2005), entre outros, que apresentam uma ideia de educação democrática para a EA, como transformação social e pautada no diálogo. Vale ressaltar que a intenção não é repassar um modelo de EA, mas provocar um momento de inquietação, reflexões e de reconstrução sobre a práxis educativa em relação a esta temática.

Iniciamos com o autor Oliveira (2000), que indicou a existência de visões diferentes, e muitas vezes opostas do significado e interpretação de dados referentes às questões ambientais, por isso, estudar algumas concepções favorece a compreensão, assim como a intervenção no fazer ambiental.

Para este mesmo autor, em seu livro “Educação Ambiental: uma possível abordagem”, os três tipos de visões são descritas como se segue: “ecocêntrica”, para qual o mundo natural tem um valor em si mesmo, que precisa ser preservado frente aos avanços do crescimento demográfico e da devastação do mundo moderno. A visão “antropocêntrica”, que reafirma a primazia do homem sobre o mundo natural, tornando-se a natureza como recurso de uso e benefício para o homem. (OLIVEIRA, 2000)

E, por fim a visão mais contemporânea que aponta para a necessidade de um uso mais racional e criterioso dos recursos naturais tentando redefinir a interdependência necessária para uma sobrevivência equilibrada (OLIVEIRA, 2000).

Para Oliveira (2000), o desafio da questão ambiental, por sua extensão e complexidade, vem exigindo uma abordagem cada vez menos ortodoxa, rompendo com a tradição segmentada e reducionista, e requerendo a aplicação de métodos

multi e interdisciplinares.

Desse modo, faz-se necessário a compreensão de forma mais ampla de como ocorre este processo de EA, o que não se restringe na reprodução de conteúdos simplistas e reducionistas, pois de acordo com o autor mencionado, a EA deve ser encarada como um processo que envolva a perspectiva histórica, antropológica, econômica, social, cultural e ecológica, enfim, como educação política, na medida em que são decisões políticas todas as que, em qualquer nível, dão lugar às ações que afetam o meio ambiente.

Nesta perspectiva, a EA, de acordo com Oliveira (2000):

[...] busca um novo ideário comportamental, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Ela deve começar em casa, ganhar as praças e as ruas, atingir os bairros e as periferias, evidenciar as peculiaridades regionais, apontando para o nacional e o global. Deve gerar conhecimento local sem perder de vista o global, precisa necessariamente revitalizar a pesquisa de campo no sentido de uma participação pesquisante, que envolva pais, alunos, professores e comunidade. É um passo fundamental para a conquista da cidadania (OLIVEIRA, 2000, p.88).

Para Philippi Jr e Pelicioni (2005), a EA tem um sentido fundamentalmente político, já que visa à transformação da sociedade em busca de um presente e de um futuro melhor. É uma educação para o exercício da cidadania, que se propõe a formar cidadãos que adotem uma atitude participativa e crítica nas decisões que afetam sua vida cotidiana.

Philippi Jr e Pelicioni (2005) defendem ainda que a EA não pode ser reduzida a uma simples visão ecologista, naturalista ou conservadora sem perder legitimidade social, por uma simples questão ética, e sem perder sua coerência, porque a resolução dos problemas socioambientais se localiza no campo político e social, na superação da pobreza, na desapareção do analfabetismo, na geração de oportunidades, na participação ativa dos cidadãos.

E de acordo com os autores, o problema ambiental não se resolve com a assepsia cientificista, seja esta ecológica, biológica ou tecnológica; sua resolução se localiza no campo da cultura, do imaginário social, dos valores e da organização política e econômica global (PHILIPPI JR e PELICIONI, 2005).

A cultura emancipatória supõe novas formas de conhecimento efetivamente fundadas na solidariedade coletiva. A emancipação se dá em múltiplos espaços. Não há um lugar único para esse processo. Ele é marcado também pela presença da subjetividade e ocorre nos diversos espaços da vida: doméstica, produção, espaço da comunidade, espaço da cidadania ou espaço mundial (PHILIPPI JR e PELICIONI, 2005, p.432).

Por isso, considera-se de fundamental importância o papel da escola neste processo, não de forma isolada, mas em conjunto, com a comunidade escolar e todos que a compõem, visando desenvolver os conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizado, respeitando os valores, culturas, enfim as diferenças e promovendo práticas inovadoras e democráticas.

Neste contexto, Loureiro (2012) apresenta uma abordagem crítica, mas também dialética e emancipatória referente a EA, pautada também pela pedagogia histórica crítica, fundamentado em autores como Habermas, Marx, Marcuse, Freire, entre outros.

Para o autor, a EAE promove a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida (LOUREIRO, 2012).

O autor Loureiro (2012) ressalta que, no âmbito do que chamamos de EA crítica, poderíamos incluir outras denominações, como sinônimo ou concepções similares, dentre elas: Educação crítica; Educação Ambiental popular; Educação Ambiental transformadora. O autor entende que emancipar não é estabelecer o caminho único para a “salvação”, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária.

Adequando as abordagens dos autores, podemos inferir que a EA, nesta perspectiva, transpõe, por exemplo, a simples orientação em relação aos cuidados com os papéis no chão em sala de aula, instruindo os educandos para que atuem como protagonistas no processo e não como espectadores passivos. Assim, a incumbência do professor pode ser de incentivo a serem participativos nas iniciativas, fazendo, na medida do possível, escolhas com maturidade. Significa, ainda, que na perspectiva da EAE podemos formá-los para construir e

reconstruírem culturas, a partir daquilo que acreditam e idealizam.

A EAE, de acordo com Loureiro (2012):

Não é a busca da linguagem universal e única, mas o desafio constante de entender a relação entre particular e universal, de transposição de limites e fronteiras definidos por uma linguagem hermética feita para reforçar a distinção e o poder de certas ciências sobre outras e sobre os saberes populares e não científicos (LOUREIRO, 2012, p.86).

A citação do autor reafirma a legitimidade da perspectiva crítico-emancipatória, pois entende a necessidade de uma prática educativa integral e associada a outras esferas da vida social, a fim de consolidar políticas públicas democráticas, assim como iniciativas capazes de levar a rupturas com o modelo contemporâneo de sociedade (LOUREIRO, 2012).

Loureiro (2012) reforça que a EA crítica, transformadora, socioambiental e popular se refere, enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contributiva da transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo. Utiliza-se dos termos emancipatório, transformador, crítico ou popular juntamente com o ambiental, porque considera necessário marcar um posicionamento específico para a EA, com entendimento próprio do que é educar e, ao mesmo tempo, expressando a visão ambientalista, que contrapõe os padrões dominantes. Estes termos corroboram com o que considera sobre a organização da sociedade vigente, baseada na aceleração da produção de riquezas materiais.

Por isso, para ele, é imprescindível repensar conceitos e determinar ações que possam reverter o quadro de consumismo exagerado e inconsciente dos recursos naturais.

Lima (2005) aponta que a tendência da EAE, por sua vez, caracteriza-se por:

- a) uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental;
- b) uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não-humanas;
- c) numa politização e publicização da problemática socioambiental;
- e) uma associação dos argumentos técnico-científicos à orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins, e não sua negação;

- f) um entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural;
- g) uma convicção de que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental;
- h) um cuidado em estimular o diálogo e a complementariedade entre as ciências e as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando-se para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios ético-políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses públicos (coletivos), entre outras possíveis;
- i) uma vocação transformadora dos valores e práticas contrários ao bem-estar público (LIMA, 2005, p.128)

Entendemos, portanto, a EA numa perspectiva crítico-emancipatória, em atos de repensar práticas educativas como forma de reafirmar valores, formar cidadãos com capacidade para atuarem com autonomia e competência no mundo em que vivem, ou seja, significa prepará-los para transformação social, para ética, para o exercício da cidadania.

Uma educação emancipatória, para autonomia, de acordo com Paulo Freire (1997), requer uma formação cada vez mais significativa e consistente, que perdure durante toda a vida dos indivíduos, o que exige um fazer educativo democrático e comprometido, que possibilite a compreensão dos significados e não apenas das regras que envolvem questões ambientais. É importante desenvolver o espírito cooperativo e autônomo nos educandos, para que assim haja a compreensão e construção de significados e uma maneira própria de interpretar a realidade ambiental.

Afirmaram, os autores, que o cerne da Pedagogia Freireana consiste no desenvolvimento do trabalho educativo a partir dos *temas geradores*, os quais se encontram fundamentados na relação dialética entre subjetividade e objetividade. Acrescentaram, ainda, que em um contexto de EA escolar o desenvolvimento do trabalho educativo pautado em temas geradores, representativos das relações entre sociedade, cultura e natureza, pode permitir a práxis pedagógica que é reflexão e ação dos educandos e educadores sobre a realidade sócio-histórico-cultural vivida e a ser transformada – o que pode se dar por meio de processos formativos e práticas curriculares e didático-pedagógicas freireanas (LOUREIRO; TORRES, 2014).

Nesse pressuposto, consideramos indispensável a atuação docente de

forma reflexiva e dialógica, que inclua um planejamento e execução das ações docentes com entusiasmo, capazes de instigar para criticidade e, conseqüentemente, para um novo olhar ao que se refere à EA.

Para tanto, compreendemos que, ao adotar uma prática educativa fundamentada na EAE, se faz necessária a reflexão para (re)definir questões educacionais, ecológicas, políticas, sociais e culturais, que acarretem em transformação, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Certamente é um grande desafio!

CAPÍTULO 5 - ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Pautada nos referenciais de Bogdan e Biklein (1994), a abordagem qualitativa objetiva compreender o comportamento e as experiências humanas. Os autores corroboram ainda com esta definição quando afirmam que as pesquisas qualitativas buscam compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. Assim, este tipo de investigação valoriza o ambiente natural como fonte direta para a realização da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na mesma direção escreveu a autora Minayo (2007) ao inferir que este tipo de pesquisa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa deve penetrar no interior de suas bordas, o que demanda do pesquisador abertura e flexibilidade para novas formulações e para a mobilização dos conhecimentos científicos integrados. Ela deve explicar a realidade de maneira a contemplar um universo contextual abrangente, respondendo às questões de pesquisa com base nos objetivos traçados, estabelecendo assim, conexões e relações que possibilitem explicar e interpretar o objeto de estudo por um novo olhar.

5.1 AS ESCOLAS PESQUISADAS, AS ABORDAGENS, OS INSTRUMENTOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Tabela 1 apresenta a descrição dos dados para caracterizar cada escola pesquisada, quanto aos níveis de ensino ofertados, a localização no município de Telêmaco Borba-PR, quantidade de alunos matriculados, quantidade de docentes que atuam e quantidade de professores participantes da pesquisa no ano de 2017.

Tabela 1 – Caracterização das escolas pesquisadas – ano 2017

	Escola "A"	Escola "B"
Níveis de Ensino Ofertados	Ensino Fundamental I, Médio e Profissional	Ensino Fundamental II
Localização	Centro	Região periférica
Espaço Físico	Amplo, com salas de aulas, laboratório, anfiteatro, sala dos professores, quadra, espaço externo amplo.	A escola é de porte pequeno e compartilhada. No período da manhã aulas para o Ensino Fundamental II e no período da tarde aulas para Educação Infantil e Ensino Fundamental I.
Nº Alunos Matriculados	934	130
Quant. Docentes	38	20
Nº Docentes que responderam o questionário	3	6
Nº Docentes que participaram das entrevistas	18	6
Nº Docentes que participaram do curso de formação	3	0

O contato inicial em ambas as escolas ocorreu com o pedido de autorização da direção para que investigássemos a comunidade escolar. Começamos a inserção em novembro de 2016, distribuindo questionários aos professores, como forma de sondagem de conhecimentos prévios, verificação de interesse e realização de possíveis atividades pedagógicas que envolvessem a temática (apêndice A).

Os questionários foram entregues nos momentos de hora-atividade dos professores e as entrevistas foram realizadas na medida em que era possível o encaixe nos horários vagos. Solicitamos as devolutivas dos mesmos até o mês de dezembro de 2016.

A eles foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice C).

Para a escola A, dos 38 professores que compunham o quadro docente, apenas 3, de diferentes áreas do conhecimento, responderam ao questionário. Para fins de análise, identificamos as respostas dos questionários com as iniciais Q, numerando-as Q₁ a Q₃.

Para a escola B, dos 20 professores que compunham o quadro docente, 6 deles, de diferentes áreas do conhecimento, responderam ao questionário e foram identificados como Q₄ a Q₉.

Não foi utilizado o instrumento questionário como sondagem entre os alunos e os pais e/ou responsáveis, pois não havia mais tempo hábil no ano letivo de 2016 e por ter percebido a pouca efetividade de resultados proveniente da amostragem dos professores, decidimos por não utilizá-lo.

Assim, a partir do mês de abril, até o mês de junho de 2017, a abordagem utilizada foi a realização das entrevistas, com o uso de um gravador de smartphome, a partir de um roteiro de questões semiestruturado (apêndice E).

Para a escola A, obtivemos 18 entrevistas, com professores das diferentes áreas do conhecimento. Quanto aos alunos, obtivemos 7 entrevistas e quanto aos pais, 6 mães e 1 pai concordaram em responder às questões, autorizando a gravação.

Para as análises dos dados, identificamos os professores da Escola A com siglas P₁ ao P₁₈, de acordo com a ordem das entrevistas e transcrições, as quais foram feitas na íntegra.

Os alunos foram identificados com as iniciais A, numerando-as A₁ a A₇. As indicações de M₁ a M₇ foram para as mães, o pai foi identificado como PA₁.

As coordenadoras foram identificadas na análise de dados como C₁, enquanto que a Gestora que participou da entrevista foi identificada como G₁.

Para a escola B, obtivemos 6 entrevistas, com professores das diferentes áreas do conhecimento, que foram identificados nas transcrições como P₁₉ ao P₂₄. Quanto aos alunos, obtivemos 8 entrevistas e foram identificados como A₈ a A₁₅ e quanto aos pais, 6 mães identificadas como M₈ a M₁₃, 1 pai identificado como PA₂ e 1 responsável foi identificado como R₁.

A média de tempo de duração das entrevistas foi de 7 a 15 minutos e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo que houve a autorização dos pais e/ou responsáveis para a realização das entrevistas com os menores.

As questões do roteiro dos questionários e entrevistas foram validadas pelo grupo de Pesquisa nominado “Núcleo de Pesquisa em Educação Ambiental”, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Após a realização das entrevistas, houve a transcrição das falas para posterior categorização.

No mês de novembro de 2017 foi realizado o curso de formação docente para os professores interessados no aperfeiçoamento teórico frente à EA.

Após obtida a autorização das gestoras para a realização do curso, houve a divulgação por meio de cartaz fixado no mural da escola, convites orais na sala dos professores nos intervalos das aulas e também via WhatsApp, no grupo dos professores de cada uma das escolas.

Foram distribuídas aos professores as fichas de inscrição para perceber o nível de interesse dos mesmos e preparo das atividades.

Assim, dos 24 professores entrevistados em ambas as escolas, apenas 8

preencheram a ficha de inscrição demonstrando interesse em participar do curso. Tivemos o interesse de 2 professoras via WhatsApp, que não efetuaram posterior presença.

O curso foi realizado em apenas uma oferta, no período noturno, nos dias 23 e 30 de novembro de 2017, no Laboratório do Colégio A. Não foi possível realizá-lo na Escola B, pela impossibilidade logística. Entretanto, todos os professores desta escola foram convidados a participar, mesmo tendo sido ofertado na estrutura física da Escola A.

O curso totalizou uma carga horária de 16 horas, sendo distribuídas em atividades presenciais e atividades complementares. Tivemos apenas a participação de 3 professoras da Escola A e nenhum professor da Escola B.

O curso foi registrado no Sistema de Registro de Atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino (SECAPEE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) compondo uma etapa de um projeto de extensão, para oferecer posterior certificado de participação aos cursantes.

Destacamos que nenhum dos professores participantes da pesquisa pôde contribuir em todas as etapas da pesquisa, ou seja, àqueles que responderam ao questionário não são os mesmos das entrevistas e tampouco participaram do curso de formação.

5.2 AS FASES DA PESQUISA

Descreveremos a seguir, as fases que compuseram a pesquisa.

5.2.1 A Primeira Fase da Pesquisa

A primeira fase da pesquisa consistiu em se apropriar da referência do autor Paulo Freire (1975;1987), e dos autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), com a adaptação das etapas metodológicas da Abordagem Temática Freireana, com a finalidade de criar uma metodologia de coleta e análise de dados,

identificando temas geradores que se constituíram em categorias de análise, a partir dos questionários e das entrevistas dos participantes da pesquisa nas Escolas A e B.

5.2.2 A Segunda Fase da Pesquisa

A segunda fase da pesquisa consistiu na montagem e execução do curso de formação docente. Como já havíamos analisado as respostas da comunidade escolar participante na fase anterior, no que dizia respeito às demandas teóricas da EAE e das aplicabilidades ambientais, utilizamos as ideias dos autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), assumindo neste momento os temas geradores, como objeto de estudo do processo educativo.

Fizemos uma transposição dos temas geradores, evidenciados na fase anterior como categorias de análise, convertendo-os em produto educacional, com uma configuração curricular em que a seleção dos conteúdos pudesse ser interdisciplinar e sua abordagem sistematizada em atividades aplicáveis nos contextos de sala de aula.

Desse modo, como será apresentado posteriormente no capítulo 6 do produto educacional, evidenciamos a necessidade da abordagem da teoria da EAE, bem como de assuntos referentes a recursos hídricos, resíduos sólidos e líquidos, projetos ambientais nas empresas, Plano Diretor do Município e propostas de ações. Todos os temas foram trabalhados de maneira participativa e dinâmica.

Neste sentido, escreveram os autores Loureiro e Torres (2014) que neste modelo didático-pedagógico no âmbito da Abordagem Temática Freireana, o processo educativo envolve rupturas pautado na dialogicidade e na problematização em torno dos temas geradores. Este diálogo vai além de uma simples conversa entre educandos e educadores, e sim relaciona-se à apreensão mútua dos distintos conhecimentos e práticas que estes sujeitos do ato educativo têm sobre as situações significativas envolvidas nos temas geradores. É, portanto, um diálogo entre conhecimentos, cujo eixo estruturante é a *problematização* dos conhecimentos.

5.2.3 A Terceira Fase da Pesquisa

A terceira e última fase da pesquisa consistiu em analisarmos os dados obtidos nas fases anteriores, incluindo os dados coletados no curso de formação docente. Como suporte teórico e metodológico de análise, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que de acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p.7) é como “um processo auto-organizado, o qual possibilita a construção de novas compreensões”.

CAPÍTULO 6 – PRODUTO EDUCACIONAL

A partir da adaptação das etapas metodológicas da Abordagem Temática Freireana (FREIRE, 1975; 1987; DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002), frente aos dados dos questionários e das entrevistas dos participantes da pesquisa nas Escolas A e B, identificamos temas geradores, dos quais construímos um plano de ação pedagógico, que posteriormente implementamos aos professores em um curso de formação docente.

Como temas geradores emergentes apresentamos: conceitos de EA e EA crítico-emancipatória; apresentação e discussão das Leis Federal, nº 9.795/99 – Política Nacional de EA e a Lei Estadual nº 17.505/13 – Política Estadual de EA; sugestões de atividades com perspectiva interdisciplinar, voltadas à mobilização e atuação política. Para as atividades nos atentamos aos direcionamentos metodológicos, com a proposição de recursos didáticos acessíveis, interessantes e participativos.

Nosso objetivo com a formatação do curso foi minimizar as lacunas entre teoria e prática quanto à temática estudada, favorecendo a retomada da práxis, conscientização, preservação e cuidado com o ambiente. Estas foram preocupações manifestadas pelos participantes da pesquisa.

Neste sentido, mais do que repassar conceitos e informações, almejamos que a escola seja um espaço de transformação capaz de estimular o envolvimento dos alunos, dos pais e da comunidade e, por meio de um ensino crítico e emancipatório, potencialize ações, para a formação de valores e atitudes socioambientais.

Para estruturar o Plano de Formação Docente em uma perspectiva crítico-emancipatória, utilizamos as referências de Loureiro e Torres (2014), Loureiro (2012), Penteadó (2010), Lisboa e Kindel (2012) e Carvalho (2012).

Assim, organizamos o curso em dois momentos, conforme descrito a seguir:

Primeiro momento: promovemos interação e discussões preliminares; introdução do tema com breve fundamentação teórica sobre a EAE e apresentação de Leis Federais e Estaduais. Na sequência, abordagem de dois temas geradores:

Recursos Hídricos e Resíduos Sólidos.

Segundo momento: programamos a abordagem de outros temas geradores, sendo eles: Plano Diretor do Município e Projetos Ambientais nas empresas, e por fim, o fechamento e avaliação do curso.

Posteriormente, foram sugeridas algumas atividades, links, vídeos com perspectiva interdisciplinar voltadas à mobilização e atuação política, com direcionamentos metodológicos e recursos didáticos acessíveis, interessantes e participativos. A principal referência para este momento foi Loureiro (2012). Além da apresentação das atividades, os professores foram estimulados a executar as mesmas, para que pudessem vivenciar as experiências.

As atividades propostas objetivaram promover a sensibilização, mobilização, problematização da realidade, construção de conhecimentos, tomada de atitudes individuais e ações coletivas. Permitiram exercitar a possibilidade emancipatória, que está repleta de tensões próprias ao movimento dos sujeitos em determinados contextos.

A partir destes momentos de investigação e intervenção, reunimos em um “Manual Docente”, informações que envolvem as questões ambientais contemplando embasamento teórico, sugestões de atividades que poderão envolver alunos, professores e pais, atividades extraclasse, links, sites e visitas, no intuito de contribuir para o direcionamento da prática educativa frente às questões ambientais.

Esperamos que este manual contribua para nortear a prática docente, promovendo ações que despertem nos educandos a consciência do respeito pelo meio em que estão inseridos e, ainda, o desejo de transformar e de cuidar deste de forma consciente, responsável e comprometida. Com isso, desejamos que as ações que poderão ser efetivadas a partir das sugestões aqui descritas possibilitem o comprometimento da comunidade como um todo.

Nesse sentido, considerou-se de fundamental importância elucidar concepções de diferentes autores sobre a temática dos quais compartilhamos e apresentamos neste manual e que sugerem uma prática coletiva numa perspectiva crítico-emancipatória envolvendo os sujeitos como protagonistas desta ação.

As atividades propostas para o curso e, conseqüentemente, compostas no Manual Docente, foram fundamentadas nos livros Sustentabilidade e Educação: um

olhar da ecologia política de Loureiro (2012); Meio Ambiente em cena, de Ferreira e Freitas (org.) (2012); Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania, de Loureiro, Layrargues e Castro (2005); Educação Ambiental crítica e Formação de Professores, de Maia (2015). Algumas atividades e vídeos foram resultado de pesquisa em sites e links da internet, os quais enriqueceram e tornaram os momentos propostos mais reflexivos e interativos.

É importante ressaltar que não temos a pretensão de transmitir a ideia de algo pronto e acabado, mas sim a de provocar uma reflexão, despertar uma visão holística sobre o ambiente que nos cerca e de oferecer possibilidades que poderão ser utilizadas e adaptadas conforme a realidade local e, conseqüentemente, gerar outras iniciativas.

O Produto Educacional elaborado neste Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se disponível em <<http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>>.

Para maiores informações, entre em contato conosco pelo e-mail: edinaqueiroz@yahoo.com.br

CAPÍTULO 7 – REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE DOS DADOS

Como mencionado anteriormente, utilizamos dois referenciais teóricos para a análise dos dados proveniente dos participantes da pesquisa. Apresentamos a seguir, os Fundamentos da Abordagem Temática Freireana, que foram utilizados para o direcionamento dos temas geradores, a partir dos questionários e entrevistas com a comunidade escolar, bem como o delineamento dos temas abordados no curso de formação docente, e a Análise Textual Discursiva (ATD), que serviu para a organização dos dados em categorias, subcategorias e unidades de análise.

7.1 FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA

Como referência utilizamos o autor Paulo Freire (1975; 1987), os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), que se inspiraram em Freire, e o livro intitulado “Educação Ambiental – dialogando com Paulo Freire, dos autores Loureiro e Torres (2014), para ampliar a explicitação teórica do referencial de Freire.

Um primeiro aspecto refere-se ao desenvolvimento da dinâmica de *Abordagem Temática Freireana* em determinado contexto (escola, por exemplo), configurando-se como uma relação de “comum acordo” entre as partes envolvidas (equipe escolar e realidade/contexto investigado) articulada à parceria estabelecida com os órgãos governamentais locais de educação, uma vez que para viabilizar o ato educativo deve haver processos formativos e a garantia de carga horária para tal (LOUREIRO; TORRES, 2014).

Assim, como escreveu Freire (1987), por mais que se possa associar a perspectiva deste trabalho de “desvelamento” da realidade investigada com uma ação de “invasão cultural”, este ato de “comum acordo” significa uma relação de “sim-patia” entre os envolvidos e conduz a uma “síntese cultural”, uma vez que há diálogo entre conhecimentos para a “revelação” das contradições inerentes à realidade social investigada, possibilitando seu enfrentamento.

Desta forma, a dinâmica da *Abordagem Temática Freireana* assume uma dimensão para além daquela de (re)configuração do currículo escolar, ou seja,

didático-pedagógica. Como evidenciamos também as contradições socio-históricoculturais vividas para balizar a prática educativa, com o intuito de serem compreendidas e transformadas (envolvendo também aspectos cognitivos), caracterizamos também nesta abordagem uma dimensão epistemológica (LOUREIRO; TORRES, 2014).

Sintetizando, a concepção de conhecimento considerada na Abordagem Temática Freireana leva em conta o contexto de *gênese* do conhecimento sistematizado, produzido sócio-historicamente, datado e provisório, assim como o contexto de apropriação deste conhecimento no processo de ensino e aprendizagem a partir das mesmas premissas, ou seja, as que se fundam na não neutralidade do sujeito e do objeto do conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

A *dimensão educativa da Abordagem Temática Freireana* encontra-se fundamentada nas concepções de educação de Freire e de Snyders, que contemplam a dimensão epistemológica mencionada. A concepção de educação balizadora da dinâmica de Abordagem Temática Freireana se baseia em temas, cuja abordagem em torno deles deve possibilitar a ruptura como conhecimento do senso comum dos educandos e a apreensão de conhecimentos sistematizados durante os processos de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva, são os *temas geradores* que assumem o papel de *objeto de estudo* do processo educativo. Eles orientam tanto a *configuração curricular* e a *seleção dos conteúdos das disciplinas escolares* quanto a *abordagem sistematizada das atividades* em sala de aula (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Quanto aos critérios de seleção da conceituação científica a ser abordada no processo educativo em questão, os autores supracitados ainda destacam sua subordinação tanto aos temas geradores quanto à estrutura do conhecimento científico (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Já no que diz respeito à *dimensão didático-pedagógica da Abordagem Temática Freireana*, em consonância com os fundamentos que balizam suas dimensões epistemológica e educativa, volta-se tanto à *apreensão e problematização* do conhecimento prévio dos educandos acerca dos temas geradores, quanto à *formulação de problemas pelos educadores* para a apreensão dos conhecimentos científicos pelos educandos acerca dos temas, durante os

processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, nesta dimensão há a ruptura do “método-conteúdo” construído pelos educandos (segundo seus padrões de interação) e à apreensão do “método-conteúdo” dos conhecimentos científicos, produzidos sócio-historicamente por coletivos de pesquisadores (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Escreveram os autores Loureiro e Torres (2014) que, neste modelo didático-pedagógico no âmbito da Abordagem Temática Freireana, o processo educativo envolve rupturas pautado na dialogicidade e na problematização em torno dos temas geradores. Este diálogo vai além de uma simples conversa entre educandos e educadores, e sim relaciona-se à apreensão mútua dos distintos conhecimentos e práticas que estes sujeitos do ato educativo têm sobre as situações significativas envolvidas nos temas geradores. É, portanto, um diálogo entre conhecimentos, cujo eixo estruturante é a *problematização* dos conhecimentos.

Assim sendo, como escreveu Freire (1987), se efetivaria a *conscientização*, pelo trânsito da *consciência ingênua* para a *consciência crítica* no contexto escolar. Neste ponto chamamos a atenção para o papel da escola (educadores, gestores, currículo, conhecimentos escolares) no processo de formação da consciência crítica dos sujeitos escolares, de modo a contribuir com a formação de cidadãos crítico-transformadores diante do enfrentamento da problemática ambiental.

Inspiradas no trabalho de Silva (2004) e utilizando a concepção de educação de Paulo Freire, cujas bases teórico-metodológicas permitem reorientar as premissas do agir humano no ambiente (na natureza e na sociedade), pautada nas relações homens-mundo e na dialeticidade sujeito-objeto (representadas nos temas geradores), adaptamos e estruturamos o trabalho, após a percepção de como se manifestavam as escolas frente à temática ambiental, para posteriormente organizar um curso de formação interdisciplinar de professores em serviço, com viés de temas geradores.

Embora não tenhamos cumprido todas as etapas como sugerem os autores, descreveremos as que foram compatíveis com a nossa realidade e pretensão de pesquisa, a partir das referências de Freire (1975) e Delizoicov (2008).

1ª Etapa - “Levantamento Preliminar” (FREIRE, 1975): levantamento das condições da localidade. Por meio de conversas e dados escritos com o público pertencente à comunidade escolar (professores, alunos, gestores, pais e responsáveis) utilizando-se de questionários e entrevistas para a coleta de dados.

Nesta etapa foram levantadas as situações significativas da realidade investigada, a problemática local, tendo em vista a apreensão das contradições sociais e dos problemas ambientais, bem como do alcance dos conhecimentos prévios acerca da temática da EA numa perspectiva crítico-emancipatória.

2ª Etapa - “Análise das situações e escolha das codificações” (FREIRE, 1975): nesta etapa, a partir da análise dos dados apreendidos, se faz a seleção de situações que contém as contradições vividas e a preparação de suas codificações, as quais serão apresentadas na etapa seguinte (DELIZOICOV, 2008).

Desta forma, as situações significativas, das quais emergiram os temas geradores que organizaram qualitativamente a construção de “categorias de análise” provenientes das respostas dos questionários e das falas nas entrevistas, também organizaram o curso de formação docente.

As categorias prévias como escreveu Delizoicov (2008) são um tipo de codificação que permite um agrupamento mais amplo das informações obtidas, conforme sua natureza, de modo que sejam captados os ângulos mais significativos das situações observadas. Portanto, a construção das categorias não se restringe a um conjunto de regras prefixadas a serem seguidas, mas indicações de caminhos.

3ª Etapa - “Diálogos descodificadores”: etapa que corresponde ao denominado círculo de investigação temática de Freire (1987), sendo reuniões em que se objetiva validar as situações e temas representados nas codificações como sendo significativos para a população local. Apresenta-se as codificações à comunidade escolar, as quais são problematizadas via processo dialógico, visando à descodificação destas situações para confirmação ou não dos temas.

Neste ponto, os temas geradores são obtidos mediante o processo de *codificação-problematização-descodificação* de Freire (1987), em um contexto de *Investigação Temática*.

Esta etapa não foi realizada, pois não conseguimos obter adesão da comunidade escolar, sobretudo dos pais e/ou responsáveis.

4ª Etapa - Redução Temática (FREIRE, 1987): esta etapa representa o início do processo de redução dos temas pela pesquisadora, envolvendo a seleção dos conteúdos específicos mediante critérios pedagógicos e epistemológicos, cujos conteúdos comporão os currículos críticos. Na adaptação elaboramos o curso de formação docente, com a expectativa de que nosso Manual favoreça os processos contínuos do repensar a ação docente para a inserção da EA de forma efetiva nos currículos escolares.

5ª Etapa – Sala de Aula: esta etapa corresponde aos *círculos de cultura* realizados nos cursos de alfabetização de adultos, por Freire. Segundo Delizoicov (2008), nesta etapa os temas são trabalhados pelos professores que planejam suas atividades e as confrontam com os outros professores da mesma série.

Adaptamos esta etapa com a construção do produto educacional intitulado “*Manual Docente: A Educação Ambiental crítico-emancipatória em contextos escolares*”. O produto educacional oferece aos docentes das diversas disciplinas do conhecimento, propostas de ensino para viabilizar a ação educativa no que se refere à EA, com a inserção de material didático-pedagógico e leituras de apoio.

Os temas abordados não são considerados temas fechados, pois na lógica dialógica, posteriormente, poderão ser discutidos com os alunos, sempre abertos a mudanças que se façam necessárias (DELIZOICOV, 1991). A proposta foi apresentada às professoras participantes do curso, instigando discussões para o norteamento de decisões políticas e críticas, que incluía os aspectos socioeconômicos nos debates ambientais cotidianos.

7.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007) a ATD “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Moraes e Galiazzi (2007) defendem a ideia de ATD:

Como um processo auto-organizado, o qual de acordo com os autores supracitados, possibilita a construção de novas compreensões recorrentes de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários; a categorização; o captar do emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.7).

A desconstrução e unitarização do “*corpus*” consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição que toda análise requer” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.18). Desse modo, a partir desta desconstrução, surgem as unidades de análise, as quais são identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa.

Escreveram ainda que: “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamento de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.22).

Os autores destacam que “as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de escrever novas compreensões, resultante da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.23).

Desta forma, no intuito de compreender como ocorre a prática da EA no contexto escolar, o *corpus* da nossa pesquisa é composto pela análise de todas as etapas desenvolvidas com a inserção da pesquisadora, bem como com as transcrições das entrevistas e de atividades realizadas com as professoras participantes do curso de formação docente.

CAPÍTULO 8 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o delineamento teórico de análise dos dados apresentado no capítulo anterior, apresentaremos os resultados obtidos em cada fase da pesquisa, como indicado na metodologia.

8.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

Em nossa inserção nas escolas estaduais A e B, obtivemos as devolutivas de 9 questionários e a realização de 24 entrevistas com os professores, 2 coordenadoras e 2 gestoras, que estavam ocupando os cargos de diretoras.

Na Escola A, tivemos 8 participantes, sendo 1 pai e 7 mães. Em relação ao nível de escolaridades dos entrevistados, duas mães com Ensino Superior completo, 1 cursando Ensino Superior, 1 com Ensino Médio Completo, 1 sem formação escolar e 3 com Ensino Fundamental incompleto.

Na Escola B também é mais comum as mães acompanharem e participarem da vida escolar dos filhos. Neste caso, na Escola B tivemos 8 participações, sendo 6 mães, 1 pai e 1 responsável pelo aluno.

Em relação ao nível de escolaridade dos participantes, 1 mãe frequentou a escola até a 4ª série, 3 até a 5ª série, 2 mães tem o Ensino Médio completo, o pai está cursando o Ensino Superior e o responsável cursando o Ensino Médio completo.

Diante da diversidade de escolaridade e das condições apresentadas pelos participantes para responder as questões, procuramos tornar o ambiente mais descontraído para que se sentissem à vontade e livres para responder ou não as questões, sendo necessário alterar a ordem das questões elaboradas no roteiro, assim como simplificar o vocabulário.

Da mesma maneira fizemos com os alunos que participaram das entrevistas. Foram entrevistados 15 alunos nas duas escolas, de diferentes níveis, do 6º ao 9º ano, bem como da 1ª série do Ensino Médio. Também aceitou participar da abordagem 1 aluno da sala de recursos. Alguns se sentiram inseguros e

envergonhados ao responderem as questões, e por alguns momentos foi necessário o direcionamento de forma simplista e descontraída, para que participassem ativamente da pesquisa.

A partir dos questionários e das entrevistas, constituímos uma visão mais ampla da realidade educacional ao que se refere à EA. Por meio das informações coletadas, foi possível reafirmar a necessidade de tornar o trabalho frente à EA mais eficiente, a começar pela formação docente que é um componente indispensável neste processo.

Pensamos que para atingir os alunos faz-se necessário, antes de tudo, sensibilizar os docentes que atuam diretamente com os educandos, enfatizando a conscientização acerca da temática, para alcançar as famílias e o entorno, em direção às ações práticas.

Destacamos as dificuldades dos momentos interdisciplinares para diálogo com os professores devido a vários fatores: carga horária excessiva dos professores, sua atuação em mais de uma instituição de ensino, desmotivação e falta de incentivo dos gestores e o não cumprimento das políticas públicas e educacionais frente à temática da EA. Percebemos a viabilização de alguns projetos e programas, todavia de forma fragmentada, simplista, momentânea e pouco significativa.

No que tange aos pais e/ou responsáveis participantes, a dificuldade foi encontrá-los nas escolas e sobretudo, daqueles que aceitaram conceder as entrevistas, em obter conceituação de EA. A despreocupação com o ambiente e a despolitização como sujeitos críticos e transformadores também foi evidenciada. Conseqüentemente, dos alunos que pudemos entrevistar, houve evidências da desconstituição das relações entre sociedade, cultura e natureza manifestadas pelas lacunas nos processos de ensino da EA, provenientes da escola e família.

Sem dúvida, a EA é uma questão urgente e necessária, e que implica em tomada de decisão consciente e responsável por parte de todas as pessoas, líderes governamentais e comunidade escolar como um todo, só assim serão possíveis resultados mais satisfatórios e eficientes.

Retomando a aplicação da Abordagem Temática Freireana (FREIRE, 1987); DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002; LOUREIRO; TORRES,

2014), após a realização da 1ª etapa que consistiu no “*Levantamento Preliminar*” e 2ª etapa, intitulada “*Análise das situações e escolha das codificações*”, construímos as categorias prévias de análise.

Neste sentido, com base nas respostas dos questionários e transcrições das entrevistas com TODA A COMUNIDADE ESCOLAR, estruturamos 8 categorias: 1. “*Conceituação de EA*”; 2. “*Noções da EA e EA crítico-emancipatória*”; 3. “*Adesão à projetos coletivos e individuais no interior da escola*”; 4. “*Atitudes ambientais vindas dos familiares dos alunos*”; 5. “*Conhecimento de Leis Federais e/ou Estaduais de EA*”; 6. “*Projeto Político Pedagógico e EA*”; 7. “*Percepção dos desafios da EA no município*”.

Para cada categoria criamos subcategorias e unidades de análise.

A categoria 8. “*Avaliação do Curso de Formação Docente*”, foi criada após a realização da capacitação continuada.

Conforme nos indica a literatura de Moraes e Galiuzzi (2007) foi a partir de algumas categorias que identificamos subcategorias e também algumas unidades, as quais detalharemos a seguir.

Para a primeira categoria, “*Conceituação de EA*”, subdividimos em 3 quadros diferente as análises dos fragmentos de entrevistas dessa categoria, incluímos as respostas dos professores, pais e/ou responsáveis, alunos que participaram da entrevista semiestruturada e dos questionários. Destacamos também as respostas das participantes do curso de formação docente, norteadas pelas questões referentes ao conceito de EA: “O que você entende por Educação Ambiental? Pode elencar alguns fatores que contribuem para caracterizar sua conceituação?”

O quadro 01 abaixo apresenta trechos ou excertos das falas mais significativas para as ideias dos professores acerca da “*Conceituação da EA*”:

Quadro 01 – Categoria 1: Conceituação de EA na visão dos professores

Categoria 1	Conceituação de EA
Subcategoria	Conhecimento demonstrado
<p>Unidade</p> <p>Parcialmente Adequado</p>	<p>P18: <i>“Educação Ambiental pra mim é tudo que envolve o nosso dia a dia, além da questão natural, envolve mais que a questão da natureza, envolve a nossa casa, a nossa escola, todo o nosso meio diário. Fatores que posso elenca? A minha formação eu sou formada em Geografia e meio ambiente e assim, durante toda a minha vida acadêmica eu vi meio ambiente como isso, não só como natureza, mas também como todo lugar que a gente vive, nosso dia a dia, isso porque ano anterior era a natureza nós que modificamos, né?” A EA envolve mais que a questão da natureza, envolve a nossa casa, a nossa escola, todo o nosso meio diário”.</i></p> <p>Q1: <i>“É a ação educativa no dia a dia pela qual todos devem ter consciência, tanto no aspectos naturais como sociais. Um dos principais fatores é a Educação Ambiental”.</i></p>
<p>Unidade</p> <p>Insegurança Conceitual</p>	<p>P19: <i>“Bom...eu acho assim... que a Educação Ambiental não é só...ééé... na parte florestal, na parte de tudo. É ambiental, é o ambiente onde você vive, né? E o que se caracteriza por aí, é tudo, a educação, é os momentos que você tem alegre, você tem tristes, então tudo isso faz parte da caracterização, ah! Como a família vive, como o aluno vive com a família. Então, é a convivência familiar também”.</i></p> <p>Q3= <i>“Seria o processo por meio dos quais a sociedade constroem valores, conhecimentos e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente”.</i></p>
<p>Unidade</p> <p>Conceito Inadequado</p>	<p>C1: <i>“Então, alguns trabalhos já foram feitos com os alunos, né? A questão do lixo reciclável, ééé... Ah... de não deixar as sobras na hora do lanche, então, ééé... mais ou menos isso. Alguns trabalhos já foram feitos neste aspecto”.</i></p>
<p>Unidade</p> <p>Não sabe conceituar</p>	<p>P2 não soube conceituar, pois não teve fala.</p>

Fonte: as autoras

Nesta categoria pudemos perceber que quanto à subcategoria “*Conhecimento Demonstrado*”, nenhum participante conseguiu indicar resposta adequada frente à literatura da EA que nos apropriamos.

Consideramos apenas as respostas de P₁₈ e Q₁ como unidade de conceito “*Parcialmente Adequado*”, pois embora não tenham manifestado elementos teóricos

consistentes, ao dizer que a EA “*envolve mais que a questão da natureza, envolve a nossa casa, a nossa escola, todo o nosso meio diário*”, ou então como no caso do Q₁ que diz que a EA: “*É a ação educativa no dia a dia pela qual todos devem ter consciência, tanto no aspectos naturais como sociais*”, os sujeitos indicam certa politização e os pressupostos de que todos os cidadãos, como atores sociais, devem ser comprometidos com a temática.

Retomamos a concepção de Oliveira (2000) que diz que a EA deve, sim, ser encarada como um processo voltado para a apreciação da questão ambiental sob sua perspectiva histórica, antropológica, econômica, social, cultural e ecológica, enfim, como educação política, na medida em que são decisões políticas todas as que, em que qualquer nível, dão lugar às ações que afetam o meio ambiente.

Reforçamos, ainda, que para Loureiro (2000a), a EA é “uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente [...] (LOUREIRO, 2000a, p.69).

O autor ainda ressalta que a EA é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2005, p.92).

Com relação às respostas dos pais, mães e responsáveis, elaboramos o quadro 02 abaixo:

Quadro 02 – Categoria 1: Conceituação de EA na visão dos pais, mães e responsável

Categoria 1	Conceituação de EA
Subcategoria	Conhecimento Demonstrado
<p>Unidade</p> <p>Parcialmente Adequado</p>	<p>M1: “Meio Ambiente? Ah! É a natureza... ééé... o verde... ééé... a vida mesmo. Educação Ambiental, sim, inclusive a gente ensina os filhos desde pequeno, né? Pra ajuda a mante o ambiente. Ah! Eu... desde pequeno, ele já sabe a evitar queimadas, evita de joga sujeiras... ééé... separa os lixos, tudo... ééé... o habitual mesmo”.</p> <p>M2:“Então, meio ambiente é o meio em que a gente vive, né? Nosso... cuida desse meio, cuida desse entorno, né? Cuida do nosso dia a dia e começa... essa questão ambiental, acho que começa lá na nossa casa. Quando eu falo em cuidado do meio ambiente, tem que começar na nossa casa. Desde, né? Desde as crianças, pequenas ensina a não ter desperdício do alimento, ensina a reciclar o lixo, a separação do lixo, né? A cuida do seu próprio espaço. Eu acho que é cuida do seu próprio quarto. Aí vai... eu acho que pra, pra você fala, pra uma criança, pra um filho que ele precisa cuida do meio ambiente, primeiro ele precisa cuida do seu espaço, né? A partir do momento que ele aprende a cuida do seu espaço, do seu mundinho, ali, do seu quarto, do seu guarda roupa, aí se expande um pouquinho mais a ajudar a cuidar da sua casa, ajuda a recicla, ajuda a cuidar do seu entorno, da sua casa, aí ele já tá pronto pra também a começar a cuida do entorno da escola, do seu... do meio ambiente de forma geral, né?”</p> <p>M4:“Eu entendo por meio ambiente, tipo assim... a natureza , o ar que a gente respira, terra, solo, eu acho que isso é o meio ambiente, o meio em que a gente vive”.</p>
<p>Unidade</p> <p>Insegurança Conceitual</p>	<p>M3:“Ah! Eu acho que o meio ambiente... ééé...como que eu posso fala pra você? O meio ambiente é o lugar onde se vive, tem que... como eu posso fala pra você? Tem que cuida, tem que limpa... ééé... o meio ambiente é o lugar assim, onde você pode educa também, né? Então... ééé... eu entendo o meio ambiente assim... ééé... também que... é pra ... lugar que pode comunica, incentiva, né? Os alunos o que é o meio ambiente, né? Eu entendo assim”.</p> <p>M9: “O meio ambiental acho que é o meio em que a gente vive, né? E Educação Ambiental eu já escutei, porque eu trabalhei muito com uma empresa que trabalhava com engenharia ambiental, né? Minha mãe é engenheira ambiental, então aí a gente tá meio envolvida, com esta questão, né?”</p> <p>M12:“Meio ambiente é o espaço que a gente vive, né? Como ela falo...iii... Educação Ambiental eu entendo assim, o...um pouco do básico né? sobre aquilo que a gente...eee... eu acho que a Educação Ambiental é aquilo que a gente aprende como a gente pode...ééé... manusear e melhorar o espaço que a gente vive, né?”</p>

Unidade Conceito Inadequado	Não consideramos nenhum conceito totalmente inadequado.
Unidade Não Sabe Conceituar	<p>PA1: “Meio ambiente? Nem imagino o que que é. Será que é a sala de aula que eles estudam?”</p> <p>M8: Não respondeu a questão. (risos)</p> <p>M10: “Eu também não sei”.</p> <p>M11: Não respondeu.</p>

Fonte: as autoras

Mesmo sendo os conhecimentos apresentados nas falas dos pais provenientes do senso comum, consideramos na subcategoria “*Conhecimento demonstrado*”, como unidade “*Parcialmente Adequado*”, as vagas noções de preservação e preocupação ambiental com o entorno e a cidadania. Como exemplo trazemos o excerto de M₁ que ao ser questionada sobre como aborda a questão da Educação Ambiental com o filho, respondeu: “*Ah! Eu... desde pequeno, ele já sabe a evitar queimadas, evita de joga sujeiras... ééé... separa os lixos, tudo... ééé... o habitual mesmo*”.

Também citamos o excerto de M₂ nesta unidade: “[...] A partir do momento que ele aprende a cuida do seu espaço, do seu mundinho, ali, do seu quarto, do seu guarda roupa, aí se expande um pouquinho mais a ajudar a cuidar da sua casa, ajuda a recicla, ajuda a cuidar do seu entorno, da sua casa, aí ele já tá pronto pra também a começar a cuida do entorno da escola, do seu... do meio ambiente de forma geral, né?”

Infelizmente, o exemplo mais significativo na unidade “*Não Sabe Conceituar*”, foi proveniente da fala do PA₁, que devido ao seu baixo nível de instrução formal de ensino (é catador e vendedor de latinhas), sinceramente respondeu que não fazia ideia do que consiste a EA. E quando questionado sobre os benefícios do seu trabalho para o meio ambiente, respondeu: “*Isso aí serve para limpeza, né? No caso aí, serve para limpeza, né?*”

Reafirmamos a necessidade de discutir a temática também com os familiares, o que vai ao encontro da concepção de Oliveira (2000) ao retratar que a EA busca um novo ideário comportamental, tanto no âmbito individual quanto

coletivo, e que portanto, deve começar em casa, ganhar as praças e as ruas, atingir os bairros e as periferias, evidenciar as peculiaridades regionais, apontando para o nacional e o global.

Para os alunos, algumas das respostas relacionadas foram compiladas no quadro 03 abaixo.

Quadro 03 – Categoria 1: Conceituação de EA na visão dos alunos

Categoria 1	Conceituação de EA
Subcategoria	Conhecimento Prévio
Unidade Parcialmente Adequado	A2: “Uma vez só, em uma revista que eu tava lendo. Eu...eu lembro do...do...a importância do... da limpeza no meio ambiente pra preservação dos animais nessas áreas”. A3: “Já... Oh! Sabe qual? Eu estudei pra prova... O meio ambiente que eu tava aprendendo sobre... ontem eu tava fazendo prova no meio ambiente na Educação Física. Eu lembro o que que era... eu estudei aquelas parte, que pode ser num ambiente limpo, conservação, ambiente”.
Unidade Insegurança Conceitual	A9: “Bom... acho que no municipal sim, a gente até fez um projeto que era... porque antes ali tinha um jardim, mas era tipo... bem pequeno. Aí a gente arrumo o jardim e etc e falo sobre um pouco o tema [...]”. A15: “[...] sobre ter que cuida do meio ambiente, de valoriza, cuida”.
Unidade Conceito inadequado	A6: “ [...] Nós fizemos cartazes, é, nós fizemos desenhos, acho que é só [...]”. A7: “Sim. Ah! Hoje mesmo a gente tava fazendo um cartaz, a professora ela passo uns temas no quadro, daí ela ... a nossa equipe fez sobre os animais se tinha floresta, plantas”.
Unidade Não Sabe Conceituar	A4: “Não”. A5: “Não [...]”. A12: “Não, nunca ouvi fala”.

Fonte: as autoras

Percebemos que de todas as falas dos alunos, a que mais se aproximou da valiosa contribuição da Pedagogia Freireana voltada à inserção dos educandos em seu processo de ensino e aprendizagem foi a de A₃, na subcategoria “*Conhecimento Prévio*”, quando conseguiu transpor os conhecimentos adquiridos após o estudo para a realização de uma “prova”. Disse ele: “[...] *Eu lembro o que*

que era... eu estudei aquelas parte, que pode ser num ambiente limpo, conservação, ambiente [...]”. Ainda assim, encaixamos a fala na unidade “Parcialmente Adequado”, pois A₃ não tem domínio do conceito, já que assim se refere a EA: “[...] eu estudei aquelas parte [...]”.

Retomamos os escritos de Loureiro e Torres (2014) ao indicar as contribuições da Pedagogia Freireana para constituir os educandos como sujeitos no mundo, girando em torno das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza. Escreveram que, a partir dos *temas geradores*, provenientes da *concepção educacional freireana*, pode haver o desencadeamento de processos pedagógicos de conscientização dos mesmos que, ao reconhecerem sua vocação ontológica e histórica de ser mais no mundo, poderão atuar de forma crítica e consciente para a transformação das *situações-limite* por eles vividas.

As demais falas foram insipientes, o que indica novamente a necessidade de formação para auxiliar os alunos a se reconhecerem como cidadãos ativos e participativos no processo de ensino, com a internalização dos conceitos pertinentes, utilizando-os em suas ações cotidianas.

A segunda categoria intitulada “*Noções da EA e EA Crítico-Emancipatória*” foi estruturada a partir das respostas dos professores em relação ao conceito de EA numa perspectiva crítico-emancipatória. Lembramos que as participantes do curso foram investigadas utilizando pontualmente a pergunta: O que você entende por EA crítico-emancipatória? Ainda destacamos que nos interessava saber dos conhecimentos específicos da EAE, mas também se os professores já haviam buscado alguma leitura complementar ou outras fontes de pesquisa com a temática. Neste caso, consideramos válidas as respostas mais abrangentes de inferência à EA, não somente à EAE.

A seguir, alguns excertos que exemplificam esta análise:

Quadro 04 – Categoria 2: “Noções da EA e EA Crítico-emancipatória”

Categoria 2	Noções da EA e EA Crítico-Emancipatória
Subcategoria	Conhecimento Científico da EAE
<p>Unidade</p> <p>Conhecimentos Prévios</p>	<p>P17: “Que eu me lembre neste momento, não. A Emancipatória, qual seria estes termos assim? A Educação Ambiental Emancipatória, seria... Não, não... que eu lembre não”.</p> <p>P2: “[...] Não conheço a emancipatória”.</p> <p>P9: “Educação Ambiental, sim. Educação Ambiental emancipatória, não. Não”.</p> <p>P24: “Não, não me lembro, assim do termo...não li”.</p>
<p>Unidade</p> <p>Proveniente de leitura complementar</p>	<p>P14: “Eu acredito que já li várias, assim, assim, para falar aquele nome, ah eu li esse, especificamente, não consigo lembrar de um nome específico, mas antes de eu ter lido e trabalhado até com os alunos, mas um específico não consigo lembrar. Ah!” Eu já ouvi, mas ler assim de fato, não. Emancipatória não, só Ambiental mesmo”.</p> <p>P19: “Já, na... algum tempo, nós fazíamos... tinha... em outros governos tinha alguns programas que eram voltados e... havia sempre uma preocupação muito grande, até isso é uma coisa que hoje ficou um pouquinho fora, mas... então, sempre nós tínhamos que... havia propostas e fazíamos alguns projetos, desenvolvíamos projetos e pra elaboração desses projetos, então, nós líamos... ééé... sempre tínhamos que buscar artigos, informações para poder embasar este trabalho”.</p> <p>P23: “Eu já li artigos, não lembro assim o artigo lido. Eu li várias coisas porque sempre a gente tá lendo ou lê na internet algumas coisas assim, mas eu não tem um nome assim específico. Eu pego textos... Eu pego textos... né? mas a gente sempre está por dentro, lendo mensagens, palestras...ééé... tudo que a gente vê na, principalmente na internet, nos vídeos da internet ou você vê um texto, você vai lê com certeza”.</p> <p>P24: “Já fiz vários cursos assim de Educação Ambiental. Então, assim a gente vê, assim, algumas concepções, né? então, ééé... quando eu trabalhava... ééé... eu fiquei afastada um tempo de sala de aula, 8 anos que eu trabalhei no Núcleo de Educação e aí eu era responsável pela Educação Ambiental e aí como é difícil a gente a trabalha com os professores principalmente a Educação Ambiental, né?[...] Então, assim, na época do outro governo antigo do Requião, a gente teve ainda a produção de alguns cadernos pedagógicos, né? da parte de meio ambiente eu nem sei se tem na escola ainda, mas assim... ééé... o que trabalha dentro da área, desta Educação Ambiental, né? [...].”</p>

	<p>P20: “Muitos, muitos, vários artigos”. Agora no momento não me recordo de nenhum para falar, assim, não”, mas já, por causa da área, né? Tem nos livros deles, fala sobre Educação Ambiental, tem matéria sobre Educação Ambiental, né? Então... Sobre a Educação Ambiental emancipatória não, essa acho que não ainda”.</p>
<p>Unidade</p> <p>Ausência de estudos complementares e leituras não científicas</p>	<p>P7: “Não”.</p> <p>P16: “Não. Também não”.</p> <p>P10: “Agora não. Fiz no meu primeiro período da faculdade...kkkkk, estudei e li, bastante, mas agora... Ah! Não! Eu leio alguma coisa da revista da Klabin. Eu gosto de lê, bastante, eu adoro aquela revista. Eles sempre trazem (referindo-se à questões ambientais). Eu que eu mais leio é a revista da Klabin sobre ambiental que eles frisam bastante”.</p> <p>P17: “Ah! Claro, muitos, foram 16 anos... recordo eu... assino a Gazeta do Povo, daí leio a Isto é, a Veja, então... tem que tá sempre fazendo isso daí, fazendo, você sempre tem que tá atento a essas partes”.</p> <p>P21= “Não, assim, uma leitura específica mesmo sobre algum artigo ou algum livro ééé... eu agora não vou me recorda, não pelo eu lembro que eu lia muita coisa, assistia Globo Ecologia, assistia alguns programas midiáticos, né? Eu gosto de assistir, mas eu não me lembro de ultimamente ter lido algo ééé... necessariamente nesse sentido. Eu, por exemplo, quando fui estudante, morava com um amigo que era estudante de Geografia, né? Então, eu ajudei eles, por exemplo, num projeto, né? Que eu participei não como membro, mas por tá discutindo questões que envolviam o lixo, né? A produção de lixo e como isso seria reaproveitado. Então eu participei assim de discussões, em parte, né? Mas ter uma leitura mesmo, não tenho uma carga de leitura”. Sobre a Educação Emancipatória não conheço”.</p>

Fonte: as autoras

Consideramos conveniente agregar as respostas na subcategoria “*Conhecimentos científicos da EAE*”, já que no decorrer das falas percebemos a dificuldade em apresentar conceitos específicos para a EA, sobretudo no que diz respeito à EAE. Na unidade “*Conhecimentos Prévios*”, a fala de P₁₇ é bem clara neste sentido: “[...] *A Emancipatória, qual seria estes termos assim? A Educação Ambiental Emancipatória, seria... Não, não... que eu lembre não*”. Assim também se posicionaram os professores P₂, P₉ e P₂₄.

Embora demonstrassem o desconhecimento generalizado da EAE, alguns dos professores participantes manifestaram a busca por leituras complementares para aperfeiçoamento (unidade proveniente de leitura complementar), fosse em

algum curso de capacitação ou projetos e palestras oferecidos pelo governo (P₁₉, P₂₃ e P₂₄), sempre se referindo à EA, sem citação direta de autores.

Consideramos pertinente a definição de Loureiro (2012) para caracterizar o esperado acerca da EAE, já que sua leitura pode ser considerada pouco difundida ou de difícil compreensão. Escreveu o autor:

[...] não é a busca da linguagem universal e única, mas o desafio constante de entender a relação entre particular e universal, de transposição de limites e fronteiras definidos por uma linguagem hermética feita para reforçar a distinção e o poder de certas ciências sobre outras e sobre os saberes populares e não científicos (LOUREIRO, 2012, p.86).

O autor reforça, ainda, que a EA crítica, transformadora, socioambiental e popular se refere, enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contributiva da transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo. Este posicionamento teórico também condiz com nossas expectativas de formação quanto à EA.

Avigoramos que os termos utilizados pelo autor, “emancipatório, transformador, crítico ou popular” juntamente com o ambiental, marcam um posicionamento específico para a EA, com entendimento próprio do que é educar e, ao mesmo tempo, expressam a visão ambientalista, que contrapõe os padrões dominantes.

Evidenciamos também que os professores que recorrem a algum referencial bibliográfico (Ausência de estudos complementares e leituras não científicas), preferem obter informações não científicas, vindas de leituras em revistas ou jornais, e vídeos disponíveis na internet (P₂₃, P₁₀, P₁₇ e P₂₁). Os professores P₇ e P₃₁ manifestaram nunca ter buscado informações científicas ou não, de EA ou EAE.

Este cenário reafirma a necessidade de formação em relação à temática, para auxiliar a aproximação com a literatura específica de EAE e oferecer alternativas metodológicas que contribuam para o enfoque da EA de forma interdisciplinar, sensibilizando o corpo docente e, conseqüentemente, toda a comunidade escolar.

A categoria 3, a qual nominamos de “*Adesão à projetos coletivos e individuais no interior da escola*”, foi elaborada com base no questionamento aos

professores, pais, mães e/ou responsáveis e também aos alunos, referente à participação em programas ou projetos, palestras e discussões com a temática da EA e que relatassem, caso recordassem de algum destes momentos. As falas das coordenadoras foram destacadas, para evidenciar posicionamentos da gestão.

A título de exemplo, poderiam ser eventos promovidos pela coordenação ou por professores da escola, trabalhos da política estadual de capacitação provenientes do “Plano de Desenvolvimento da Escola” (PDE), parcerias com alguma Universidade, entre outros. Todos estes eventos poderiam ter servido como contribuições para sua formação e vivência pedagógica.

Nesta categoria indicamos a subcategoria: “*Participação/Atuação*”, com a finalidade de identificar se havia tido alguma participação direta, indireta ou nenhuma participação.

A seguir, o quadro 05 expressa alguns dos posicionamentos dos professores:

Quadro 05 – Categoria 3: “*Adesão a projetos coletivos e individuais no interior da escola*”

Categoria 3	“Adesão a projetos coletivos e individuais no interior da escola”
Subcategoria	<i>Participação/Atuação</i>
<p>Unidade</p> <p>Direta</p>	<p>P14: <i>“Eu trabalhava muito com projeto Caiubi na época. né? Então, agora não tem mais o Projeto Caiubi, mas a gente trabalha também muitas vezes com o projeto Agrinho. Acho que faz uns dez anos (se refere ao Projeto Caiubi), agora a gente trabalha com Projeto Agrinho que daí vem as apostilas, vem o... trabalha com a temática, o Agrinho. É mais fácil, você pega o livro e já trabalha. Fazem a problemática, leiam o texto e daí pegam o material. Tem o material e daí o texto, transforma em problemas matemático, como era antes, no ano passado parece que foi sobre a água, ou ano retrasado, e daí parte da contribuição, do desperdício, então é bem interessante. Muitas vezes eu trabalhei em um ano para transformar em história em quadrinhos na Matemática. Ah! E o Agrinho e era mais fácil de trabalhar daí. Não, tinha o Projeto Caiubi, mas ele já foi há muito tempo”.</i></p> <p>P18: <i>“Nós temos aqui na cidade...ééé...Caiubi. Projeto Caiubi que é da Klabin. A gente participa sempre todo ano, mas daí a gente faz uma... reveza... pra não ir sempre os mesmos professores, porque daí é uma semana, sai da sala de aula, é</i></p>

	<p><i>a Klabin que fornece as palestras, você entendeu? É interessante! É a Klabin com parceria com o Estado faz. É interessante! Palestra, trabalho de campo, sabe? Como tem bastante lugar, né? bom pra trabalhar, na Klabin, dentro da fazenda, eles levam, acontece na Lagoa, no auditório, a gente passa o dia lá, geralmente são três dias, mas eu fiz uns 4, 5 anos que não participo porque daí pra ter esta rotatividade pra outros professores, dá oportunidade. Outros professores acabam trabalhando, um professor. Ele é aberto para quem tiver interesse”.</i></p> <p>P3: <i>“Sim, Reciclagem na escola, do lixo e do óleo na fabricação de sabão, promovido pela coordenação do Colégio Dr. Marcelino Nogueira. E o sistema de cisterna no Colégio Estadual Presidente Vargas”.</i></p> <p>P5: <i>“Sim, fizemos um projeto na escola com os professores e alunos, que consistia na limpeza do córrego que passa perto da escola e também plantamos árvores em frente das casas”.</i></p> <p>P8: <i>“Sim quando eu trabalhava na escola Terezinha Ladir, fizemos um levantamento de um rio que estava poluindo, e passava perto da escola, levamos uma turma do 8º ano e fizemos a limpeza do rio”.</i></p> <p>P13: <i>“Então, professora, ééé... ano passado já trabalhei um...pouco e este ano, agora esta semana mesmo já comecei com as minhas turmas de novo, é o projeto Agrinho.”</i></p> <p>P18: <i>“Olha! Eu mesma apliquei meu projeto na escola..., eu participei de eventos financiados pela faculdade, envolveu o tema, viagens, ééé... voltados pra esta temática, análise, fomos ao lixão pra ver as consequências das nossas ações, vários... vários temas envolvendo, na minha vida acadêmica tive bastante”.</i></p> <p>Q2: <i>“Projeto Agrinho, da Klabin. Sim, trabalho textos, com debates, interpretações sobre a natureza, lixo, extinção, preservação etc”.</i></p>
<p>Unidade</p> <p>Indireta</p>	<p>C1: <i>“Acho que foi trabalhado a questão do consumo da água, do consumo sustentável de água, para reaproveitamento da água, para reaproveitamento da água. Acho que é isso”.</i></p> <p>Q3:<i>“Sim. Projeto de reciclagem promovido pela profª de Ciências”.</i></p> <p>P10: <i>“Tem um que eu participei como professora de Ciências em uma escola que ééé’...eu não me lembro direito. Eu sei que você entra num site sobre produtos reciclados e tem determinado produto que você junta e depois manda para este lugar”.</i></p> <p>P21: <i>“Olha! Eu num, num, assim como membro mesmo,</i></p>

	<i>membro registrado, participar de alguma Ong ou de algum programa, não. Eu quando era estudante eu lembro que eu fui participar de um programa, mas acho que eu morava chamava Icatu, que era um programa de plantio de árvore, as escolas públicas elas recebiam mudas, né? Nós íamos na...nos leitos dos rios pra... então eu lembro de ter feito isso, mas algo assim, como diz, no trabalho, mesmo num participo, né?”</i>
Unidade	P7: “Não”.
Ausente	<p>P20: “Não. Não me lembro. Eu acho que... assim o único projeto é reciclagem, né? Os alunos trazerem materiais reciclados, mas fora... outra coisa não”.</p> <p>P16: “Também não”. Não recordo de Educação Ambiental, eu também acredito não”.</p> <p>P19: “Olha! Até que não, porque são temas novos que estão vindos né? Então, agora que eles estão praticamente evoluindo muito, então a gente não tem assim muito contato, mas eu gosto de trabalhar assim”.</p>

Fonte: as autoras

Dos professores que participaram da pesquisa, dez já haviam trabalhado em alguma situação vinculada ao projeto “Caiubi”, dos quais destacamos os sujeitos P₁₄ e P₁₈, na unidade “Direta”, da subcategoria “Participação/Atuação”. Este é um projeto desenvolvido nas escolas municipais em parceria com a tradicional empresa do Setor de Papel e Celulose do município de Telêmaco Borba, chamada Klabin desde 2001. A empresa investe no curso de formação docente e apoia ações na escola com cunho e envolvimento ambiental. Também o Programa “Agrinho”, caracterizado pela junção de várias Secretarias, empresas públicas e privadas, cujo objetivo também é disseminar cientificamente a temática ambiental, foi citado por três professores: P₁₃, P₁₄ e Q₂.

Ressaltamos que a participação dos professores em tais projetos ultrapassa 10 anos, pois refere-se à atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, evidenciamos a ausência de formação mais atualizada sobre o tema.

Ficamos decepcionadas com a instabilidade nas respostas de C₁, P₁₀ e P₂₁, pois não se recordavam exatamente sobre a efetiva participação nos projetos. Tampouco não havia lembrança acerca da temática específica do projeto, como lembrou C₁: “Acho que foi trabalhado a questão do consumo da água [...]”. Neste caso, por ser coordenadora pedagógica, esperávamos mais compromisso da

gestão com relação a abordagem do tema.

Importante destacar que o papel da escola é também estimular o envolvimento dos alunos e da comunidade como um todo, possibilitando, assim, um ensino integral para formação de valores e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades.

A ausência de iniciativas individuais ou coletivas em promover ações que envolvam a EA por parte dos professores e das escolas (indicadas por P₇, P₂₀, P₁₆ e P₁₉) sinaliza novamente nossa preocupação em desenvolver pesquisa com este tema. Não cabe como questionamento deste trabalho, buscar razões diretas que justifiquem a ausência de tais iniciativas. Contudo, as evidências indicam que, se oferecemos formação aos professores em serviço, com sugestões de atividades e bibliografia atualizada, contribuímos com avanços em direção à inovação dos currículos e motivação para a abordagem da temática nas instituições de ensino.

Ilustrando a semelhança com nossa preocupação de pesquisa encontramos na literatura os trabalhos de Mello, Montes e Lima (2009) e Lima e colaboradores (2016), em que foram oferecidas capacitações aos professores, pretensiosamente interessados em modificar as situações de inexistência de atitudes mais efetivas que alavanquem a temática da EA dentro das escolas em que atuam profissionalmente e em seu entorno.

No mesmo caminho, a autora Pimenta (2008) escreveu que a busca por alternativas metodológicas se faz com uma “postura reflexiva e investigativa”, que se dá por meio da formação constante dos profissionais que atuam na educação e tem como propósito a preparação dos indivíduos em seus aspectos pessoal, social, psicológico, educacional e ambiental.

Para a categoria 04, a qual nominamos “*Atitudes ambientais vindas dos familiares dos alunos*”, foi feita pelos “*Relatos de Experiência*” (subcategoria) dos pais, mães e responsáveis, no momento em que nosso objetivo era saber se já haviam tido alguma participação em projetos ou ações da escola, do bairro, do ambiente de trabalho e em quais circunstâncias. Investigamos se as iniciativas foram espontâneas, isoladas ou em grupo, e a importância dada por eles para cada atitude descrita.

O quadro 06 representa as atitudes citadas.

Quadro 06 – Categoria 4: “Atitudes ambientais vindas dos familiares dos alunos”

Categoria	“Atitudes ambientais vindas dos familiares dos alunos”
Subcategoria	Relatos de Experiência
<p>Unidade</p> <p>Atitudes Positivas</p>	<p>M2: “Já, já, sempre tem reportagem que a gente ouve, né? Então na televisão, a gente vê, como também, né cursos, né? Sobre, sobre... sobre Educação Ambiental, né? Que começa desde quando, falei, desde a forma da reciclagem até a questão de poluição do ar, poluição visual, todos os tipos, né?”</p> <p>M6: “Ah! Muito né? Eu já fiz um projeto do Projeto Caiubi...então a gente fazia os projetos, né? Do meio ambiente... iii... sempre maquete com alunos, construir terrário, pra vê, né? Como que funciona...ééé... a terra, né? Com os bichinhos eu sempre gostei de explora esta parte com os alunos, né? Faze plantinha, leva pra casa, faze os experimentos, né? “Na escola, faz parte, né? Do nosso currículo, né? Então, a gente tem que trabalha o meio ambiente no PD dos professores (se refere ao planejamento docente). Então, a gente tem que fazer este trabalho, né? Pra que eles valorizem o espaço deles, né?”</p> <p>M9: “Eu só uma época num condomínio... ééé... na parte de reciclagem e na parte do... dos óleos né? Que a gente utilizava pra não jogar na... no ralo da pia, então era guar... era recolhido e os descartes, né? Materiais lâmpadas florescente, pilhas essas coisas.</p> <p>M12: “Só na escola, assim...ééé...material reciclável, né? como ela disse, separa... iii...reaproveita, né? Aquilo que pode se reaproveita... mas faz muito tempo”.</p> <p>PA2: “Sim...ééé... como eu trabalho na Sanepar, a gente tem alguns projetos de Educação Ambiental lá, né? Principalmente com...ééé... proteção ambiental e referente ao recursos hídricos, né? Rios... iii... águas... ééé... lençóis freáticos, então, a gente desenvolve alguns trabalhos com relação a isso.”</p> <p>R1: “Sim, direto. Eu faço curso de bombeiro, tem tanto a poluição quanto a queima de fumaça, tipo a queima de lixo, eu sempre... a gente as vezes fazem palestras em alguns lugares tem uns amigos meu de Cornélio, por exemplo, que fazia palestra com nós... ééé... sobre o dano que tem o meio ambiente, onde você queima um lixo, o que que você tá jogando pra atmosfera o que pode causar mais pra frente”.</p>
<p>Unidade</p> <p>Ausência de Atitudes</p>	<p>M1: “Não, não”.</p> <p>M4: “Não, não.”</p> <p>M5: “Não, nunca participei de nada que fale sobre meio ambiente”.</p> <p>M8: “Não”.</p> <p>PA1: “Aqui não. Nunca ouvi fala”.</p>

Fonte: as autoras

A amostra dos seis pais, mães ou responsáveis que relataram ter tido “Atitudes Positivas” indicadas na primeira unidade desta categoria nos deixou

otimistas, embora seja uma amostra muito pequena. M₂ mostrou o interesse por assistir reportagens na televisão: “[...] *Então na televisão, a gente vê, como também, né cursos, né? [...]*; M₉ se preocupa com os descartes de resíduos no condomínio onde mora: “[...] *só uma época num condomínio... ééé... na parte de reciclagem e na parte do... dos óleos né? [...]* *Materiais lâmpadas fluorescente, pilhas [...]*”; PA₂ e R₁ tem atitudes positivas em seus ambientes de trabalho: o primeiro atua no órgão público Sanepar e lá executa ações ambientais e o segundo está se capacitando para ser bombeiro e tem desempenhado ações formativas como palestras, para evitar tragédias ambientais: “[...] *que fazia palestra [...] sobre o dano que tem o meio ambiente, onde você queima um lixo, o que que você tá jogando pra atmosfera o que pode causar mais pra frente*”.

Apenas as mães M₆ e M₁₂ relataram suas experiências atrelando-as às escolas de seus filhos, uma de forma mais substancial que a outra. Esta investigação com os familiares também nos direcionava para a busca dos temas geradores que seriam abordados no curso de formação docente. Como não foi possível realizar a 3ª Etapa dos *Diálogos descodificadores* da metodologia da Abordagem Temática Freireana (FREIRE, 1987), que dizia respeito à explicitação de mundo dos representantes da comunidade escolar, mantivemos nossa preocupação em nível de perguntas aos familiares, para que nos dessem pistas sobre o que poderíamos refletir e validar como temas de interesse da comunidade local.

Cinco pais ou responsáveis (M₁, M₄, M₅, M₈ e PA₁) não manifestaram interesse ou nunca haviam participado de ações envolvendo o tema da EA.

Ainda levando-se em consideração a busca das concepções de mundo dos educandos, por meio do levantamento de situações significativas e que pudessem indicar temas geradores, dos 15 alunos que entrevistamos, apenas dois relataram experiências insipientes de projetos aos quais haviam participado em suas trajetórias escolares. Desta forma não pudemos organizar categoria, subcategoria e unidade de análise.

A existência de projetos e atividades que envolvem os alunos de escolas da rede básica e pública de ensino são comuns por todo país. Os trabalhos de Bianchini e colaboradores (2015) e Frasson-Costa e de Araujo (2016), por exemplo, relatam tais experiências. Inclusive a existência do projeto “Caiubi”, citado com

	<i>Cultura Indígena, Cultura do Paraná, Meio Ambiente. Cada bimestre foi trabalhado um assunto. É que agora, este ano, está diferente. No Inglês não tem Meio Ambiente. Não tem esta interdisciplinaridade, ainda continuamos com a Cultura Indígena, Afro, Estatuto do Idoso. Este ano saiu a lista específica e não caiu para Inglês para trabalhar a Educação Ambiental”.</i>
Unidade Desconhecimento	Com exceção dos professores citados acima, os demais não fizeram menção em suas falas sobre as Leis que contemplam a EA.

Fonte: as autoras

Como percebemos nos excertos descritos acima, 4 professores fizeram referência às Leis, na unidade *“Algum conhecimento”*, sendo eles: P₁₀, P₁₈, P₁₅ e P₂₄. Embora não as citassem na íntegra, apenas uma participante citou o número da Lei 9.795/99 que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e apresentou à pesquisadora um material que trata da questão da legislação referente a EA. Contudo, não a nominou e tampouco citou o ano da promulgação. Os demais professores não fizeram menção às Leis, por isso só consideramos estas duas unidades.

Nenhum dos professores participantes citou a Lei Paranaense de nº 17.505/13, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná, mas sabem de sua existência e da cobrança no currículo. O professor P₁₈ falou: *“Nós temos...ééé... uma lei, né? Que tem que aparecer no nosso plano de trabalho sobre o meio ambiente [...]”*. Na fala do professor P₂₄: *“[...] Tem aquela lei que precisa trabalhar, tem algumas disciplinas que precisa trabalhar”*.

Entendemos que em muitos casos o professor não está preparado fundamentalmente para aplicabilidade das ações ao que se refere as propostas para EA e, ainda, considera que a política é dissociada da educação, o que, conseqüentemente, é gerado pela falta de informação, tempo e da própria consciência e comprometimento do seu papel e do papel da escola diante desta situação. Em muitos casos também, até mesmo involuntariamente, muitos professores consideram a EA como uma questão secundária, que é abordada para se cumprir a legislação ou uma exigência por parte do programa oficial curricular.

Além disso, o excesso de carga horária do professor muitas vezes não permite que ele tenha uma postura reflexiva sobre a realidade ambiental e,

conseqüentemente, acaba reproduzindo o assunto de forma simplista e reducionista, como já mencionado anteriormente por Dias (2004).

Outro aspecto de destaque é o direcionamento das atividades relacionadas a EA ao professor de Ciências ou Biologia, como indicaram P₁₅, assumindo seu papel de professor de Ciências e P₂₄, que por ser da área de Inglês, julgou não ser necessário trabalhar com o tema. Novamente é explícita a fragmentação do conhecimento, redução e falta da interdisciplinaridade.

Vale ressaltar aqui que de acordo com a Resolução CNE/CEB 4/2010:

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. § 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida. § 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2010).

Com base nas respostas das gestoras e coordenadoras das escolas, instituímos a Categoria 6, nominada “*Projeto Político Pedagógico e EA*” e, assim, reconhecemos como foram ou são planejadas e executadas ações e/ou projetos no espaço escolar que envolvem questões referentes à EA, e se estavam em consonância com o documento oficial da escola. Procuramos perceber se existiram ou existem momentos em que são discutidas estas questões e quem são os participantes. Também buscamos saber do desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, se todas as áreas do conhecimento abordam o tema proposto e quando isso ocorre, se os professores participaram ou participam de cursos de

formação que envolvem conceitos e práticas relacionadas a EA.

Também buscamos saber se as gestoras consideravam relevantes os itens abordados e se consideravam que as ações de EA seriam eficientes para atingir os alunos, com mudanças de atitudes no cotidiano. A partir das respostas foi possível criar 3 subcategorias: “Ações promovidas pela Escola”, “Participação e envolvimento dos professores” e “Interdisciplinaridade”.

Quadro 08 – Categoria 6: “Projeto Político Pedagógico e EA”

Categoria 6	Projeto Político Pedagógico e EA
Subcategoria	Ações promovidas pela Escola
<p>Unidade</p> <p>Momentos em que ocorreram</p>	<p>G1: “Ééé...agora, né? Tem alguns fatores que a gente tem que trabalha com eles até ele está incluído também, só que assim, a escola ainda deixa muito para o professor de Ciências e Biologia trabalhar isso, né? Não é no geral que você trabalha a Educação Ambiental. Nós tivemos até um curso... né? Um curso da semana pedagógica que falo do Meio ambiente, sabe? Que foi bem legal, assim, sabe? Daí o pessoal canto, preparo algumas coisas sobre o meio ambiente, sabe? Então, se tornou assim, um curso assim... que até eles comentaram que foi bem agradável, sabe? Não foi aquela coisa cansativa, cansativa. Então, foi trabalhado com todos os professores daí no geral”. Foi no ano passado. Quando entrou mais item pra trabalha, né? Com os professores, daí entro o meio ambiente também”.</p> <p>G2: “Já foram desenvolvidos nesta questão, porque a escola é muito pequena e nós compartilhamos o espaço físico, nós não temos um espaço de, de verde, né? Então nós fizemos um projeto, onde foram coletados várias mudas de plantas e de até mesmo de alimentos, né? Condimentos. Nós plantamos dentro das manilhas porque nós não temos espaço físico na questão do verde e flores foram feitas, fizemos a coleta de lixos nas redondezas, fizemos uma limpeza no córrego, na redondeza do bairro, foram todos alunos que desenvolveram ao longo dos anos. Atualmente ainda é feita a questão da reciclagem, material reciclável e alguns trabalhos que são desenvolvidos tanto de Arte quanto Educação Física, éé... brinquedos foram desenvolvidos e foram produzidos também dentro da escola com as professoras das respectivas áreas”.</p> <p>C1: “Os projetos são desenvolvidos no decorrer do ano letivo, e trabalhando conteúdos com o tema nas respectivas disciplinas. Cada professor utiliza de metodologias para explanação e apresentação do tema. As ações são discutidas nas reuniões pedagógicas e/ou nas horas atividades que trocam experiências, materiais, para ao melhor andamento. A comunidade escolar participa, mas ainda como obstáculo a parceria da família. Sem se envolver”.</p>

	<p>C2: “Não, ééé... a gente trabalha isso no decorrer do ano, né? Com os professores, daí eles veem qual é o melhor momento para estarem inserindo a discussão, né? A fala mesmo...iii específico, acho que foi trabalhado a questão do consumo da água, do consumo sustentável de água, para reaproveitamento da água, para reaproveitamento da água. Acho que é isso. Então, alguns trabalhos já foram feitos com os alunos, né? A questão do lixo reciclável, ééé... Ah... de não deixar as sobras na hora do lanche, então, ééé... mais ou menos isso. Alguns trabalhos já foram feitos neste aspecto”.</p>
<p>Unidade</p> <p>Iniciativas autônomas da escola</p>	<p>Não houve relato para nenhuma escola</p>
Subcategoria	Participação e Envolvimento dos Professores
<p>Unidade</p> <p>Disciplina Específica</p>	<p>C2: “Fica mais a cargo do professor de Ciências, mas todos colaboram. Participam nas ações, porque o trabalho com projetos não é muito desenvolvido aqui no Colégio, sabe? E a partir do momento que surge o tema ou necessidade, aí cada professor vai trabalhando, assim, não com projetos em si, mas com medidas, abordam, isso, abordam sobre o aspecto”.</p> <p>G1: “Olha... assim, o mais que... né? Se envolve por causa da sua disciplina mesmo é Ciências e Biologia, né? Que se envolve mais, sabe? Até amanhã, nós vamos ter uma feira de ciências, né? E eles estão trabalhando, tem algumas, algumas, turmas que vão apresentar sobre o meio ambiente também, sabe? Que vão apresentar, mas assim, o envolvimento é quando é cobrado, não é todos que se preocupam, né? Não é da, minha área... (se refere a fala de alguns professores), então, não é todos que se preocupam, que acham assim, não é da minha área, então não vou me preocupar. Cada um fazendo sua parte, eles acham, né? Esquecem, né? Que o meio ambiente é parte de todos, né?”</p>
<p>Unidade</p> <p>Demais áreas do Conhecimento</p>	<p>C1: “Os professores demonstram interesse no desenvolvimento, alguns com maior envolvimento, outras colaboram na confecção de materiais, coleta de informações, repasse aos alunos, organização, amostras, gráficos, estatísticas, etc”.</p> <p>G2: “Então, assim, por ser uma escola de pequeno porte há muita rotatividade de professores e quando vem os professores a gente até expõe a proposta, conta sobre o projeto tudo mais, muitos aceitam e trabalham, mas alguns é difícil, muito difícil, eles não aceitam, fazem de conta que fazem, mas assim de maneira geral é bem aceito e eles desenvolvem em suas disciplinas, sem problema nenhum”.</p>
Subcategoria	Formação Continuada e a EA
Unidade	<p>C2: “Que eu saiba não tiveram. Assim, especificamente as disciplinas como um todo, né? Antigamente quando a gente tinha...ééé... o Projeto... Programa “Caiubi”, só que também daí...ééé... era específico para a disciplina de Ciências, né? Não era englobado assim... no Fundamental II, porque no</p>

<p>Formação Esporádica</p>	<p><i>Fundamental I é mais fácil porque aí sim trabalharia com todas, mas no II...ééé... sempre, sempre era a professora de Ciências que trabalhava”.</i></p> <p>G2: <i>“Já participaram, hoje não mais. Quando tinha o Projeto “Caiubi”, né? Nós participamos, frequentamos até os cursos lá na própria Hípica e ganhavam prêmio e tudo mais e daí puseram expostos os trabalhos no SENAI, né? Tinha uma atividade específica pra isso. Hoje são poucos os projetos desenvolvidos, né na questão da educação dentro da SEED, mas naquilo que é possível a gente continua fazendo sim”.</i></p> <p>C1: <i>“No projeto ele contempla sobre a questão do meio ambiente. É uma das leis lá que constam, mas constava no projeto e tem sim, mas é mais ofertado pelo Núcleo, alguma capacitação assim. Em 2016, eu não me lembro de ter acontecido, mas já aconteceu. Teve sim, para nós pedagogos, nós tivemos alguma coisa sim, ofertado pelo Núcleo, como trabalhar, pelo Núcleo mesmo e outro... é a busca mesmo. A gente sabe que tem que correr atrás, né?”.</i></p> <p>G1: <i>“No meu caso? Não ... assim, só, né? Quando tem apresentação dos alunos, a gente participa assim, como ouvinte, eles vão explica o que estão fazendo...né? Fizemos até uma trilha ecológica, fizemos uma trilha ecológica aqui na escola, na, na semana em novembro que tem a da Cultura Afro, sabe? Então, nós fizemos uma trilha indígena, sabe? Onde pode, né? Trabalhar o tato, a visão, a audição... iii... que mais? Visão, audição, tato, né? Teve uma trilha que foi bem legal, nós, né? Colocamos mato, o cheiro, assim, a textura pra eles sentirem, sabe? Uma trilha ecológica, tudo que vivia muito no passado e não vive agora, né?”.</i></p>
--------------------------------	--

Fonte: as autoras

Respondendo às indagações acima descritas, na subcategoria “Ações promovidas pela Escola”, a diretora da Escola A citou um momento em que foi desenvolvida a temática em uma semana pedagógica, mas não faz menção direta à presença da temática no Projeto Político Pedagógico (PPP). A G₁ citou: “*Tem alguns fatores que a gente tem que trabalha com eles até ele está incluído também [...]*”. Afirmou ainda que: “[...] *só que assim, a escola ainda deixa muito para o professor de Ciências e Biologia trabalhar isso, né?[...]*”. Já a coordenadora pedagógica da mesma escola, C₁, contradisse a gestora, ao afirmar que: “*Os projetos são desenvolvidos no decorrer do ano letivo, e trabalhando conteúdos com o tema nas respectivas disciplinas [...]*”. Continuou com o discurso politicamente

correto: “[...] As ações são discutidas nas reuniões pedagógicas e/ou nas horas atividades [...]”. Apenas queixou-se do não envolvimento das famílias nas ações. Teria sido perfeito se a professora C₁ tivesse amarrado seu discurso com o PPP da escola (sic).

A diretora G₂ também apresentou em sua fala a execução de muitas ações ocorridas na Escola B: “[...] várias mudas de plantas e até mesmo de alimentos [...]”; “[...] fizemos a coleta de lixos nas redondezas, fizemos uma limpeza no córrego, na redondeza do bairro, foram todos alunos que desenvolveram ao longo dos anos [...]” e “[...] Atualmente ainda é feita a questão da reciclagem [...]”. Ela mencionou o envolvimento maior da temática nas áreas de Arte e Educação Física. A coordenadora pedagógica C₂ da mesma escola, citou a execução de outro projeto: “[...] a questão do consumo da água [...]” e afinou o discurso da diretora ao citar: “[...] A questão do lixo reciclável”. Estas duas professoras estavam mais sintonizadas e nenhuma delas indicou que as ações estivessem atendendo ao PPP. A coordenadora C₂ ainda garantiu que todos os professores inserem discussões sobre as temáticas citadas em momentos oportunos no decorrer do ano.

O que percebemos das falas das entrevistadas nesta unidade é que, a descrição das ações executadas (verdadeiramente ou não), caracterizam-se como propostas de educação “salvadora”, nas palavras de Coriolano (1997). O que de fato percebemos nas professoras é a ausência do posicionamento filosófico-político do trabalho de EA, baseado no princípio de que o bem-estar social e a qualidade de vida dependem da conservação da natureza.

Nenhum projeto ou planejamento de ações de EA foram encontrados no PPP da Escola A. Consta a citação da Lei Federal 9.795/99 e, ainda, salientam que os desafios sociais contemporâneos, dentre eles a EA, serão abordados como conteúdo nas disciplinas afins e como abordagem pelas outras disciplinas de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob rigor de seus referenciais teóricos-conceituais. (PPP_a, 2010).

No PPP da Escola B em relação a EA, encontramos registrada a legislação que garante a obrigatoriedade da abordagem da temática em todos os níveis de ensino e algumas concepções de acordo alguns autores de referência na área ambiental. Contudo, não há a descrição de nenhum projeto ou ação mais detalhada (PPP_b, 2016).

Quanto ao fato de ser o professor de Ciências ou Biologia o profissional mais apto a trabalhar a temática da EA pelo domínio dos conteúdos, como citado por C₂ e G₁ na unidade “*Disciplina Específica*” da subcategoria “*Participação e Envolvimento dos Professores*”, lembramos que a concepção da EA, conforme escreveu Weid (1997) e os demais autores que defendem a EA crítico-emancipatória já mencionados por nós neste trabalho (FREIRE, 1987; LOUREIRO, 2005, 2012) vai além da formação específica do professor. Nas palavras de Weid (1997):

A Educação Ambiental é um processo participativo, através do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, adquirem conhecimentos, atitudes e competências voltadas para a conquista e a manutenção do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (WEID, 1997, p. 73).

Para a próxima unidade “*Demais Áreas do Conhecimento*” desta subcategoria, percebemos que a coordenadora C₁ insistiu novamente no discurso da execução ideal das atividades de EA e sua escola, pois afirmou que os professores participam das ações, com maior ou menor envolvimento, em suas palavras. A gestora G₂ oscilou entre afirmar que alguns professores aderem e outros não aceitam trabalhar. Neste sentido, o autor Gardner (1999) defende a importância da efetividades das ações de EA pelo envolvimento pessoal, entusiasmo e motivação, que orientarão seus posicionamentos pessoais e profissionais, bem como na tomada de decisões.

Para a subcategoria “*Formação Continuada e a EA*”, na unidade “*Formação Esporádica*”, percebemos que as falas das gestoras expressaram um descaso com a formação ou talvez sua ausência, ao que se refere a prática da EA. Percebemos com os relatos dos professores que participaram de algum tipo de formação e/ou ação frente a temática aqui apresentada, que eles já o fizeram há algum tempo (C₂, G₂, C₁). Evidenciamos com os relatos que a falta de investimento tanto financeiro quanto de disponibilidade de tempo para o preparo dos docentes são fatores que dificultam a prática da EA no âmbito escolar.

As descrições das formações recebidas são vazias. A exemplo da fala de G₁, também são equívocas: “[...] Fizemos até uma trilha ecológica, fizemos uma trilha ecológica aqui na escola, na, na semana em novembro que tem a da Cultura

Afro, sabe? Então, nós fizemos uma trilha indígena, sabe? Onde pode, né? Trabalhar o tato, a visão, a audição... iii... que mais? [...]”. Desta forma percebemos grande distância do que se esperava de um processo de formação como descreveu Carvalho (2004):

A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. NA EA esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo em que vivemos, inclui aí a responsabilidade com os outros e com o ambiente (CARVALHO, 2004, p.156).

Ora, se nos deparamos com situações como estas, com respostas e ações tão simplistas e reducionistas em relação a EA, levantamos alguns questionamentos: Não estaria mesmo havendo a necessidade de investir mais na formação de professores para atuar em uma prática mais responsável e eficiente? Como podemos pensar em transformação social e ambiental sem ao menos nos preocuparmos com uma formação docente que seja capaz de sensibilizá-los para que sejam “multiplicadores” de informações e de boas ações?

Em tempo, é necessário repensar e despertar novos olhares mais atentos às problemáticas com as quais nos deparamos no cenário consumista ao qual nos inserimos como sociedade humana.

8.2 ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O curso foi divulgado aos professores das duas escolas pesquisadas, conforme descrito na metodologia, sendo que 8 preencheram a ficha de inscrição. Contudo, somente 3 compareceram no dia do curso. As professoras participantes possuem formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial – Libras, tem como função acompanhar alunos com deficiência auditiva, acompanhando as aulas de todo áreas do conhecimento, o que possibilitou melhor compreensão do que se aborda em sala ao que diz respeito a questões de EA.

Ressaltamos que as professoras participantes do curso não estiveram presentes nas investigações iniciais da pesquisa. Entretanto, participaram ativamente do curso, expuseram opiniões, relataram experiências vivenciadas tanto

nos aspectos pessoais como coletivo, elaboraram planejamento com possíveis atividades de intervenções de EAE, contribuindo na construção do Manual docente, composto por fundamentação teórico-práticas, sugestões de atividades, links e referências para leitura.

Após a transcrição de suas falas no decorrer das atividades, identificamos nesta etapa 2 categorias: 7. *“Percepção dos desafios da EA no município”* e 8. *“Avaliação do curso de formação docente”*, as quais foram identificadas a partir de atividades realizadas no decorrer do curso.

Ressaltamos que uma das atividades pretendeu sensibilizar os participantes para que observassem os problemas ambientais do entorno, assim como os desafios para a prática da EA no município de Telêmaco Borba, ao passo que a outra atividade, objetivou avaliar a viabilidade do curso para a prática da EAE.

Neste caso, a categoria 7. *“Percepção dos desafios para EA no município”* foi estruturada a partir da atividade denominada, *“Sensibilizando para a memória e o diagnóstico ambiental”* (LOUREIRO, 2012), a qual foi desenvolvida em dois momentos: primeiramente com ênfase no percurso de vida das participantes e transformações no ambiente. Esta atividade possibilitou às participantes o resgate de sua história de vida em relação ao cuidado com o meio e com os recursos naturais, em decorrência da ação humana. Foi um momento rico, extrapolando o tempo previsto, pois houve a narrativa de fatos e momentos presenciados ou vivenciados pelas professoras. Além de expressarem suas experiências e conhecimentos sobre o assunto proposto, representaram por meio de desenhos a história relatada pelas colegas.

Na sequência, construíram um mapa das questões ambientais, registrando no papel suas percepções no que se referia à realidade local das participantes. Retrataram suas percepções em relação ao cuidado com as questões ambientais no município onde residem.

A categoria também foi norteadada por meio das questões levantadas no momento da discussão: Quais os problemas ambientais que percebe ao redor? Quais os desafios encontrados para o trabalho da EA?

Quando 09 – Categoria 7: “Percepção dos desafios para EA no município”

Categoria 6	Percepção dos desafios para EA no município
Subcategoria	Questões ambientais do município
<p>Unidade</p> <p>Problemáticas ambientais</p>	<p>P1: “A falta de planejamento urbano, queimadas, falta cultura de preservação, gases tóxicos, poluição dos rios, lixos em vias públicas”.</p> <p>P2: “Incentivo para reciclar o lixo, trabalho de conscientização para os cuidados com o meio ambiente, terrenos abandonados, projeto de horta comunitária” e, ainda, ressaltou, “na escola: organizar gincana para que os alunos reciclem, trabalho contínuo de prevenção contra <i>Aedes aegypti</i>, pois de acordo com ela o lixo faz com que ele se reproduza, espaço para o destino dos produtos eletrônicos”.</p> <p>P3: “Falta áreas nativas, áreas grandes para plantio, floresta, eucalipto, crescimento da população em um curto espaço de tempo, construções irregulares, falha no planejamento urbano, administração falha, desmatamento, conscientização.”</p>

Fonte: as autoras

Com a organização da subcategoria “Questões ambientais do município”, na unidade “Problemáticas Ambientais”, apresentamos as percepções das professoras participantes do curso em relação aos problemas encontrados no município, as quais foram delineadas de forma individual e, posteriormente, foram apresentadas para discussão. Durante este momento, procuramos discutir também sobre a Revisão do Plano Diretor Municipal, o qual era desconhecido pelas participantes. A partir disso, foi possível verificar que, mesmo desconhecendo algumas informações referentes à organização e estrutura do Plano Municipal, as professoras demonstraram ter visão crítica frente aos problemas ambientais do local onde residem.

Vale ressaltar também que no desfecho da atividade houve a sugestão de que, a partir daquele dia, as professoras se encorajariam para que novas atitudes fossem tomadas, de forma individual ou coletiva, para contribuir com a melhoria e o bem-estar da comunidade, preservando o ambiente e alcançando os ideais da EA crítico-emancipatória.

Neste contexto, Philippi Jr e Pelicioni (2005) escreveram que a Educação Ambiental tem um sentido fundamentalmente político, já que visa à transformação da sociedade em busca de um presente e de um futuro melhor. Ressaltam, ainda,

que é uma educação para o exercício da cidadania, que se propõe a formar pessoas que assumam seus direitos e responsabilidades sociais, a formar cidadãos que adotem uma atitude participativa e crítica nas decisões que afetam sua vida cotidiana.

Para elaboração da categoria 8. “*Avaliação do Curso de Formação Docente*”, utilizamos as respostas registradas pelas professoras participantes do curso na ficha de avaliação. A ficha foi considerada um instrumento para reflexão e avaliação do curso de formação docente e, ao mesmo tempo, obter um feedback e aperfeiçoamento para outra oportunidade, crescimento e experiência da pesquisadora. A coleta de informações, sugestões e opiniões, propiciará o repensar de atividades futuras.

Desse modo, solicitamos a colaboração das professoras participantes para que registrassem suas opiniões, a partir de alguns questionamentos: Considera relevante o tema proposto para o curso de capacitação docente? Considera que as informações repassadas durante o curso foram apropriadas? O conteúdo proposto foi ao encontro dos objetivos apresentados no início do curso? As informações estavam de acordo com a realidade/necessidade da comunidade escolar? A metodologia foi adequada para o momento de capacitação? Os recursos utilizados durante o curso foram adequados? Qual sua avaliação em relação as atividades e sugestões propostas? Como você avalia a organização do curso? A duração do curso foi satisfatória? Na oportunidade, também possibilitamos às professoras participantes um espaço para expressarem outras considerações e sugestões que consideraram relevantes.

Quadro 10 – Categoria 8: “*Avaliação do Curso de Formação Docente*”

Categoria 7	Avaliação do Curso de Formação de professores
Subcategoria	Contribuição do curso
<p>Unidade</p> <p>Relevância do Tema</p>	<p>P1: “Sim. Obrigada pela oportunidade de repensar um tema tão relevante! Sem dúvida foram apropriados”.</p> <p>P2: “Sim, bem relevante”. Com certeza.</p> <p>P3: “Sim, de suma importância”.</p>

Unidade Atividades e propostas de ações sugeridas (Aperfeiçoamento do Produto)	P1: “Muito boas” P2: “O curso foi excelente, assim como as propostas”. P3: “Ótima, de qualidade”.
Unidade Tempo de Duração	P1: “Razoável. Poderíamos a ter mais algumas horas”. P2: “Acredito que poderia ser uns 3 encontros”. P3: “Sim”.

Fonte: os autores

Esta categoria foi organizada em 1 subcategoria, “*Contribuições do Curso*”, no intuito de apresentar a visão das professoras participantes em relação a relevância do tema, as atividades e propostas de ações sugeridas e também se o tempo de duração foi satisfatório, identificando assim a viabilidade do curso para formação docente e atuação ao que se refere a prática da EA, bem como de sua estrutura e organização.

As respostas descritas acima, embora pouco contributivas, expressaram a relevância e abordagem do tema, considerando que as atividades propostas e sugestões apresentadas foram pertinentes à realidade local, avaliando como possíveis de serem realizadas no espaço escolar.

Refletindo sobre a temática aqui apresentada e na sua relação com o contexto escolar, identificamos por meio da análise das respostas, a necessidade de abordagem e aplicabilidade de conceitos e ações que efetivem a prática da EA, numa perspectiva crítico-emancipatória, despertando em todos o interesse por estas questões, as quais se tornam cada vez mais urgentes em decorrência da ação humana. Portanto, a formação deve atingir toda a comunidade escolar, possibilitando reflexões, sensibilizando e provocando ações desde as mais simples até as mais elaboradas.

Neste sentido, avigoramos a concepção de Oliveira (2000), que ressalta que pensar a EA é também refletir sobre a vida em sociedade, na qualidade desta, na formação do ser humano e ao uso consciente e responsável do meio em que estamos inseridos, concomitantemente, na tomada de decisões e planejamento de ações frente a esta perspectiva, o que exige uma postura investigativa e reflexiva sobre a realidade, um novo olhar sobre o mundo.

Os autores Philippi Jr e Pelicioni (2005) reafirmam, ainda, a partir da legislação, a necessidade de um olhar atento e cuidadoso para as questões ambientais. Ressaltaram, também, uma preocupação com os cursos de formação profissional, os quais devem inserir em seus currículos estas questões, a fim de buscar alternativas e viabilizar ações efetivas.

Consideramos, portanto, a formação como um benefício para a prática educativa, o que exige um investimento competente e crítico nas ofertas dos cursos de formação docente, no intuito de mostrar possibilidades, provocar inquietações e buscas, estabelecendo novas relações e condições para formar cidadãos com capacidade para agir de forma autônoma, responsável e consciente frente as transformações sociais e ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama histórico, social, educacional e ambiental com o qual nos deparamos, nos remete a um repensar sobre a ação do homem e as transformações que ocorrem em ritmo acelerado no mundo capitalista. Em meio aos avanços tecnológicos, a diversidade cultural, moral e ética, percebemos a necessidade de refletir sobre este cenário e os prejuízos causados ao meio ambiente e aos recursos naturais disponibilizados gratuitamente à espécie humana.

Diante desse pressuposto, percebemos o distanciamento em relação a preocupação com as questões ambientais, que como percebemos neste trabalho, é tratada de forma secundária e simplista pela comunidade escolar pesquisada.

Resgatamos nossas inquietações iniciais, provenientes dos objetivos que traçamos, e aos quais pensávamos que pudessem ser semelhantes aos pensamentos, anseios e percepções ambientais dos professores, familiares e alunos das escolas pesquisadas. Porém, ao analisar os dados, nos preocupamos com a dificuldade em conceituar a EAE e a ausência de comprometimento em promover mudanças de atitudes com vistas à cidadania.

E para além da busca de conceitos de EA, buscávamos o relato de situações significativas da prática docente, a visão dos alunos, familiares e gestoras das escolas pesquisadas sobre os aspectos da problemática ambiental local ou distante, tendo em vista a apreensão das contradições sociais, para perceber se emergiria alguma reflexão crítica das relações entre homem e natureza. Obtivemos poucos indícios que sustentassem o compromisso político e filosófico dos participantes frente à EA.

Dentre estes indícios, muitos participantes da pesquisa que atuam nas escolas investigadas demonstraram algumas preocupações relevantes, que a nosso ver, não estão diretamente relacionadas à questões ambientais, mas em como pode ser possível sua abordagem. Com relação aos professores, nos chamou a atenção a forte referência ao projeto “Caiubi” (dez professores). Os professores se interessam em receber auxílio externo à escola no que diz respeito ao trabalho com temas ainda considerados “transversais”, como é o caso da EA. E para estimular iniciativas pedagógicas emergentes do corpo docente, reforçamos a prerrogativa de

oferecer caminhos metodológicos em forma de Manual de atividades, para motivá-los e aproximá-los nesta perspectiva.

Em relação aos pais e alunos que participaram da pesquisa, não demonstraram interesse em vivenciar debates críticos sobre questões ambientais em seus lares. Alguns inclusive, delegam esta ação somente à escola se isentando completamente do assunto. Esta constatação também foi indicada por alguns dos professores entrevistados. Neste aspecto em especial, faz-se necessário o desenvolvimento de outros estudos que busquem as razões para o desinteresse. Entretanto, entendemos que ao fazer proposições didáticas que sugere a participação coletiva em discussões ambientais, como é o caso de algumas sugestões presentes no Manual, indicamos indiretamente à escola, por meio dos professores, alternativas que suscitem o diálogo com a comunidade.

Percebemos também que existiram poucas atitudes formativas que tenham sido significativas e/ou efetivas diante da temática EA nas escolas pesquisadas, o que ocasiona em muitos casos falta de conhecimento e de preparação por parte dos professores. Por isso, consideramos de fundamental relevância a oferta do curso de formação docente, produto educacional desta pesquisa e que objetiva contribuir para aplicabilidade da EA.

Lembramos que o curso de formação docente foi organizado e estruturado cuidadosamente para despertar o interesse pela prática mais consistente e interativa ao que se refere a EAE, fundamentadas em algumas das etapas da Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002), que emergiram da realidade pesquisada.

Em se tratando da realidade pesquisada, neste momento queremos retomar duas perguntas norteadoras da pesquisa que se alinharam a nossa busca de informações: O descaso com o ambiente é cultural ou local? A comunidade escolar intervém politicamente, mobilizando ações dos gestores nas esferas públicas e privadas, tais como Prefeitura e empresas locais?

Pelas respostas dos participantes, a falta de atitudes, de cidadania e ética entre a comunidade escolar, inferimos que o descaso seja cultural, pois não houve nenhum relato de episódios que fossem ao encontro de mobilizações ou intervenções políticas que cobrassem dos órgãos públicos ou privados, mais

proteção aos recursos naturais. O desconhecimento dos princípios da EA e a desmotivação em receber informações atualizadas na área também são importantes indicadores. Acirrou o fato de que, apesar de todos os esforços de divulgação do curso de formação docente, tivemos a adesão de **apenas 3** professoras.

Compreendemos algumas das dificuldades de adesão: um curso presencial, com 8 horas de duração distribuídas em dois períodos e fechamento de ano letivo. Entretanto, houve frustração das pesquisadoras em receber o restrito número de participantes, pois apesar das dificuldades, nos assustou tamanho descaso com a temática, sendo imprescindível a continuidade das pesquisas, com a expectativa de que haja no futuro, maior difusão cultural da EA.

Diante deste contexto, foi oportuno repensarmos nossa prática docente, tendo a prática social como ponto de partida e também de chegada. Desse modo, pensamos sobre a complexa tarefa de educar e repensar a educação, visando a transformação da prática em benefício de uma formação mais consistente e eficiente.

Em relação à prática docente, Pimenta (2008) enfatizou que:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA, p.15, 2008).

Nesse sentido, adequamos a habilidade da prática docente provocando reflexões em torno da temática aqui tratada. Nos questionamos se em nossa proposta educacional foram suficientes os conceitos de EA e EAE, os conhecimentos teórico-práticos, e o olhar cuidadoso e responsável para com a prática educativa ambiental. *A priori* ficamos satisfeitas com nossa conduta investigativa e inserção pedagógica, pois pudemos obter um *feedback* positivo das frequentadoras do curso de formação, com suas falas de sensibilização na perspectiva crítico-emancipatória.

Temos a convicção de que o contexto da EA faz parte de um processo maior de conscientização. Ou seja, a conscientização ocorre no momento em que o

indivíduo percebe que faz parte de seu processo evolutivo preservar para garantir a manutenção da vida. E por ser processo, pode levar um tempo imensurável!

Daí a necessidade da manutenção da formação contínua, compromisso da escola e dos governantes, para garantir o cumprimento das propostas descritas em seus Projetos Pedagógicos, leis e regimentos. Fundamental importância também é a parceria entre família, escola e sociedade, para que caminhem juntas, idealizem os mesmos valores e a mesma formação. Educar para a EA, portanto, exige antes de mais nada um comprometimento e uma postura reflexiva, investigativa e principalmente, mudanças de atitudes.

Consideramos relevante enfatizar aqui que nos escritos de Paulo Freire (1975;1987) evidenciamos o convite aos educadores para com a ética crítica, competência científica e amorosidade autêntica, sob a égide do engajamento libertador, no sentido de preparar o indivíduo de forma global, como partícipes de uma sociedade, com capacidade de interagirem e de serem inseridos com autonomia, competência e responsabilidade no mundo em que vivem.

Por conseguinte, a EA é uma questão política, educacional, ética e social. Deve extrapolar os muros da escola e ir além, pois de que adianta na escola alunos e professores manifestarem comportamentos coerentes, com demonstrações de consciência ecológica, se em seus ambientes particulares ou outros locais públicos, não houve mudança interna de atitude?

Encerramos a dissertação certas de que não há um ponto final. As pesquisas devem ser contínuas, provocando no cotidiano escolar a manutenção da reflexão da educação para as questões do ambiente. Dispomos nosso produto educacional como contributo para a promoção da formação humana, atuação com autonomia e responsabilidade frente a algumas das questões da realidade local pesquisada, com a pretensão de que possam ser reflexo de discussões e debates globais no âmbito da EA.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

BILIK, I. **PPP - Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Wolff Klabin**. Telêmaco Borba: CEWK, 2010.

BIANCHINI, D. C.; Fank, J. C.; Seben, D.; Rodrigues, P.; Rodrigues, A. C. Sustentabilidade e educação ambiental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Sampaio Barros. **Revista Monografias Ambientais Santa Maria**, Santa Maria, Edição Especial Curso de Especialização em Educação Ambiental. 2015, p. 188-194.

BOGDAN, R.; BIKLEIN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 02 set. 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 14 de junho 2017.

BRASIL. Ministério da Educação - Sec. de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Série)**: Meio ambiente e Saúde. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000. 128 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 284, 14 jul. 2010. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 18 julho 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **A carta da Terra**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2017.

CALDEIRA, C.S. **Projeto de educação ambiental no ensino fundamental**: estudo de caso em uma escola no município de Ponta Grossa – Pr. 2013.128p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

CARVALHO. I.C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, I.S. **Educação ambiental emancipatória na escola**: Possibilidades da prática educativa docente. 2013. 91p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão

Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UMA, Belo Horizonte.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21**. Curitiba: Iparde, 2001. 260 p.

CORIOLOANO, L.N.M.T. **Educação ambiental: dentro e fora da escola**. Revista Ciência Geográfica. Bauru, n.08, set/dez 1997. In: TALAMONI, J. L. B.; SAMPAIO, A. C. **Educação Ambiental. Da prática pedagógica à cidadania**. Educação para a Ciência. São Paulo: Escrituras, 2003.

DIAS, G.F. **Educação ambiental: Princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, B. C.; do BOMFIM, A. M. A “TEORIA DO FAZER” EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: uma reflexão construída em contraposição à Educação Ambiental Conservadora. In: **XIV ENDIPE**, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 p.1-14. Disponível em: www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0098-1.pdf. Acesso em: jan 18.

FARIA, J.S. **Programa de educação ambiental no licenciamento: retrato de um processo de construção metodológica**. 2014. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FIGUEIREDO, P.B. **Formação e atuação de professores em educação ambiental**. 2014. 172p. Dissertação (Programa Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.

FRASSON-COSTA, P. C.; de Araujo, C. G. Saneamento Básico e Educação Ambiental: ações da equipe PIBID de Ciências Biológicas do *campus* Luiz Meneghel. **II Encontro de Integração da UENP**. Cornélio Procópio, out. 2016.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

LIMA, S. M. da S.; LOURENCIO, R. de C.; de SENA, E. S.; LOPES, B. K. A.; de Aguiar, M. I. Curso de Formação em Educação Ambiental para professores da rede pública dos municípios de Acarapé e Redenção no Maciço de Batucurité-CE. **VII Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**. Campina Grande/PB, 2016. Disponível em: <http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2016/VII-022.pdf>. Acesso em: jan 2018.

LISBOA, C.P.; KINDEL, E.A.I. **Educação ambiental: da teoria à prática.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. Souza (org). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 3ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar de ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C.F.B.; TORRES, J.R. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, J.P.A. **Educação ambiental crítica e formação de professores fundada na investigação-ação e na parceria colaborativa.** 2016. 253p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba – SP, 2016.

MELLO, A. S.; Montes, S. R.; Lima, L. de. Educação Ambiental em curso de formação continuada para docentes do ensino básico – Uberlândia (MG). **Em Extensão**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p48-59, jan./jul. 2009. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/20432/10887. Acesso em: jan 18.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** 6 ed.: São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MULLER, A.M. **Percepção e cuidado pelo viés socioambiental: um estudo na escola de ensino fundamental Fábio Silva sobre a relação ser humano – Escola e Comunidade.** 2015.154p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015.

NEDER, A.A. **Educação ambiental transformadora e emancipatória na efetivação do desenvolvimento sustentável a partir da comunicação.** 2013. 110p. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental) - Escola Superior Dom Helder Câmara, Belo Horizonte - MG.

NETO, J. F. M. (2008). **Metodologias Participativas em Educação para os Direitos Humanos.** In Zenaide, M. N. T. *et al. Direitos humanos: capacitação de educadores.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB 2008.
em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&qid=2187&Itemid=

OLIVEIRA, E.M. **Educação ambiental**: uma possível abordagem. 2 ed. Brasília : IBAMA, 2000.

ONGE, M.S. **O ensino na escola**: O que é, como se faz. 2 ed. São Paulo : Loyola, 2001.

PARANÁ. Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. **Diário Oficial**, n. 8.875, Curitiba, PR, 11 jan.2013. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/agenda-21-e-rio-20/PoliticaEstadualdeEducaoAmbientaldoParan.pdf>>. Acesso em: 16 de junho, 2017.

PENTEADO, H.D. **Meio ambiente e formação de professores**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PHILIPPI JR. A.; PELICIONI, M.C.F. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2005.

PIMENTA, S.G.P. **Estágio e docência**. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2008.

POLETTTO, R. S. et al. Educação ambiental e docência: uma proposta para a formação de professores das séries iniciais. **Espacios (Caracas)**, v. 36, p. E3, 2015.

_____. Una propuesta de educación ambiental para la formación continua de profesores. **Bio-grafía: escritos sobre la biología y su enseñanza**, v. Extra, p. 1113-1125, 2015.

SANTOS, F.R. **Educação ambiental**: concepções e práticas pedagógicas de professores da rede pública municipal de Simão Dias/ SE. 2013. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências e Matemática) - Núcleo de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE.

SANTOS, M.V. **Agenda 21 escolar**: Recurso pedagógico para promoção de uma educação ambiental transformadora, emancipatória e crítica. 2016. 118p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SCHULZ, L. **Pedagogia ecovivencial**: por uma educação ambiental emancipatória. 2014. 243p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraíba, João Pessoa.

SILVA, W. C. et al. Educación ambiental y nociones de ecología: una propuesta didáctica para los alumnos de educación básica secundaria brasileña. **Bio-grafía: escritos sobre la biología y su enseñanza**, v. Extra, p. 34-43, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis : Vozes, 2002.

THULLIER, L. **PPP - Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Bom Jesus**. Telêmaco Borba : CEBJ, 2016.

WEID, N. V. D. **A formação de professores em educação ambiental à luz da agenda 21**. In: TALAMONI, J.L.B.; SAMPAIO, A. C. Educação Ambiental. Da prática pedagógica à cidadania. Educação para a Ciência. São Paulo: ESCRITURAS, 2003.
Sites Consultados:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=85172&indice=1&totalRegistros=57&anoSpan=2013&anoSelecionado=2013&mesSelecionado=0&isPaginado=true>

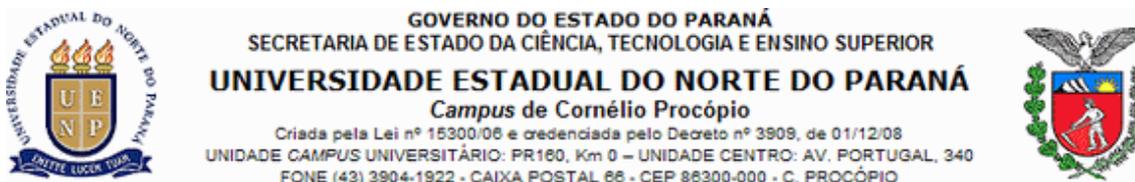
BRASIL. Ministério do Meio ambiente. **Site Educa ambiental**. Disponível em: <www.mma.gov.br/educambiental>. Acesso em: 14 de junho de 2017.

REASUL. BIBEA – **Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis**. Disponível em: <<http://www.reasul.org.br/index.php/biblioteca-mainmenu-33/20-base-de-dados/60-sibea-sistema-brasileiro-de-informao-sobre-educao-ambiental>>. Acesso em: 14 de junho de 2017.

REBEA. **Site da Rede Brasileira de Educação Ambiental**. Disponível em: <<http://encontrorebea.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 18 julho 17.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



Senhor (a) Diretor (a)

Apresentamos a Vossa Senhoria a Mestranda Édina de Fátima da Cruz Queiroz do Programa de Mestrado Profissional da Universidade do Norte do Paraná- Campus Cornélio Procópio a qual, de acordo com diálogo firmado anteriormente, realizará sua pesquisa em sua conceituada Instituição.

Antecipadamente agradecemos a parceria na formação deste profissional da educação.

Cordialmente,

Cornélio Procópio, 17 de fevereiro de 2017.

Prof^a. Dra Priscila Carozza Frasson Costa
Orientadora



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
Criada pela Lei nº 15300/08 e credenciada pelo Decreto nº 3909, de 01/12/08
UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR180, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 86 - CEP 86300-000 - C. PROCÓPIO



Cornélio Procópio, de 20 de fevereiro de 2017.

Ofício

Prezado (a) Senhor (a):

A quem interessar possa, venho por meio desta autorizar a pesquisadora Profa. Dra Priscila Carozza Frasson Costa, vinculada à Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio, e sua orientanda do curso de Mestrado Profissional em Ensino Édina de Fátima da Cruz Queiroz, a realizar pesquisa para fins científicos em nossa Instituição de Ensino.

A autorização refere-se ao acesso das pesquisadoras à escola para a coleta de dados por meio de questionários e entrevistas, apresentação de produto educacional: guia para capacitar os professores para o trabalho referente a Educação Ambiental Emancipatória, conforme previsto no projeto de pesquisa. Sem mais, nos colocamos a disposição.

Diretora Pedagógica



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
Criada pela Lei nº 15300/06 e credenciada pelo Decreto nº 3909, de 01/12/08
UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR180, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 66 - CEP 86300-000 - C. PROCÓPIO



Cornélio Procópio 20, de fevereiro de 2017.

A Direção Pedagógica do Colégio [REDACTED]:

Carta de aceite

Eu [REDACTED], diretora do Colégio Estadual [REDACTED], declaro que aceito a pesquisadora Profa. Dra Priscila Carozza Frasson Costa, vinculada à Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio, e sua orientanda do curso de Mestrado Profissional em Ensino Édina de Fátima da Cruz Queiroz, a realizar pesquisa para fins científicos em nossa Instituição de Ensino.

A Mestranda desenvolverá as seguintes atividades:

- Verificação do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Verificação de materiais didáticos que abordam questões referentes a temática Educação Ambiental;
- Distribuição de questionários aos professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais;
- Entrevistas com os professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais;
- Apresentação do guia para capacitar os professores para o trabalho da Educação Ambiental Emancipatória;
- Capacitação com os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Carimbo da escola

Diretora da escola



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
Criada pela Lei nº 15300/06 e credenciada pelo Decreto nº 3909, de 01/12/08
UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR160, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 66 - CEP 86300-000 - C. PROCÓPIO



Cornélio Procópio 20 de fevereiro de 2017.

A Direção Pedagógica do Colégio Estadual [REDACTED]:

Carta de aceite

Eu [REDACTED], diretora do Colégio [REDACTED], declaro que aceito a pesquisadora Profa. Dra Priscila Carozza Frasson Costa, vinculada à Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio, e sua orientanda do curso de Mestrado Profissional em Ensino Édina de Fátima da Cruz Queiroz, a realizar pesquisa para fins científicos em nossa Instituição de Ensino.

A Mestranda desenvolverá as seguintes atividades:

- Verificação do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Verificação de materiais didáticos que abordam questões referentes a temática Educação Ambiental;
- Distribuição de questionários aos professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais;
- Entrevistas com os professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais;
- Apresentação do guia para capacitar os professores para o trabalho da Educação Ambiental Emancipatória;
- Capacitação com os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Carimbo da escola

Diretora da escola

APÊNDICE B – DESCARTE DO PROJETO E DADOS COLETADOS



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procopio
Criada pela Lei nº 15300/08 e credenciada pelo Decreto nº 3909, de 01/12/08
UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR160, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 88 - CEP 88300-000 - C. PROCÓPIO



DESCARTE DO PROJETO E DADOS COLETADOS

Como forma de descarte do projeto de pesquisa e dados coletados em forma de questionário impresso e gravação de entrevistas, haverá o arquivamento pelo período de cinco anos e, após, serão picados e encaminhados para a cooperativa de catadores de papel do município, para a reciclagem.

Tomar-se-á o cuidado para que qualquer informação pessoal não esteja visível.

ELABORAÇÃO DO GUIA PARA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA

O “Manual Docente” para direcionar os professores para o trabalho referente a Educação Ambiental Emancipatória será construído com o objetivo de subsidiar a prática educativa frente a temática proposta. Este “Manual Docente” será composto por fundamentação teórica, propostas de ações, sugestões de atividades, links atividades. Para tanto, será oportunizado aos professores um momento de formação teórico-prática com a finalidade de contribuir de forma significativa e eficaz para o trabalho da Educação Ambiental Emancipatória e, conseqüentemente, para ações futuras ao que se refere a temática proposta.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
Criada pela Lei nº 15300/08 e credenciada pelo Decreto nº 3908, de 01/12/08
UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR160, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 86 - CEP 86300-000 - C. PROCÓPIO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, _____ (nacionalidade), _____ anos,
_____, _____ (estado civil), _____ (Profissão),

_____, portador(a) do RG _____, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “A Educação Ambiental Emancipatória e a Prática Educativa em uma metodologia participativa para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, cujos objetivos são:

- Fazer uma sondagem inicial sobre concepções dos professores das diversas áreas do conhecimento que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais acerca do tema proposto por meio de questionários e entrevistas;
- Verificação do projeto Político Pedagógico da Escola;
- Verificação de materiais didáticos adotados pela escola e que abordam questões referentes a temática Educação Ambiental Emancipatória;
- Elaboração de guia para capacitar os professores para o trabalho da Educação Ambiental emancipatória;
- Elaboração de Produto Educacional que visa subsidiar o trabalho docente frente a perspectiva da Educação Ambiental emancipatória para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais;
- Curso de formação para os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Como metodologia da pesquisa haverá inicialmente uma sondagem sobre as concepções dos professores referente a Educação Ambiental emancipatória, por meio de questionários e entrevistas.

Na sequência, será feita análise dos livros didáticos adotados pela escola e que contemplam o tema proposto. Após esta verificação será elaborado um manual para capacitar os professores que já atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais, o qual visa subsidiar o trabalho da Educação Ambiental emancipatória com os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o que conseqüentemente servirá para o momento de capacitação para os professores e para futuras ações em sala de aula.

Minha participação no referido estudo será no sentido de explicitar sobre o que entendo por Educação Ambiental Emancipatória, sobre as ações e projetos que conheço sobre o assunto e como, posso contribuir para esta prática.

Fui alertado (a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: embasamento teórico para nortear a prática, aperfeiçoar minha prática, conduta ética quanto à preservação do ambiente, bem como, a tomada de consciência frente minhas ações ambientais. No que diz respeito ao meu trabalho docente, poderei usufruir do produto educacional que será produzido ao final da pesquisa, que conterà fundamentação teórica, palestras e discussões acerca da

temática, troca de experiências, sugestões atividades teórico-práticas, de vídeos, entre outros que poderão surgir ao longo do projeto.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, posso ficar desconfortável se não souber responder a alguma pergunta, entretanto, posso não respondê-la, sem prejuízo algum. Posso também não querer participar de alguma atividade relacionada às ações previstas no projeto. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Priscila Carozza Frasson Costa e Édina de Fátima da Cruz Queiroz, as quais estão vinculadas na Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procópio, a ser realizado em parceria com o Colégio Estadual Wolff Klabin e Colégio Estadual Bom Jesus.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Cornélio Procópio, _____ de _____, 2017.

Professor(a)

Dra. Priscila Carozza Frasson Costa
Professora Orientadora da Pesquisa – UENP – Cornélio Procópio

Édina de Fátima da Cruz Queiroz
Mestranda do Programa Mestrado Profissional – UENP – Cornélio Procópio



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____,
_____ (nacionalidade), _____ anos,
_____ (estado civil), _____ (Profissão),

_____ (endereço), portador(a) do RG _____, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “A Educação Ambiental crítico emancipatória em contextos escolares, cujos objetivos são:

- Fazer uma sondagem inicial sobre concepções dos professores das diversas áreas do conhecimento que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais, alunos e pais acerca do tema proposto por meio de questionários e entrevistas;
- Verificação do projeto Político Pedagógico da Escola;
- Verificação de materiais didáticos adotados pela escola e que abordam questões referentes a temática Educação Ambiental Emancipatória;
- Elaboração de manual para formação de professores para o trabalho da Educação Ambiental emancipatória;
- Elaboração de Produto Educacional que visa subsidiar o trabalho docente frente a perspectiva da Educação Ambiental emancipatória para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais;
- Capacitação com os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Como metodologia da pesquisa haverá inicialmente uma sondagem sobre as concepções dos professores, alunos e pais referente a Educação Ambiental emancipatória, por meio de questionários e entrevistas.

Na sequência, será feita análise dos livros didáticos adotados pela escola e que contemplam o tema proposto. Após esta verificação será elaborado um guia para professores que já atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais, o qual visa subsidiar o trabalho da Educação Ambiental emancipatória com os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, o que conseqüentemente servirá para nortear um curso de capacitação para os professores e para futuras ações em sala de aula.

Minha participação no referido estudo será no sentido de explicitar sobre o que entendo por Educação Ambiental Emancipatória, sobre as ações e projetos que conheço sobre o assunto e como, posso contribuir para esta prática.

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: embasamento teórico para nortear a prática dos professores da escola em que meu (minha) filho(a) estuda, aperfeiçoar a prática docente e refletir sobre a conduta ética quanto à preservação do ambiente, bem como, a tomada de consciência frente minhas ações ambientais. No que diz respeito ao resultado deste trabalho, o produto educacional elaborado ao final da pesquisa, conterà fundamentação teórica, palestras e discussões acerca da temática, troca de experiências, sugestões atividades teórico-práticas, de vídeos, entre outros que poderão surgir ao longo do projeto.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, posso ficar desconfortável se não souber responder a alguma

pergunta, entretanto, posso não respondê-la, sem prejuízo algum. Posso também não querer participar de alguma atividade relacionada às ações previstas no projeto. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Priscila Carozza Frasson Costa e Édina de Fátima da Cruz Queiroz, as quais estão vinculadas na Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procópio, a ser realizado em parceria com o Colégio Estadual Wolff Klabin e Colégio Estadual Bom Jesus.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Por meio deste termo de consentimento, também declaro que autorizo meu(minha) filho(a) a participar desta pesquisa, por meio de entrevista, a qual contribuirá para nortear a prática docente em relação ao tema proposto.

Cornélio Procópio, _____ de _____, 2017.

Pai e/ou responsável

Dra. Priscila Carozza Frasson Costa
Professora Orientadora da Pesquisa – UENP – Cornélio Procópio

Édina de Fátima da Cruz Queiroz
Mestranda do Programa Mestrado Profissional – UENP – Cornélio Procópio

Aluno (a): _____ Turma: _____

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
Criada pela Lei nº 15300/06 e credenciada pelo Decreto nº 3909, de 01/12/08
UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR160, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 66 - CEP 86300-000 - C. PROCÓPIO



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Disciplina: _____

Este questionário tem por finalidade coletar informações sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental – Anos Finais, as quais contribuirão para enriquecer meu projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado Profissional da Universidade do Norte do Paraná – UENP, *campus* de Cornélio Procópio.

Assim, eu e minha orientadora solicitamos sua colaboração para que responda as questões relacionadas abaixo, favorecendo o direcionamento da pesquisa proposta.

Certas de sua colaboração, agradecemos.

1. O que você entende por Educação Ambiental? Pode elencar alguns fatores que contribuem para caracterizar sua conceituação?

2. Já ouviu falar ou leu algum(s) livro(s) ou artigo(s) sobre Educação Ambiental? E sobre a Educação Ambiental emancipatória, já leu algo a respeito?

3. Já teve alguma participação em programas ou projetos que tenham envolvido esta temática? Recorda-se o momento e o nome dos projetos/programas ou situações as quais tenha ocorrido? (p. ex. = promovido pela coordenação ou prof. da escola, algum trabalho PDE, parceria com alguma Universidade, etc..)

4. Quando e como é abordada esta temática na escola em que trabalha (conteúdos)? Na sua disciplina é possível trabalhar? Pode relatar alguma experiência?

5. Quais os desafios encontrados para o trabalho da Educação Ambiental em seu município, em sua escola e na sala de aula?

6. Quais subsídios teóricos utiliza para abordar as questões referentes à Educação Ambiental?

7. Qual o envolvimento dos alunos frente à temática? Estão motivados, inteirados/alienados, tem iniciativas ou ideias criativas, são críticos?

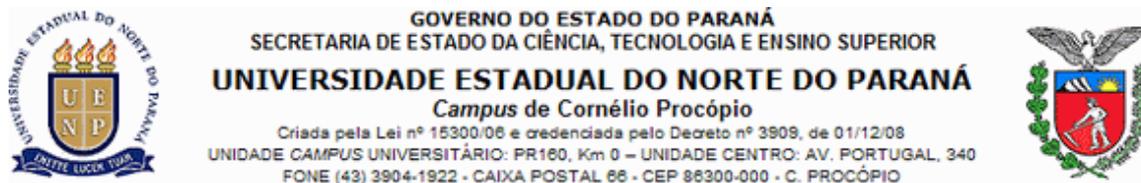
3. Como é a participação e o envolvimento dos professores na elaboração de propostas para abordagem da temática? Todas as áreas de conhecimento abordam esta temática? Quando isso ocorre?

4- Os professores participam de capacitações que envolvem conceitos e práticas com a temática?

5- A escola possui livros didáticos que contemplem a Educação Ambiental? Considera relevantes os itens abordados?

6- Considera que as ações frente a esta temática são eficientes para atingir os alunos? Percebe mudanças de atitudes no cotidiano? Pode exemplificar?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS



ROTEIRO PARA ENTREVISTAS PROFESSORES

Nome:

Disciplina:

Tempo de atuação:

A entrevista tem por finalidade coletar informações sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental – Anos Finais, as quais contribuirão para enriquecer meu projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado Profissional da Universidade do Norte do Paraná – UENP, *campus* de Cornélio Procópio.

Assim, eu e minha orientadora solicitamos sua colaboração para que responda as questões relacionadas abaixo, favorecendo o direcionamento da pesquisa proposta.

Certas de sua colaboração, agradecemos.

1. O que você entende por Educação Ambiental? Pode elencar alguns fatores que contribuem para caracterizar sua conceituação?
2. Já ouviu falar ou leu algum(s) livro(s) ou artigo(s) sobre Educação Ambiental? E sobre a Educação Ambiental emancipatória, já leu algo a respeito?
3. Já teve alguma participação em programas ou projetos que tenham envolvido esta temática? Recordar-se o momento e o nome dos projetos/programas ou situações as quais tenha ocorrido? (p. ex. = promovido pela coordenação ou prof. da escola, algum trabalho PDE, parceria com alguma Universidade, etc..)
4. Quando e como é abordada esta temática na escola em que trabalha (conteúdos)? Na sua disciplina é possível trabalhar? Pode relatar alguma experiência?

5. Quais os desafios encontrados para o trabalho da Educação Ambiental em seu município, em sua escola e na sala de aula?

6. Quais subsídios teóricos utiliza para abordar as questões referentes à Educação Ambiental?

7. Qual o envolvimento dos alunos frente à temática? Estão motivados, inteirados/alienados, tem iniciativas ou ideias criativas, são críticos?



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
Criada pela Lei nº 15300/08 e credenciada pelo Decreto nº 3909, de 01/12/08
UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR180, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 66 - CEP 86300-000 - C. PROCÓPIO



ROTEIRO PARA ENTREVISTAS DIRETORES E COORDENADORES

Nome:

Tempo de atuação:

A entrevista tem por finalidade coletar informações sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental – Anos Finais, as quais contribuirão para enriquecer meu projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado Profissional da Universidade do Norte do Paraná – UENP, *campus* de Cornélio Procópio.

Assim, eu e minha orientadora solicitamos sua colaboração para que responda as questões relacionadas abaixo, favorecendo o direcionamento da pesquisa proposta.

Certas de sua colaboração, agradecemos.

1. Pode explicitar o contexto em que o Projeto Político Pedagógico de sua Instituição retrata a Educação Ambiental? Qual aporte teórico?

2. Quais ações e projetos com a temática da Educação Ambiental são desenvolvidos pela escola? Em que momentos são discutidas essas ações? Quem participa dessas discussões?

3. Como é a participação e o envolvimento dos professores na elaboração de propostas para abordagem da temática? Todas as áreas de conhecimento abordam esta temática? Quando isso ocorre?

4. Os professores participam de capacitações que envolvem conceitos e práticas com a temática?

5. A escola possui livros didáticos que contemplem a Educação Ambiental? Considera relevantes os itens abordados?

6. Considera que as ações frente a esta temática são eficientes para atingir os alunos? Percebe mudanças de atitudes no cotidiano? Pode exemplificar?



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
Criada pela Lei nº 15300/06 e credenciada pelo Decreto nº 3909, de 01/12/08
UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR160, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 66 - CEP 88300-000 - C. PROCÓPIO



ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ALUNOS

Nome:

Turma:

A entrevista tem por finalidade coletar informações sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental – Anos Finais, as quais contribuirão para enriquecer meu projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado Profissional da Universidade do Norte do Paraná – UENP, *campus* de Cornélio Procópio.

Assim, eu e minha orientadora solicitamos sua colaboração para que responda as questões relacionadas abaixo, favorecendo o direcionamento da pesquisa proposta.

Certas de sua colaboração, agradecemos.

8. Já ouvi falar ou leu algo sobre Educação Ambiental? Já participou de algum projeto, na escola, igreja ou em outra instituição que envolve esta temática? Recorda-se de algum momento e o nome dos projetos ou situações que tenham ocorrido?

9. Quando é abordada e qual a disciplina que desenvolve esta temática em sala de aula? Pode relatar o que já aprendeu sobre o assunto?

10. Considera suficiente os livros e materiais que os professores utilizam para abordar esta temática?

11. Quais os problemas ambientais que enxerga ao seu redor, poderia relacionar quais são? E os desafios encontrados para o trabalho da Educação Ambiental em seu município, em sua escola e na sala de aula?

12. Os assuntos, atividades e materiais utilizados pelos professores são motivadores e possibilitam um momento de reflexão e motivam possíveis ações em sala de aula e também fora dela?

13. Os colegas de classe são participativos quando há uma proposta de Educação Ambiental?



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
Criada pela Lei nº 15300/08 e credenciada pelo Decreto nº 3909, de 01/12/08
UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR180, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 66 - CEP 86300-000 - C. PROCÓPIO



ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PAIS

Nome:

Idade:

Nível de escolaridade:

A entrevista tem por finalidade coletar informações sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental – Anos Finais, as quais contribuirão para enriquecer meu projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado Profissional da Universidade do Norte do Paraná – UENP, *campus* de Cornélio Procópio.

Assim, eu e minha orientadora solicitamos sua colaboração para que responda as questões relacionadas abaixo, favorecendo o direcionamento da pesquisa proposta.

Certas de sua colaboração, agradecemos.

4. O que você entende por meio ambiente? Já ouviu falar ou leu algo sobre Educação Ambiental?
5. Já se envolveu em alguma discussão, projeto na escola, igreja ou em outra instituição que abordasse a temática sobre meio ambiente ou Educação Ambiental?
6. Quais necessidades percebe em relação a esta temática?
7. Quais os problemas ambientais que enxerga ao seu redor, poderia relacionar quais são? E os desafios para trabalhar a questão do meio ambiente e da Educação Ambiental, no seu município, no seu bairro, na escola de seu (sua) filho (a)?
8. Para você quem é ou quem são os responsáveis por uma prática ambiental mais comprometida e consciente?
9. Considera que as ações desenvolvidas frente a esta temática são eficientes para despertar nos cidadãos ações mais comprometidas com o meio ambiente?