

UnIEVANGÉLICA – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL:
SUA APLICAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANÁPOLIS**

MIRIAM VANESSA DE MORAES CHIAROTTI

Anápolis/GO

2011

MIRIAM VANESSA DE MORAES CHIAROTTI

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL:
SUA APLICAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANÁPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**Eixo temático: Sociedade e Meio Ambiente.
Linha de pesquisa: Sociedade e Meio Ambiente.**

Orientador: Prof. Dr. Sandro Dutra

Anápolis/GO

2011

**UniEVANGÉLICA – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE**

MIRIAM VANESSA DE MORAES CHIAROTTI

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL:
SUA APLICAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANÁPOLIS**

Banca Examinadora

**Prof. Dr. Sandro Dutra e Silva – UniEVANGÉLICA
Presidente**

**Prof^a. Dr^a. Mirza Seabra Toschi – UniEVANGÉLICA
Avaliadora**

**Prof^a. Dr^a. Julia Bueno de Moraes Silva – UEG
Avaliadora Convidada**

**Prof^a. Dr^a. Giovana Galvão Tavares – UniEVANGÉLICA
Suplente**

DEDICATÓRIA

O presente estudo é dedicado, primeiramente, ao meu esposo, Tiziano, que tornou tudo possível. Aos meus filhos, Amanda e Tiziano Filho e à minha mãe Margareth, por todo o apoio recebido.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a meu marido Tiziano, pelo apoio recebido e pelas incansáveis horas, ao meu lado, me incentivando.

Às diretoras Carmencita Pereira de Amorim e Márcia de Sousa Carvalho, pela compreensão e apoio para a realização do mestrado.

À Prefeitura Municipal de Anápolis, na pessoa da Secretária de Educação, Virgínia Pereira de Melo, e a Secretaria Estadual de Educação, na pessoa da Subsecretária de Educação, Juliana Almada, por terem me concedido licença para aprimoramento profissional, viabilizando, assim, a realização de um sonho.

Às minhas grandes amigas, Sandra de Oliveira Marques e Maria Elizabeth Ferreira, pelo companheirismo e motivação para a conclusão do mestrado.

Por fim, ao meu orientador, Prof. Dr. Sandro Dutra, pela paciência e perseverança em me orientar.

A Educação Ambiental é uma proposta educativa que nasce em um momento histórico de alta complexidade. Faz parte de uma tentativa de responder aos sinais de falência de todo um modo de vida, o qual já não sustenta as promessas de felicidade, afluência, progresso e desenvolvimento.

Isabel Cristina de Moura Carvalho

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar como é aplicada a Educação Ambiental no ensino formal, do município de Anápolis, a partir do entendimento proposto no art. 1º, §1º da Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Para tanto, como objetivos específicos, pretende-se: 1) entender os conceitos que norteiam a temática ambiental (Meio Ambiente, Questão Ambiental e Educação Ambiental); 2) perceber se o conceito de Educação Ambiental Crítica proposta por Carvalho (2008) encontra-se inserida nas políticas educacionais do Estado brasileiro em geral e nas escolas públicas municipais de Anápolis em particular; 3) discutir sobre os mecanismos encontrados pelo Estado brasileiro para o desenvolvimento da temática ambiental em nível da educação formal. De forma geral, os resultados obtidos na pesquisa mostram que o Estado, por meio das políticas públicas educacionais, atingem parcialmente os objetivos propostos por Carvalho (2008) em sua concepção de Educação Ambiental Crítica. Apesar das leis, decretos e as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para se trabalhar com o tema transversal Meio Ambiente na escola, que, em seu conjunto, sinalizam uma preocupação com o meio ambiente, os resultados obtidos revelam que, nas escolas que serviram de campo de pesquisa, há uma grande distância em relação a esse modelo de Educação Ambiental Crítica.

Palavras-chave: Ensino Fundamental em Anápolis, Educação Ambiental, Temas Transversais e Meio Ambiente.

ABSTRACT

The present work aims to analyze how it is applied to environmental education in formal education, the city of Annapolis, as proposed in the art of understanding. 1, § 1 of Law no. 9.394/96, Law of Directives and Bases of National Education - LDBEN. For this purpose, specific objectives, aims to: 1) understand the concepts that guide the environmental issues (Environment, Environmental Issues and Environmental Education), 2) understand the concept of Critical Environmental Education proposed by Carvalho (2008) found is inserted in the Brazilian state educational policies in general and in public schools in Annapolis in particular, 3) discuss the mechanisms encountered by the Brazilian government for the development of environmental issues at the level of formal education. Overall, the results obtained in the research show that the state, through public policy education, partially achieve the objectives proposed by Carvalho (2008) in his conception of critical environmental education. Despite the laws, decrees and suggestions of the National Curriculum to work with cross-cutting theme in the school environment, which, taken together, indicate a concern for the environment, the results show that in schools that served as a field research, there great distance from this model of critical environmental education.

Keywords: Elementary School of Annapolis, Environmental Education, Transverse Themes and Environment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
FUNDEB	FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
FUNDEF	FUNDO DE DESENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PNUD	POLÍTICA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEGPLAN	SECRETARIA ESTADUAL DE GESTÃO, PLANEJAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE GOIÁS
SEMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SEPLAN	SECRETARIA ESTADUAL DE PLANEJAMENTO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Quadro 1:	Concepções de Educação Ambiental	29
Quadro 2:	Riquezas dos 10 municípios mais competitivos do Estado de Goiás	52
Quadro 3:	Infra-estrutura dos 10 municípios mais competitivos do Estado de Goiás	53
Figura 1:	Localização geográfica de Anápolis/Goiás	53
Gráfico 1:	Gênero dos pesquisados na Escola A	62
Gráfico 2:	Faixa etária dos pesquisados na Escola A	62
Gráfico 3:	Tempo de exercício na profissão	62
Gráfico 4:	Área de formação dos professores pesquisados na Escola A	64
Gráfico 5:	Nível de formação dos professores pesquisados na Escola A	64
Gráfico 6:	Gênero dos pesquisados na Escola B	65
Gráfico 7:	Faixa etária dos pesquisados na Escola B	65
Gráfico 8:	Tempo de exercício na profissão	66
Gráfico 9:	Área de formação dos professores pesquisados na Escola B	66
Gráfico 10:	Nível de formação dos professores pesquisados na Escola B	67
Quadro 4:	Respostas dos professores da Escola A sobre a compreensão sobre o que seja Educação Ambiental	69
Quadro 5:	Respostas dos professores da Escola A sobre os meios que utilizam para acompanhar discussões sobre questões ambientais	71
Quadro 6:	Respostas dos professores da Escola A sobre a importância da Educação Ambiental para a formação dos futuros cidadãos	72
Quadro 7:	Respostas dos professores da Escola A sobre a promoção de atividades de Educação Ambiental	73

Quadro 8:	Respostas dos professores da Escola A sobre a dificuldades para a realização das atividades de Educação Ambiental	74
Quadro 9:	Respostas dos professores da Escola B sobre a compreensão sobre o que seja Educação Ambiental	76
Quadro 10:	Respostas dos professores da Escola B sobre os meios que utilizam para acompanhar discussões sobre questões ambientais	77
Quadro 11:	Respostas dos professores da Escola B sobre a importância da Educação Ambiental para a formação dos futuros cidadãos	78
Quadro 12:	Respostas dos professores da Escola B sobre a promoção de atividades de Educação Ambiental	80
Quadro 13:	Respostas dos professores da Escola B sobre a dificuldades para a realização das atividades de Educação Ambiental	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO I - MEIO AMBIENTE, QUESTÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS	19
1.1 Conceito de meio ambiente e questão ambiental	19
1.2 Surgimento da Educação Ambiental e suas concepções	24
1.3 A Educação Ambiental Crítica na escola	31
 CAPÍTULO II - MEIO AMBIENTE E TEMAS TRANSVERSAIS	36
2.1 Reforma Curricular da década de 1990	37
2.2 Os PCN e os temas transversais	42
2.3 O que apresenta o tema transversal meio ambiente	47
 CAPÍTULO III - O TEMA TRANSVERSAL MEIO AMBIENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANÁPOLIS	51
3.1 O município de Anápolis	52
3.2 A rede municipal de ensino	55
3.2.1 Contextualização da Escola A	56
3.2.2 Contextualização da Escola B	58
3.3 Metodologia de pesquisa	59
3.4 Descrição e análise dos dados	61
3.4.1 Perfil dos professores	61
3.4.2 Perfil dos gestores	68
3.4.3 Dados obtidos junto a Escola A e B	68

CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS E APÊNDICES	95
Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
Anexo B: Declaração da Instituição Co-Participante	99
Apêndice A: Questionário 1 – Professor	100
Apêndice B: Questionário 2 – Gestor	102

INTRODUÇÃO

Nos dias presentes, percebe-se que há uma maior preocupação com as questões ambientais, porém verificam-se constantes ações de degradação ambiental que sobrevêm, em sua maioria, em decorrência da falta de racionalidade por parte dos sujeitos, o que, por consequência, culmina na continuidade de práticas cada vez mais danosas que agridem os recursos naturais, como por exemplo, por meio do uso de agrotóxicos em lavouras, desmatamento de matas ciliares, construções em áreas muito próximas aos rios, lixo nas ruas, dentre outras. Tais fatores sugerem a importância de se criar ou aperfeiçoar o processo de conscientização dos indivíduos acerca da necessidade de preservação ambiental, com a finalidade de se estabelecer mecanismos que auxiliem na construção de novas percepções em relação à forma de agir e de lidar com o meio ambiente.

Desse modo, a sociedade passou a buscar meios viáveis para preservar a natureza e seus recursos, mas o que se nota é que, para uma eficiente preservação do meio ambiente, não se pode depender apenas da prática de ações isoladas e sim de um processo de conscientização global e continuada. Frente a tal perspectiva, o ensino formal insere-se como ferramenta de formação e mecanismo viável para esse processo de conscientização, uma vez que pode levá-lo a um grande número de sujeitos, tais como discentes, docentes e funcionários administrativos da escola, assim como a comunidade local em que a escola esteja inserida.

Formei-me em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 2002, época de grandes acontecimentos. Neste ano foi eleito como presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva, depois de várias tentativas; o Brasil foi pentacampeão mundial de futebol; ocorreu o assassinato do jornalista Tim Lopes. Dentre tantos acontecimentos, o que mais chamou minha atenção, começando a despertar meu interesse pelas questões ambientais, foi a realização da Conferência Ambiental Rio+10 em Johannesburg, África do Sul. Esta Conferência visava dar continuidade às discussões realizadas na ECO-92, época em que eu era ainda muito nova e não me preocupava com o meio ambiente.

A escolha pela graduação em História, no entanto, veio amadurecendo desde minha infância e adolescência. Sempre me interessei por fatos históricos, principalmente os que se relacionavam com a antiga Grécia e com a escravidão do povo africano.

Durante algum tempo, entre 2002 e 2006, em decorrência de estar atuando na área educacional, ministrando aulas de História, fui percebendo a necessidade de conhecer um pouco mais da área pedagógica, principalmente das questões administrativas, visando, no futuro, a atuar mais diretamente nas decisões a serem tomadas e poder, dentro das limitações existentes, trabalhar na conscientização sobre o meio ambiente. Assim, em 2007 iniciei uma nova graduação, agora em Pedagogia. Formei-me em 2010, pela Universidade Vale do Acaraú – UVA.

Durante este período fiz pós-graduações em nível *lato sensu*, participando de cursos de Especialização em Formação Sócio-econômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), em 2003; Especialização em Educação Infantil e Especial pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), em 2004; e Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), em 2005.

Toda minha formação educacional teve como objetivo maior preparar-me para o desempenho da atividade profissional escolhida – o magistério.

Desde a época que cursei o curso de Magistério, antigo Curso Normal, sempre quis ser professora. Assim, em 1998, entrei na Prefeitura Municipal de Anápolis, através do concurso para provimento efetivo no cargo de Professor, junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Para completar minha carreira no magistério, fiz o concurso da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), em 1999.

Após toda essa trajetória mencionada, em agosto de 2009, resolvi participar do processo de seleção do Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente do Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, curso que me ajudaria no desempenho como docente da Educação Básica, pois a temática ambiental se revelava, como se revela até os dias atuais, como um dos maiores desafios para o homem nesse século XXI.

Diante de inúmeras transformações no mundo contemporâneo, os estabelecimentos educacionais precisaram se adequar às mudanças verificadas na atualidade e a Educação Ambiental representa essa tentativa. Isso porque, os valores ambientais estão sendo integrados passo a passo nesses sistemas, demonstrando-se, a partir da educação, que a degradação dos bens comuns à humanidade é prejudicial não só para os animais e para o planeta em si, como

também, e principalmente, para o próprio indivíduo e para a perpetuação da espécie humana, o que sugere a importância de se refletir e debater a dimensão da responsabilidade do homem para a formação de conceitos e valores voltados para o tema.

Segundo Mello e Trajber (2007), só para ter uma exemplificação clara da tentativa de adequação das escolas, os dados estatísticos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – mostram que, desde 2001 até 2004, houve um rápido crescimento da Educação Ambiental nas instituições de ensino. Tais autores demonstram que a educação ambiental é uma ferramenta essencial no processo educacional brasileiro, pois o acesso a esse tipo de educação aumentou significativamente desde que o INEP passou, a partir de 2001, a considerar, como variável de pesquisa, a existência da Educação Ambiental no âmbito escolar. Conforme os dados apresentados pelos autores, 25,3 milhões de crianças tinham acesso à Educação Ambiental em 2001, passando para um quantitativo de 32,3 milhões de crianças em 2004, um aumento de cerca de 30%. Contudo, este quantitativo apenas mostra que mais crianças tiveram acesso à Educação Ambiental, ficando um questionamento: será que houve um crescimento no nível de conscientização na mesma proporção que o aumento da Educação Ambiental nas instituições escolares?

De qualquer modo, percebe-se que a Educação Ambiental no contexto escolar, a partir dos autores que embasaram a pesquisa, pode levar a comunidade escolar a uma maior conscientização, ou seja, ter uma percepção mais clara acerca da importância da natureza para a qualidade de vida dos seres humanos e, conseqüentemente, tornar mais viável a perspectiva de futuro com a busca da garantia de preservação da espécie humana.

Desse modo surgem algumas indagações norteadoras da presente pesquisa: será que a Educação Ambiental nas instituições escolares está sendo plenamente realizada? As escolas, principalmente as públicas municipais, o campo empírico dessa pesquisa, são capazes de desenvolver os objetivos da Educação Ambiental, de acordo com seus pressupostos teóricos? O corpo discente, docente e funcionários administrativos das escolas municipais de Anápolis estão realmente capacitados para trabalhar com a Educação Ambiental?

Todas essas indagações levaram a um questionamento geral: como é aplicada a Educação Ambiental no ensino formal do município de Anápolis? No desenvolvimento da pesquisa, por sua vez, a pretensão de responder os questionamentos formulados sobre a realidade educacional da rede municipal de ensino de Anápolis, pois o que se percebe atualmente, em nível geral da educação brasileira, conforme dados oficiais do Ministério da

Educação, é que os parâmetros do ensino educacional estão se adequando às necessidades sócio-ambientais, pelo menos nos dados estatísticos apresentados.

Assim, dentro dessa temática, esta pesquisa apresenta o objetivo de analisar como é aplicada a Educação Ambiental no ensino formal, do município de Anápolis, a partir do entendimento proposto no art. 1º, §1º da Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Os objetivos específicos são os seguintes: 1) entender os conceitos que norteiam a temática ambiental (Meio Ambiente, Questão Ambiental e Educação Ambiental); 2) perceber se o conceito de Educação Ambiental Crítica proposta por Carvalho (2008) encontra-se inserida nas políticas educacionais do Estado brasileiro em geral e nas escolas públicas municipais de Anápolis em particular; 3) discutir sobre os mecanismos encontrados pelo Estado brasileiro para o desenvolvimento da temática ambiental em nível da Educação Formal.

Nos estabelecimentos educacionais escolhidos para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, analisaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Projeto Político Pedagógico (PPP) para se perceber o desenvolvimento da Educação Ambiental no município, além dos sujeitos envolvidos nesse processo educacional (discentes, docentes, técnico-administrativos, enfim, a comunidade escolar), e a Secretaria Municipal de Educação, a partir do recorte da pesquisa. O ponto de partida da pesquisa é discutir como é feita a inserção da educação ambiental no Ensino Fundamental da rede pública municipal, pois entende ser essa inserção essencial para ocorrer possíveis mudanças conceituais e a reconstrução de valores, mesmo que de forma gradativa.

Assim sendo, para se atingir o principal objetivo proposto para este estudo, buscou-se o desenvolvimento da pesquisa tendo como base três capítulos. No primeiro capítulo, denominado *Meio Ambiente, Questão Ambiental e Educação Ambiental: Esclarecimentos Conceituais* tratou-se de entender sobre os esclarecimentos conceituais da pesquisa, entendendo o que vem a ser cada um destes conceitos e percebendo a conscientização, no sentido proposto por Freire (1991), processo constituído pela “introdução ao pensar certo”, como uma chave para se discutir a Educação Ambiental, a partir da discussão bibliográfica focada, principalmente, nos autores que se seguem: Barbieri (2007), Carvalho (2008), Dias (2008, 2004), Freire (1991), Gadotti (1999), Gutierrez e Prado (2000), Lima (1999) e Sanchez (2007).

No segundo capítulo, denominado *Meio Ambiente e Temas Transversais*, apresenta-se uma análise do processo histórico de transformação do Estado que permitiram a inserção da Educação Ambiental nas políticas públicas educacionais brasileiras, tendo como base principal o estudo e discussão dos autores Abreu e Silva (2008), Galvanin (2005), Zanardini (2005, 2006), além da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propostos pelo Ministério da Educação (MEC). A partir da discussão desses autores, percebe-se que o resultado das mudanças estatais foi à criação dos PCN, a forma encontrada pelo aparelho estatal para levar Educação Ambiental ao contexto escolar. Também se mostra em nível teórico, como é trabalhada a temática Educação Ambiental nos estabelecimentos educacionais por meio do tema transversal Meio Ambiente, através da análise do documento PCN.

Com base nisso, propõe-se como terceiro capítulo, intitulado de *O Tema Transversal Meio Ambiente na Rede Municipal de Ensino de Anápolis*. Nesse capítulo, tem-se um texto que apresenta um estudo de caso, no qual se buscou observar a realidade da aplicação da Educação Ambiental na rede municipal de Anápolis, a partir da contextualização dessa rede e das escolas escolhidas como objeto de pesquisa, além da apresentação gráfica e da análise dos resultados encontrados. Cabe ainda argumentar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica.

Para melhor esclarecimento, apresenta-se aqui a estruturação do terceiro capítulo. No primeiro tópico, *O Município de Anápolis*, procurou-se apresentar o município, colocando os seus principais aspectos atuais, numa contextualização geral da cidade. No segundo tópico, *A Rede Municipal de Ensino*, a preocupação foi apontar as características da rede municipal e, para sua realização, contou-se com uma descrição dessa rede, dos projetos existentes na Secretaria Municipal de Educação para a área de Educação Ambiental e do objeto de estudo da pesquisa, ou seja, a descrição das escolas escolhidas. Em prosseguimento, no terceiro tópico, *Metodologia de Pesquisa*, realizou-se a descrição dos procedimentos utilizados na pesquisa, levando-se em consideração três tipos de técnica de pesquisa: questionário, pesquisa de observação e análise do Projeto Pedagógico das escolas campo. E, para finalizar, no último tópico, *Descrição e Análise dos Dados*, realizou-se a tabulação dos dados obtidos nas escolas escolhidas para a pesquisa, com sua análise pormenorizada em gráficos, tabelas e/ou quadros.

De forma geral, os resultados obtidos na pesquisa mostram que o Estado, por meio das políticas públicas educacionais, atinge parcialmente os objetivos propostos por Carvalho (2008) em sua concepção de Educação Ambiental Crítica. Apesar da existência de leis,

decretos e as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para se trabalhar com o tema transversal Meio Ambiente na escola, que, em seu conjunto sinalizam uma preocupação com o meio ambiente, os resultados obtidos nas escolas que serviram de campo de pesquisa demonstram uma grande distância em relação a esse modelo de Educação Ambiental Crítica.

CAPÍTULO I

MEIO AMBIENTE, QUESTÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS

Neste primeiro capítulo, serão discutidos os conceitos de Meio Ambiente e Questão Ambiental por meio de autores que versam sobre estas temáticas, procurando aliar estes conceitos com as transformações verificadas nos dias atuais e, conseqüentemente, perceber a Educação Ambiental como um instrumento eficaz para fazer frente a essas modificações. Em seguida, busca-se discorrer sobre o surgimento da Educação Ambiental e algumas de suas concepções, no sentido de se evidenciar as características de maior relevância para a presente pesquisa. Por fim, busca-se analisar o processo de conscientização que a Educação Ambiental Crítica proporciona nos dias atuais na escola, que é uma das concepções de Educação Ambiental e que se pretende trabalhar na presente pesquisa, de forma a se demonstrar a importância deste tema para o processo educacional.

Desta feita, para maior entendimento do objetivo proposto, este capítulo é dividido em três partes, a seguir discriminadas: 1.1 – Conceito de Meio Ambiente e Questão Ambiental; 1.2 – Surgimento da Educação Ambiental e suas Concepções; e 1.3 – A Educação Ambiental Crítica na Escola.

1.1 Conceito de Meio Ambiente e Questão Ambiental

O Meio Ambiente têm várias definições, conforme a área de atuação de cada autor. Levando-se em consideração essa afirmação, no entendimento de Barbieri (2007), o conceito de Meio Ambiente é definido como tudo o que está ao nosso redor envolvendo os animais, plantas e seres vivos. Daí que o meio ambiente envolve “o ambiente natural e o artificial, isto é, o ambiente físico e biológico, originais e o que foi alterado, destruído e construído pelos humanos, como as áreas urbanas, industriais e rurais” (BARBIERI, 2007, p. 5). Nessa perspectiva, tal conceito abarca tudo o que está na natureza, além do que é construído ou

destruído pelo homem, pois engloba os componentes do planeta Terra, sejam elementos naturais ou culturais.

Numa perspectiva conceitual complementar, de acordo com Gadotti (1999), pode-se afirmar que o conceito de Meio Ambiente corresponde ao solo, água, ar, flora, belezas naturais, patrimônio histórico, artístico, turístico, paisagístico e arqueológico. O mesmo autor defende também que a expressão meio ambiente se manifesta mais rica de sentido do que a simples palavra ambiental. Daí que se pode inferir, a partir das definições até agora apresentadas, que o conceito Meio Ambiente abarca o que está na natureza e o que é feito pela humanidade.

Em outra perspectiva, Kloetzel (1998) define o conceito em sentido plural, pois ele escreve que se deve entender Meio Ambiente como um panorama a nossa frente, percebido com uma colcha de retalhos, numa acepção de que é formado por uma grande diversidade de “meios ambientes”. Sobre isso ele diz o seguinte:

O meio ambiente é uma coisa viva, inconstante, sempre disposta a inovações. Sua superfície – a própria atmosfera – foi refeita milhares de vezes, por força de fenômenos vulcânicos, o impacto de algum asteroide ou meteoro, o recuo ou avanço das geleiras, o vento, a água. Esta é a segunda constatação: não é só o homem que passa a esponja no passado. Não é só ele que violenta o ambiente: um único vulcão em atividade é capaz de lançar ao espaço mais poeira e gases que um milhão de veículos a motor. Também não fomos nós que inventamos o holocausto: pense apenas no que aconteceu aos dinossauros, recorde-se de tantas outras extinções em massa que aconteceram. (Sabe-se que 99,9% das espécies que alguma vez habitaram o planeta já desapareceram de vista) Destruir e evoluir faz parte do mesmo processo. (KLOETZEL, 1998, p. 08-09)

Para o autor, o termo Meio Ambiente define não uma “coisa” estática, parada e imutável, mas algo que está sempre em transformação, num processo contínuo de mudança e metamorfose, devido aos fenômenos do próprio ambiente e, também, pela ação humana. O que salta aos olhos, na citação, é que o homem não é o único responsável pelas mutações ocasionadas no meio ambiente, pois o conceito definido pelo autor descreve que o ambiente natural foi, ao longo do tempo, mudando sua conformação por meio de fenômenos presentes nos próprios mecanismos do processo de evolução geológica.

O conceito definido por Kloetzel (1998) parte da ideia de que o homem não tem muita responsabilidade pelas modificações no meio ambiente ao longo do tempo, sendo este apenas mais um dos agentes da transformação, embora o autor mostre que o homem contribui em muito para esta situação de modificação na atualidade. Portanto, o conceito entendido

nesta pesquisa é aquele definido por Gadotti (1999) e Barbieri (2007), pois implica maior participação do homem nas transformações efetuadas na natureza.

Para exemplificar a afirmação contida no parágrafo anterior, Drew (2002) alega que o homem na atualidade tem uma grande parcela de responsabilização pelos danos ao meio ambiente:

O homem primitivo via a natureza como sinônimo de Deus, a exemplo de muitos povos “primitivos” de hoje e, portanto, ela devia ser temida, respeitada e aplacada. No mundo desenvolvido da atualidade, as abordagens para a mudança ambiental oscilam desde “se pode ser feito, faça-se” até a filosofia da “volta à natureza” dos mais extremados ecologistas. A tradição cultural tem desempenhado o seu papel na determinação do comportamento das pessoas em relação ao ambiente (DREW, 2002, p.02).

Nessa perspectiva, os chamados “primitivos” mantinham uma relação mais harmoniosa com o meio em que viviam diferentemente de parcela significativa do homem atual, cujas abordagens para a mudança ambiental, segundo o autor, tendem ora à exaltação da natureza dos ecologistas mais extremados, numa crítica saudosista ao mundo atual, ora à tendência mais acentuada do atual sistema econômico de se fazer o possível ou o impossível, a qualquer preço, mesmo que isso signifique a destruição do meio ambiente em que se vive. Para o autor, então, um fator preponderante para ocorrer às diferentes abordagens para a mudança ambiental é o papel desempenhado pela “tradição cultural”, pois é o um fator determinante para o comportamento das pessoas em relação ao ambiente e que se pode entender, a partir dos estudos de Drew (2002), a educação como um grande aliado para a formação da tradição cultural.

A esse respeito, para ficar mais claro o papel da “tradição cultural” em relação ao comportamento das pessoas com o meio ambiente, atente-se à afirmação de Carvalho (2008):

A orientação comportamental é, sobretudo aquela que foi incorporada por uma psicologia da consciência que aposta em um sujeito racional. Isso significa, por exemplo, considerar o comportamento uma totalidade capaz de expressar as motivações dos indivíduos e acreditar que é possível submeter à vontade deles e produzir transformações, dessas motivações mediante um processo racional, o qual se passa no plano do esclarecimento, do acesso a informações coerentes e da tomada de decisões racionais, baseadas em uma relação de custo-benefício para o sujeito (CARVALHO, 2008, p.183).

De acordo com o que se pode deduzir da citação de Carvalho (2008), a orientação comportamental de grande parte dos indivíduos dentro do sistema econômico do capitalismo, que formam a chamada “tradição cultural” definida por Drew (2002), foi sempre considerar o meio ambiente como uma fonte de riquezas naturais inesgotáveis, gerando bens livres e

dificultando a possibilidade de estabelecimento de certo critério em sua utilização, o que torna disseminada a poluição ambiental, ou seja, a poluição afeta não só ao ambiente local, como também a população como um todo. Isso leva ao entendimento de que a utilização indevida do ar, da água e do solo traz transtornos consideráveis a todos – surgindo, nesse processo, o conceito de Questão Ambiental proposto por autores que estudam as transformações do meio ambiente. Dessa forma, busca-se entender o conceito de Questão Ambiental, porque os resíduos gerados pela população são cada vez mais compostos por restos de embalagens e de produtos industriais, conforme Drew (2002), prejudicando continuamente o meio ambiente em que se vive.

Com efeito, o conceito de Questão Ambiental, na presente pesquisa, é entendido como “o conjunto de contradições resultantes das interações internas ao sistema social e deste com o meio envolvente” (LIMA, 1999, p.135). Isso significa dizer que o conceito abarca a forma como se dá a inter-relação do sistema social entre si com o meio ambiente, marcado por uma relação de caráter problemático e Lima (1999) aponta este relacionamento da seguinte maneira:

São situações marcadas pelo conflito, esgotamento e destrutividade que se expressam: nos limites materiais ao crescimento econômico exponencial; na expansão urbana e demográfica; na tendência ao esgotamento dos recursos naturais e energéticos não-renováveis; no crescimento acentuado das desigualdades sócio-econômicas intra e internacionais, que alimentam e tornam crônicos o processo de exclusão social; no avanço do desemprego estrutural; na perda da biodiversidade e na contaminação crescente dos ecossistemas terrestres, entre outros. São todas realidades que comprometem a qualidade de vida humana, em particular, e ameaçam a continuidade da vida global do planeta. De fato, a questão ambiental revela o retrato de uma crise pluridimensional que aponta para a exaustão de um determinado modelo de sociedade que produz, desproporcionalmente, mais problemas que soluções e, onde as soluções propostas, por sua parcialidade, limitação, interesse ou má-fé, terminam se constituindo em nova fonte de problemas (LIMA, 1999, p.135).

O que se percebe é que o conceito de Questão Ambiental, no entendimento desse autor, abarca uma série de problemas que, em seu conjunto, revelam a relação conturbada do homem com o meio ambiente, causado, principalmente, na acepção do autor, por um modelo de sociedade que produz mais problemas que soluções.

Todavia, delimitado os problemas, o autor mostra que é pela educação que se podem contornar tais situações, apesar de que ele demonstra consciência de que não se resolveria todos os problemas pela educação, mas que ela seria um instrumento privilegiado de humanização, socialização e direcionamento social.

Com isso, entende-se ser importante que a sociedade utilize-se de mecanismos de preservação ambiental, para atender aos interesses sociais, de forma a estabelecer uma postura de respeito à questão do meio ambiente, levando em conta, principalmente, a importância da criação e manutenção de um processo de conscientização social, que deve iniciar nas escolas e ser continuada em todas as outras instituições. Afinal os impactos ambientais atingem, atualmente, a todas as camadas sociais, bem como a todas as populações, quer sejam elas desenvolvidas ou subdesenvolvidas, pois a degradação passou a influenciar consideravelmente na estrutura natural do ambiente. Nesse sentido, nota-se, de acordo com Kraemer (2002), a necessidade de unir forças entre as mais diversas classes sociais, a fim de se estabelecer um processo de conscientização em nível de Educação Ambiental.

Por conseguinte, segundo Kraemer (2002), as mais diversas classes e categorias sociais e empresariais, tal qual entidades educacionais, não apenas se comprometem com uma série de princípios diretivos no campo da conscientização, segurança e preservação do meio ambiente, como também trabalham com sua associação para direcionar e efetivar os mencionados princípios ou mecanismos eficientes de preservação. Para esse autor, os mecanismos de preservação ambiental incluem cuidados com a segurança das instalações produtivas, processos e produtos dessas instalações, além da preservação da saúde dos indivíduos de um modo global, alicerçado pela luta da proteção do meio ambiente, por parte das organizações e entidades governamentais ou não-governamentais. A preservação do meio ambiente tomou proporções enormes, o que torna a Questão Ambiental a ser caracterizada também a partir da prática de ações de preservação destes recursos.

Assim, pautando-se nas perspectivas anunciadas, entende-se que o termo Questão Ambiental reflete o modo como a sociedade se relaciona com o meio ambiente e, ainda, como um conjunto de políticas e programas operacionais, pautados na saúde e na segurança dos indivíduos, bem como na proteção do meio em que vivem, a partir da redução de impactos e danos ambientais e, para acompanhar o processo de relacionamento da sociedade com o meio ambiente, ocorre o surgimento da Educação Ambiental, forma encontrada para vincular os conceitos aludidos:

[...] a construção de um nexa entre educação e meio ambiente, capaz de gerar um campo conceitual teórico-metodológico que abrigue diferentes propostas de Educação Ambiental, só pode ser entendida à luz do contexto histórico que o torna possível. Afinal, não podemos compreender as práticas educativas como realidades autônomas, pois elas só fazem sentido a partir dos modos como se associam aos cenários sociais e históricos mais amplos constituindo-se em projetos pedagógicos políticos datados e intencionados (CARVALHO, 2008, p.03).

A partir dessa citação, percebe-se que a Questão Ambiental e a consequente preservação do que é abrangido pelo termo Meio Ambiente, só se tornará possível por intermédio da Educação Ambiental. A autora procura mostrar que, através do entendimento do tema no contexto histórico específico, é que se podem compreender as diferentes propostas de Educação Ambiental, formando um nexo entre um determinado conceito de Educação Ambiental com os outros conceitos.

Assim sendo, no próximo tópico, procura-se discorrer sobre o surgimento da Educação Ambiental e algumas de suas diversas concepções.

1.2 Surgimento da Educação Ambiental e suas Concepções

Com as profundas modificações do meio ambiente, que podem ser visualizadas por meio da chamada Questão Ambiental, a Educação Ambiental tornou-se uma preocupação de estudiosos, por volta de meados da década de 1960, surgindo como uma necessidade para suprir uma carência no sistema educacional então existente e como um recurso mais adequado para fazer frente a estas transformações, havendo, contudo, várias concepções desta maneira de se perceber a Educação.

Porém, antes de se apontar características de algumas concepções, faz-se necessário discorrer sobre o surgimento da Educação Ambiental; pois, percebendo o momento histórico desse tipo de educação, passa-se a entender a sua relevância. Assim, de acordo com Dias (2004), o termo Educação Ambiental aparece a partir da Conferência de Educação na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, em 1965, porque “enquanto os governos não conseguiam definir os caminhos do entendimento [sobre a questão ambiental], “a sociedade civil movimentava-se em todo o mundo” (p.78). Assim, segundo o autor, durante a Conferência, em março de 1965, nascia o termo *Environmental Education* (Educação Ambiental) (DIAS, 2004).

Numa outra abordagem histórica, Sanchez (2007) escreve o seguinte:

O surgimento da Educação Ambiental se dá a partir do final da década de 60, sob a influência da contracultura e dos movimentos sociais que reivindicam uma melhor qualidade de vida e questionam o padrão de desenvolvimento da sociedade ocidental. (...) No cenário oficial, a Educação Ambiental é lançada em 1972, na Conferência das Nações Unidas para o Ambiente Humano, em

Estocolmo, Suécia. Assim esta atividade passa então a ser uma importante ferramenta na construção de um futuro necessariamente sustentável e comum a todos (SANCHEZ, 2007, p.15).

O autor observa que o surgimento da Educação Ambiental ocorre por causa dos movimentos sociais que reivindicavam melhoramentos na qualidade de vida e um questionamento do padrão de desenvolvimento da sociedade, sem especificar a data do nascimento da Educação Ambiental, mas ele mostra ser esta o fruto daquelas reivindicações a partir do final da década de 1960. Oficialmente, para esse autor, a Educação Ambiental é lançada com a Conferência de Estocolmo, em 1972.

No Brasil, segundo Dias (2004), são os órgãos estaduais de Meio Ambiente que tomam a iniciativa de promover a Educação Ambiental:

Percebendo essa situação [falta de apoio do MEC para as ações de Educação Ambiental] 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 Educação Ambiental no Brasil. Começariam a surgir as parcerias entre as instituições de meio ambiente e as Secretarias de Educação nos Estados (DIAS, 2004, p. 81).

Sem estabelecer uma data específica, o autor apenas relata que as diversas iniciativas de Educação Ambiental, desenvolvidas no âmbito dos órgãos estaduais de meio ambiente, eram dispersas e heterogêneas. Em sua opinião, isso foi resolvido com a promulgação da Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispunha sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e que impulsionou os esforços para o desenvolvimento da Educação Ambiental no país.

De acordo com a Lei 6.938 (BRASIL, 1981), o objetivo da criação da política nacional do Meio Ambiente é o estabelecimento de mecanismos de formulação e aplicação de atividades e instrumentos de defesa ambiental. A partir disso, União, Estados, Municípios e os antigos Territórios definiriam ações governamentais prioritárias relativas à qualidade e equilíbrio ecológico, atendendo aos seus respectivos interesses. Basicamente, os objetivos da Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981) podem ser assim sintetizados:

- Compatibilização do desenvolvimento econômico-social com a preservação da qualidade do meio ambiente e do equilíbrio ecológico;
- Estabelecimento de critérios e padrões de qualidade ambiental e de normas relativas ao uso e manejo de recursos ambientais;

- Desenvolvimento de pesquisas e de tecnologias nacionais orientadas para o uso racional de recursos ambientais;
- Difusão de tecnologias de manejo do meio ambiente, à divulgação de dados e informações ambientais e à formação de uma consciência pública sobre a necessidade de preservação da qualidade ambiental e do equilíbrio ecológico;
- Preservação e restauração dos recursos ambientais com vistas à sua utilização racional e disponibilidade permanente, concorrendo para a manutenção do equilíbrio ecológico propício à vida;
- Imposição, ao poluidor e ao predador, da obrigação de recuperar e / ou indenizar os danos causados e, ao usuário, da contribuição pela utilização de recursos ambientais com fins econômicos.

Tal lei é importante na medida em que começa a efetivar mecanismos de preservação ambiental no país e que, posteriormente, se completaria com a promulgação da Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, regulamentada mais tarde pelo Decreto nº. 4.281, de 25 de junho de 2002.

Após a percepção do momento histórico do surgimento da Educação Ambiental em nível geral e no Brasil, em particular com a criação da Política Nacional do Meio Ambiente que se completa com a Política Nacional de Educação Ambiental, passa-se ao entendimento de características de algumas concepções de Educação Ambiental. Desse modo, nessa linha de raciocínio, uma concepção de Educação Ambiental pode ser conceituada como sendo o estudo dos métodos de proteção ambiental, porque possibilita o desenvolvimento de programas pautados na busca sistemática pela conscientização do homem, de forma individual e coletiva, ou seja, no ambiente de vida de determinada pessoa, seu relacionamento com o meio social e seu papel como portador de uma cultura sustentável. A Educação Ambiental nessa acepção significa dizer que o indivíduo deve se relacionar com outros e com o ambiente a sua volta com as seguintes perspectivas em mente: “facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar espaço, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar” (GUTIERREZ e PRADO, 2000, p. 60).

Nesse sentido, a Educação Ambiental pauta-se em saberes diversos, envolvendo não só um ensino formal e institucionalizado, como também metodologias científicas, culturais, tradicionais, inovadoras e outras. A partir disso, na perspectiva apresentada por Gutierrez e Prado (2000), a Educação Ambiental não se faz somente a partir de conhecimentos teóricos, mas também não se faz, pura e simplesmente, de forma individualizada, pois tem que haver

uma inter-relação entre conhecimentos teóricos e o interesse individual. Isto significa que a Educação Ambiental insere-se em um contexto sócio-cultural, tecnológico, ético, valorativo e econômico, haja vista que envolve inúmeros aspectos ao mesmo tempo e, como tal, precisa ser respaldada pelo inter-relacionamento entre todos os aspectos enumerados. Assim, a Educação Ambiental pode ser aplicada de forma integrativa e formadora, de modo a transmitir o conhecimento aos indivíduos, dando a exata dimensão de sua essencialidade para a sociedade como um todo, visando à construção de um cidadão mais consciente, ético e responsável, a que os autores chamam de “cidadão ambiental”.

Para ocorrer o alcance da cidadania ambiental proposta por esta concepção, os autores afirmam mais detalhadamente que:

É preciso oferecer e compartilhar recursos, caminhos, modos, práticas, meios e espaços pedagógicos. Afirmamos e reafirmamos: somos essencialmente nossa vida cotidiana... e a vida cotidiana é o lugar do sentido e das práticas de aprendizagem produtiva. (...) Os procedimentos, indicadores e instrumentos pedagógicos requeridos pela cidadania ambiental têm que ser criados e recriados dia a dia, conforme as exigências da cultura da sustentabilidade (GUTIERREZ e PRADO, 2000, pp.60-61).

Conforme Gutierrez e Prado (2000), essa concepção de Educação Ambiental oferece um conjunto de procedimentos, indicadores e instrumentos pedagógicos capaz de construir um “cidadão ambiental” que pode ser alcançado pelo trabalho com a “cotidianidade¹” dos indivíduos na denominada “Ecopedagogia²” desenvolvida pelos autores. Cumpre observar que educar significa, no entendimento de Gutierrez e Prado (2000), dar sentido às práticas cotidianas dos indivíduos, através da conscientização e da formação de valores sociais aceitáveis, na qual se busca construir valores e conceitos relacionados ao contexto social das pessoas.

Um conhecimento complementar de Educação Ambiental pode ser evidenciado também por meio da Ecopedagogia que, segundo Gadotti (1999), pauta-se na busca pelo desenvolvimento de “um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato, que pensa a prática” (p.82). Para o autor, então, alguns princípios relacionados à Ecopedagogia podem ser enumerados, como por exemplo, o de que “uma nova

¹ O termo significa a escola trabalhar, pedagogicamente, a partir da vida cotidiana das pessoas, a partir das necessidades e interesses das pessoas.

² O termo quer dizer uma pedagogia que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, no sentido de promover caminhos pedagógicos democráticos e solidários.

consciência que sabe o que é sustentável, apropriado, faz sentido para a nossa existência (...). Uma pedagogia biófila (que promove a vida): envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se, entusiasmar-se” (GADOTTI, 1999, p.176). Isso tudo quer dizer que as práticas pedagógicas devem estar pautadas no cotidiano dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais, e os conhecimentos apreendidos na escola necessitam ter relação com sua vida e não com um conhecimento que só está nos livros, num mundo ideal inatingível.

De acordo ainda com Gadotti (2000), a Educação Ambiental objetiva a construção de uma proposta ecopedagógica que direcione o ensino não somente para a transmissão de conhecimentos, mas para a elaboração de práticas relacionadas ao contexto social, focando a consciência ambiental para a formação da cidadania das pessoas. Nessa concepção, Gadotti (2000, p. 88) afirma que Educação Ambiental é um meio pelo qual se possibilita o conhecimento e a compreensão das pessoas em relação às necessidades do meio ambiente, ensinando uma cultura baseada na troca de informações entre a escola, os discentes, docentes e corpo administrativo.

Numa outra perspectiva, como observa Dias (2008), a Educação Ambiental não é levada tão a sério como se deveria, porque, em sua opinião, as pessoas passaram a usar o termo como mera expectativa de mudança de cultura, relacionando-o com a intenção de se manter boas práticas, no que tange às questões ambientais e aos comportamentos sócio-culturais. Isto significa que o homem, para mudar este ponto de vista, deve firmar valores direcionados à “prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da qualidade do meio ambiente” (DIAS, 2008, p.107), através da construção de novos conhecimentos relacionados à Educação Ambiental. Para o autor, o que deve ser feito é no sentido pragmático, ou seja, com o firmamento de ações voltadas para a prática da prevenção e da solução dos problemas ambientais.

Outro estudo desenvolvido por Carvalho (2008), dispõe que a cultura é um importante aspecto que se relaciona com o envolvimento do ser humano na preservação ambiental. Neste estudo, percebe-se que é através da cultura, entendida como a forma do homem se relacionar entre si e com o ambiente, é que os indivíduos conseguem entender o significado da relevância do tema para o cotidiano social, de forma a criarem mecanismos que viabilizem a prática de “ações, sensações, emoções, e a todas as relações imediatas que os humanos estabelecem com o mundo material – orgânico ou construído” (CARVALHO, 2008, p. 02).

A partir desta percepção sócio-cultural da Educação Ambiental, os seres humanos podem compreender e respeitar os valores ambientais e agirem de forma mais consciente em relação à natureza. Cria-se, assim, um novo modelo de cultura, no qual o indivíduo passa a conhecer o real valor dos recursos naturais para a sua vida e a de seus iguais. Este seria o papel da escola, formando uma cultura consciente e socialmente responsável, traduzindo para os que com ele convive, a importância desta temática para a vida humana. A este respeito, Brandão (2003) também destacou:

Tal como os outros seres vivos com quem compartilamos a mesma casa, o planeta Terra, fomos criados com as mesmas partículas ínfimas e com as mesmas combinações de matérias e energias que movem a Vida e os astros do universo. Algo do que há nas estrelas pulsa também em nós. Algo que, como o vento, sustenta o vôo dos pássaros, em outra dimensão da existência impele o vôo de nossas idéias, isto é, dos nossos afetos tomados os nossos pensamentos. Não somos intrusos no Mundo ou uma fração da Natureza rebelde a ela. Somos a própria, múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como uma forma especial da Vida: a vida humana (BRANDÃO, 2003, p. 17).

Dessa forma, nota-se a partir da proposta de Educação Ambiental contemplada por Carvalho (2008), que a cultura equivale à educação continuada dos indivíduos, ou seja, por meio da vivência, dos conhecimentos adquiridos e da formação educacional na escola, é possível estabelecer novos valores. Assim, a autora salienta que a escola estaria oferecendo uma Educação Ambiental Crítica, que envolveria saberes científicos, populares, tradicionais, dentre outros, o que possibilitaria a ampliação dos conceitos de valorização ambiental, com base em critérios enumerados pela própria sociedade, bem como por valores apresentados pelos PCN, em seus temas transversais.

Basicamente, podem-se apontar as concepções de Educação Ambiental apresentadas da seguinte maneira, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Concepções de Educação Ambiental

PROPONENTE	CARACTERÍSTICAS
GUTIERREZ e PRADO (2000)	Estudo de métodos de proteção ambiental, que possibilita o desenvolvimento de programas pautados na busca sistemática pela conscientização do homem, formando o “cidadão ambiental” através da “Ecopedagogia”.
GADOTTI (2000)	Também pela “Ecopedagogia”, mas de forma a construir uma proposta que direciona o ensino não somente para a transmissão de conhecimentos, mas para a elaboração de

	práticas relacionadas ao contexto social, através do ensino baseado numa cultura de “troca de informações”.
DIAS (2008)	Uma concepção que vê a Educação Ambiental não como mera expectativa de mudança de cultura com o intuito de manutenção de boas práticas, mas como uma abordagem direcionada ao firmamento de valores de prevenção e solução dos problemas ambientais e da gestão da qualidade do meio ambiente.
CARVALHO (2008)	Abordagem interdisciplinar que envolve saberes científicos, populares e tradicionais que possibilitaria à escola ampliar os conceitos de valorização ambiental com base em critérios vislumbrados pela própria sociedade, através da “Educação Ambiental Crítica”.

Fonte: Dados da autora (2011).

O que se percebe de todas as concepções é que elas possuem um ponto em comum, que é levar à compreensão da importância do Meio Ambiente aos homens, ou seja, a uma maior conscientização, no sentido proposto por Freire (1991), de que “a prática conscientizadora deve constituir-se num tempo de introdução ao pensar certo” (p.115). As características apontadas para cada concepção são diversas em alguns pontos e isso decorre, de acordo com os autores estudados, pela formação dos seus idealizadores ou trajetória de vida que privilegia determinado ponto em detrimento de outros. Entretanto, dada essa profusão de concepções, Carvalho (2008) critica justamente o entendimento que se tem da Educação Ambiental por conta dos seus inúmeros trajetos, devido ao fato de que a “Educação Ambiental passou a ser usada como termo genérico para algo que se aproximaria de tudo o que pudesse ser acolhido sob o guarda-chuva das ‘boas práticas ambientais’ ou ainda dos ‘bons comportamentos ambientais’” (CARVALHO, 2008, p. 153, grifos do autor).

Com isso, num entendimento mais superficial que se tem da Educação Ambiental, esta aglutina um variado grupo de tendências que refletem num denominador comum – a conscientização, e isso são devidas, como se percebe na citação, ao simples fato de se entender a Educação Ambiental como um termo genérico, concluindo daí serem aquelas diversas tendências espécies desse gênero que busca uma melhor maneira de enfrentar as transformações advindas ao meio ambiente.

Todavia, na presente pesquisa, acredita-se que a Educação Ambiental é uma forma de integrar valores e conhecimentos por meio de um ensino direcionado e interdisciplinar³, no

³ Segundo Freitas e Neuenfeldt (2005), o significado de interdisciplinaridade se revela discutível, pois este termo implica vários níveis, podendo ir do diálogo à integração ou superação das fronteiras entre as disciplinas,

qual a escola realiza um processo de construção de ideais de responsabilidade, justamente para fugir de uma visão simplista de Educação Ambiental, conforme explicita Carvalho (2008):

O uso cada vez mais corrente e generalizado da denominação “Educação Ambiental” pode contribuir para uma apreensão ingênua da idéia contida nela, como se fosse uma reunião de palavras com poder de abrir as portas para um amplo e extensivo campo de consenso. Com frequência se dissemina a idéia simplista de que, cada vez que essas palavras quase mágicas são mencionadas ou inseridas em um projeto ou programa de ação, imediatamente está garantido um campo de alianças e de compreensões comuns a unir todos os educadores de boa vontade desejosos de ensinar as pessoas a ser mais gentis e cuidadosas com a natureza (CARVALHO, 2008, p.153).

Nessa perspectiva, é com essa tendência proposta por Carvalho (2008) que se passa a entender o processo de conscientização da Educação Ambiental no âmbito da escola, mecanismo capaz de fornecer aos indivíduos ali presentes (discentes, docentes, técnico-administrativos, entre outros) a maneira de “pensar certo”, conforme entendimento de Freire (1991). Enfim, a intenção é perceber se a concepção de Educação Ambiental defendida por Carvalho (2008) encontra-se inserida nas políticas educacionais do Estado brasileiro, por meio da temática ambiental proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

1.3 A Educação Ambiental Crítica na Escola

O conceito de Educação Ambiental Crítica defendido por Carvalho (2008) pode ser definido como aquele com enfoque interdisciplinar que envolve saberes científicos, populares e tradicionais que possibilitaria à escola ampliar os conceitos de valorização ambiental com base em critérios vislumbrados pela própria sociedade. Este conceito possibilita o desenvolvimento de programas pautados na busca sistemática pela conscientização do homem em relação ao seu papel como portador de uma cultura sustentável, pois implica participação da comunidade escolar na busca de soluções ambientais a partir de seu contexto e tal conceito de Educação Ambiental filia-se a posições teórico-metodológicas que dizem respeito à visão de educação como um processo de humanização socialmente situado, pois:

devido ao fato de que cada autor se refere a ele num sentido próprio. A proposta vislumbrada por Carvalho (2008) é aquela que se refere a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, que pode ser percebido entre o conhecimento disciplinar.

A prática educativa é processo que tem como horizonte formar o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situados. Segundo tal perspectiva, a educação não se reduz a uma intervenção centrada no indivíduo, tomado como unidade atomizada e solta no mundo. A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. Na Educação Ambiental esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo em que vivemos, incluindo aí a responsabilidade com os outros e com o ambiente. Esse projeto educativo crítico tem raízes nos ideais emancipadores da educação popular, a qual rompe com uma visão de educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. Paulo Freire, uma das referências fundadoras da educação crítica no Brasil, insiste, em toda a sua obra, na defesa da educação como instância formativa de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores da própria história (CARVALHO, 2008, p. 156).

Com base nisso, o conceito de Educação Ambiental Crítica é entendido como proposta de educação que proporciona ao indivíduo uma formação mais ampla, capaz de situá-lo como próprio autor de sua história, ou seja, em sujeitos sociais emancipados. Esse entendimento de Educação Ambiental leva ao desenvolvimento de uma visão crítica:

Inspirada nessas idéias-força que concebem uma educação imersa na vida dos educandos, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, a Educação Ambiental acrescenta uma especificidade: compreender as relações entre a sociedade e natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas (CARVALHO, 2008, p. 157).

O projeto político-pedagógico defendido pela Educação Ambiental Crítica contribui para a mudança de valores e atitudes dos indivíduos na sua relação entre si e com o meio ambiente, pois isso implica formação do sujeito ecológico que tem a incumbência de identificar e problematizar as questões socioambientais. Porém, em termos práticos, o conceito de Educação Ambiental Crítica pode melhor ser definido na seguinte passagem:

[...] as equipes que estudam as questões ambientais e intervêm nelas são, em sua maioria, compostas de profissionais de várias áreas que atuam em conjunto e buscam formas interdisciplinares de cooperação entre si e de compreensão da realidade. Com os outros profissionais da área, o educador ambiental compartilha o desafio gerado pela complexidade das questões ambientais. Isso implica atitude de investigação atenta, curiosa, aberta à observação das múltiplas inter-relações e dimensões da realidade e muita disponibilidade e capacidade para o trabalho em equipe. Significa construir um conhecimento dialógico, ouvir os diferentes saberes, tanto os científicos quanto os outros saberes sociais (locais, tradicionais, das gerações, artísticos, poéticos, etc.); diagnosticar as situações presentes, mas não perder a

dimensão da historicidade, ou seja, dar valor à história e à memória que se inscreve no ambiente e o constitui, simultaneamente, como paisagem natural e cultural. (CARVALHO, 2008, p. 130).

A partir disso, pode-se inferir que a definição de Educação Ambiental Crítica de Carvalho (2008) é completa, por acreditar que seus objetivos são mais amplos, uma vez que, na obra “Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico” (CARVALHO, 2008) é percebida detalhadamente as linhas mestras dos objetivos da Educação Ambiental Crítica:

- Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográfica, histórica, biológica e social, considerando o meio ambiente como o conjunto das inter-relações entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além de saberes científicos;
- Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos recursos naturais, em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de relação com a natureza;
- Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas atentas à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos;
- Implicar os sujeitos da educação na solução ou melhoria desses problemas e conflitos, mediante processos de ensino/aprendizagem formais ou não-formais que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental;
- Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situação de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, a fim de articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserida;
- Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e outras experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender o mundo que o cerca e se deixar surpreender por ele;
- Situar o educador, sobretudo, como mediador de relações socioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que possibilitem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais (CARVALHO, 2008, p. 158-159).

Esses objetivos sintetizam a abordagem da Educação Ambiental Crítica, pois perpassa por inúmeros contextos de sua atuação. Os enunciados que determinam ser necessário implicar os sujeitos da educação (discentes, docentes e corpo administrativo) na solução ou melhoria dos problemas ambientais, atuando no cotidiano escolar e não-escolar, e também os que situam o educador como um mediador das relações socioeducativas são os mais pertinentes para a conscientização dos indivíduos na escola, indicando-se, assim, as maneiras de se efetivar esse novo nível de consciência.

Dessa maneira, a autora mostra que a escola, como também outros espaços sociais, deve pensar o “sujeito ecológico” para viver o contexto da preservação ambiental:

O sujeito ecológico, nesse sentido, é um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que crêem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto (CARVALHO, 2008, p. 67).

A função da escola, nessa perspectiva, seria a de formar indivíduos engajados aos valores ecológicos, o que se torna utópico na medida em que esses valores fazem parte de um projeto de sociedade ainda não hegemônico, pois o engajamento refere-se também à difusão desse projeto. A partir disso, observa-se que:

A existência de um sujeito ecológico põe em evidência não apenas um modo individual de ser, mas, sobretudo, a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal. Fomenta esperanças de viver melhor, de felicidade, de justiça e bem-estar. Assim, além de servir de fonte de identificação para os ativistas e ecologistas, mobiliza sensibilidades que podem ser experienciadas por muitos segmentos da nossa sociedade (CARVALHO, 2008, p. 69).

O ambiente escolar proporciona uma maior possibilidade de realização do processo de conscientização proposto por Freire (1991), uma vez que abrange uma grande parcela da sociedade, fomentando a divulgação de projetos de transformação do mundo. Por meio do “sujeito ecológico”, idealizado por Carvalho (2008), a mobilização para sensibilidades mais condizentes com a preservação será muito mais efetivada. No entanto, fica um questionamento: como, na prática, pode ser trabalhada a Educação Ambiental na comunidade escolar (discentes, docentes, corpo administrativo e comunidade local) de uma escola?

Para responder ao questionamento formulado, deve-se perceber que a Educação Ambiental Crítica, pelo menos no campo teórico, proporciona aos envolvidos no processo educacional a conscientização de que os recursos naturais que são usufruídos pelo homem são finitos e que os indivíduos precisam aprender a usá-los de forma consciente; caso contrário esses recursos poderão se extinguir.

Desse modo, a Educação Ambiental na escola se processa não somente através de levar aos discentes à atenção aos pequenos detalhes que fazem à diferença, como por exemplo, no que tange à importância da diminuição do tempo do banho quente; no fechamento da torneira enquanto se escova os dentes, quando se faz a barba ou lava-se a louça; em se entender que, a cada vez que se sai de carro sozinho, está-se contribuindo para o aumento da poluição atmosférica, o aquecimento global. Mas também a orientação na escola é

quanto a não se descuidar de uma formação holística e crítica, proporcionada pela Educação Ambiental Crítica, defendida por Carvalho (2008), para a percepção dos causadores dos problemas ambientais que é fornecida pelos docentes e corpo administrativo da escola, pelo menos em nível teórico, já que a prática de tal concepção pode ser impedida por inúmeros fatores, como a infra-estrutura escolar, a formação dos docentes para se trabalhar com a Educação Ambiental, entre muitos outros.

Assim sendo, definida a concepção de Educação Ambiental em nível teórico-conceitual, no próximo capítulo trabalha-se com os mecanismos encontrados pelo Estado brasileiro para o desenvolvimento da temática ambiental em nível da Educação Formal.

CAPÍTULO II

MEIO AMBIENTE E TEMAS TRANSVERSAIS

A temática Educação Ambiental configura-se como um assunto que está em voga nos dias atuais, principalmente porque parte de uma necessidade de sobrevivência da humanidade no planeta. Em decorrência do atual sistema econômico, que privilegia a exploração ilimitada dos recursos naturais encontrados no Meio Ambiente, a sociedade começou a perceber que essa exploração deveria se processar em bases mais racionais, com maior incidência na sustentabilidade. Verificou-se, também, que um grande aliado para a mudança de concepção seria a educação, fato que ocasionou o surgimento da Educação Ambiental.

No presente capítulo, então, realiza-se uma discussão para entender a inserção da Educação Ambiental no sistema educacional brasileiro, a partir das abordagens levantadas por autores que analisaram a reforma educacional verificada no país na década de 1990. Essa reforma insere-se, na perspectiva dos autores Abreu e Silva (2008), Galvanin (2005) e Zanardini (2005 e 2006), na reestruturação do Estado brasileiro para fazer frente às mudanças implementadas no mundo e, ainda, para tentar modernizar o aparelho estatal.

Para se fazer essa discussão, o capítulo está dividido em três partes: 2.1 – Reforma Curricular da Década de 1990; 2.2 – Os PCN e os Temas Transversais; e, 2.3 – O que apresenta o Tema Transversal Meio Ambiente. Na primeira parte, busca-se apresentar a reforma curricular na Educação brasileira a partir da década de 1990, fruto das modificações apresentadas pelo Estado. Já na segunda parte do capítulo, apresentam-se o significado do documento Parâmetros Curriculares Nacionais e os temas transversais propostos por aquele. Na última parte, por fim, trata-se do tema transversal Meio Ambiente, especificamente o que ele traz para a discussão da Educação Ambiental.

2.1 Reforma Curricular da Década de 1990

Nos anos 1990, a concepção tradicional do Estado brasileiro sofre profundas transformações em decorrência das mudanças que ocorrem em nível internacional. Basicamente, o que ocorre é uma adequação da estrutura estatal com esses novos tempos, denominada por Zanardini (2006) de substituição do modelo estatal racional-legal ou burocrático para um modelo estatal de administração pública gerencial. Em sua obra, Zanardini (2006) discute que os componentes da reforma do Estado brasileiro, no que tange à educação, são a reforma da educação básica e da gestão escolar. Para a autora, sua tese central é perceber que a reforma estatal e, conseqüentemente, a reforma educacional está consubstanciada na ideologia da pós-modernidade⁴, a qual produz dentre seus mecanismos de implementação a globalização⁵ e o neoliberalismo⁶.

Contudo, sem entrar no mérito dos conceitos aludidos no parágrafo anterior, Zanardini (2006) mostra que a reforma do Estado processou-se em nível administrativo, político e ideológico, baseando-se na implementação da administração pública gerencial, entendendo que essa seria uma solução para a crise do Estado e que nortearia a administração pública para aquilo que se denominou “Princípio da Eficiência”. Os protagonistas dessa perspectiva acreditavam que a educação teria um papel muito relevante na transformação do Estado. Sobre isso Zanardini (2006) escreve:

Essa perspectiva de valorização da educação, particularmente da educação básica, começa a ganhar força a partir da Conferência de Educação para Todos, realizado no ano de 1990, em Jomtien na Tailândia, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD⁷ e Banco Mundial. Dessa Conferência participaram cento e cinquenta e cinco países, que se comprometeram a universalizar e assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Isso se consubstanciou no documento que apresenta a Declaração Mundial sobre Educação Básica para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Retomando o direito à educação

⁴ Para Schmidt (2002), o pós-modernismo teve origem nos anos 70 e 80 do século XX, quando pensadores como F. Lyotard, G. Lipovetsky, J. Baudrillard, A. Toffler, D. Bell e C. Lash contribuíram para a ideia de que vivemos uma nova etapa da história, chamada por eles de “pós-modernidade” que se caracteriza pela “morte dos centros” e pela “incredulidade em relação as metanarrativas”.

⁵ De acordo ainda com Schmidt (2002), a globalização é um fenômeno que tem como principal característica a transformação revolucionária dos meios de comunicação e transporte, interligando-se todos os pontos do planeta entre si.

⁶ Teoria político-econômica, segundo Berutti (2002), que vem direcionar o processo de mudança mundial do capitalismo, originado nas ideias do teórico Friedrich Hayek, que junto com seguidores começaram a pensar estratégias que conseguissem liberar o capitalismo de suas amarras intervencionistas.

⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Fundo das Nações Unidas para a Infância e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a centralidade da educação básica é proposta para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e desse modo, o enfrentamento dos graves problemas contemporâneos, tais como: o aumento da dívida externa de muitos países, o perigo de estagnação e da decadência econômicas, o crescimento demasiado da população e as diferenças econômicas entre as nações (ZANARDINI, 2006, p. 11).

Zanardini (2006) mostra que a valorização da educação básica é um empreendimento patrocinado pelas agências internacionais (UNICEF, Banco Mundial, dentre outras) para garantir uma estratégia capaz de solucionar os problemas citados: o aumento da dívida externa, o perigo de estagnação e decadência econômicas, o crescimento demasiado da população e as diferenças econômicas entre as nações. Em sentido pragmático, isso significa uma maneira de criar mecanismos de contenção das diferenças entre países ricos e pobres, em vista do desenvolvimento do capital, a educação seria a panaceia para solução dos problemas apontados e isso, segundo a autora, começa a ser percebido a partir da Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia.

Em nível nacional, a perspectiva da valorização da educação básica é verificada por meio dos documentos oficiais elaborados para as políticas públicas de educação. Sobre isso Zanardini (2006) revela:

A reforma da educação básica materializa-se na implementação de Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e através de diversos Programas e Projetos articulados a esses Referenciais, Parâmetros e Diretrizes, dentre os quais podemos citar: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério – FUNDEF, o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa da Merenda Escolar, o Projeto Escola Jovem, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (ZANARDINI, 2006, p. 17).

Verifica-se, de acordo com a citação, que as políticas públicas para a educação buscam uma melhor eficiência do sistema educacional brasileiro, considerando-se os diversos programas e projetos citados e que levaria, em consequência, à materialização da reforma educacional implementada. No entendimento da autora, tanto as reformas educacionais quanto as do Estado teriam a finalidade de transmutar o “Estado administrativo e provedor” para um “Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas” (p. 11).

Numa perspectiva complementar, Galvanin (2005) apresenta aspectos econômicos, históricos e políticos para explicar a reforma estatal verificada a partir de 1990, sendo que os documentos oficiais podem refletir os contextos dessas mudanças. O autor diz o seguinte:

A correspondência das transformações do processo produtivo na educação e formação profissional através das mudanças na forma de produção exigiram alterações no delineamento do trabalhador. Ou seja, o processo produtivo à medida que modifica e evolui o mecanismo de produção mecânica para tecnológica, exige modificações também na formação do trabalhador quanto aos seus conhecimentos e técnicas para atender esse processo produtivo (GALVANIN, 2005, p. 02).

A ideia implícita, segundo a autora, é preparar os recursos humanos para a nova etapa da produção capitalista, pois a escola teria, dentro dessa perspectiva, o papel fundamental na qualificação profissional dos trabalhadores. Com a evolução do processo produtivo, que passa da produção mecânica para tecnológica e que aumenta o nível de conhecimentos necessários para o manuseio das máquinas e/ou procedimentos, o trabalhador não oferecerá apenas a força bruta de seus músculos, mas esforços mais sutis para o desenvolvimento de determinada tarefa, cujas exigências são capacidades cognoscitivas mais elaboradas.

Abreu e Silva (2008) evidenciam diversos aspectos da reforma educacional no Brasil por meio de uma profusão de dados estatísticos, principalmente os que dizem respeito às avaliações nacionais e a formação do professor. As autoras mostram, também, que o principal alvo da reforma educacional “foi a mudança curricular, utilizada como estratégia para aproximar a educação escolar das demandas postas pelas transformações ocorridas na economia em geral e no mundo do trabalho em particular” (p. 523). Isso é percebido na seguinte passagem:

A finalidade de uma educação que se volta para o “aprender a fazer” vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho. Assim, a educação básica deve ter como um de seus pilares o aprender a fazer que, mesmo sendo indissociável do aprender a conhecer, está mais estritamente ligado à formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução (ABREU; SILVA, 2008, p. 527).

Apesar do aspecto pessimista abordado pelas autoras, no sentido de colocar em destaque a dissociação do fazer com o conhecer nas políticas educacionais do Estado, elas expõem criticamente que a finalidade diretiva da educação seria sua vinculação com as razões do mercado de trabalho, ao aprimoramento, cada vez maior, dos trabalhadores ao sistema capitalista de produção. Numa outra passagem dessa obra, por seu turno, constata-se a proposta anunciada no começo do parágrafo quando afirmam que:

No âmbito local, o Estado brasileiro, desde o início da década, esforçou-se para o cumprimento das metas estabelecidas nas parcerias, bem como em dar respostas visíveis aos agentes parceiros. O Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), definido ainda no Governo Collor, apontava a direção que a reforma do Estado e da economia deveriam tomar. Conjugadas a elas estariam as mudanças na educação, delineadas no PBQP como um subprograma que estabelecia a necessidade de formulação de uma política educacional que tivesse como eixo a “educação para a competitividade” (ABREU; SILVA, 2008, p. 528).

Por esse programa iniciado no Governo Collor, a mudança do aparelho estatal se inicia, assim como a resposta aos agentes parceiros, principalmente os organismos internacionais (PNUD, Banco Mundial, dentre outros) sobre as mudanças efetivadas no Estado brasileiro rumo às metas estabelecidas. A educação seria considerada um subprograma das metas do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), pois a política educacional teria como eixo a formação profissional para a competitividade, cujo carro chefe é a reformulação da economia e do aparelho estatal.

Num outro viés mais focado na reforma educacional do que a do Estado brasileiro, Zanardini (2005) aborda que a articulação da reforma do Estado com a educação ocorrem através da implementação da reforma da gestão escolar, pois tal reforma tem como objetivo promover a superação de uma suposta crise de eficiência da escola e, também, da instalação da perspectiva mercadológica de eficiência no interior dos sistemas educacionais e das unidades escolares, ficando isso melhor percebido na passagem que se segue:

Os documentos elaborados pelo MEC estão sempre abordando a necessidade de revisão acerca da forma de organização e administração dos sistemas e unidades escolares, a fim de que a escola possa obter melhor produtividade e satisfação dos objetivos pretendidos, a fim de que a escola torne-se eficiente (ZANARDINI, 2005, p. 04).

Essa citação confirma que a reforma educacional está inserida no conjunto das reformulações propostas para o Estado, visando ao implemento das políticas neoliberais. Com isso, pode-se afirmar que os documentos citados por Zanardini (2005), como a Lei nº. 9.394 / 1996 (LDBEN), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério – FUNDEF (hoje Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa da Merenda Escolar e o Projeto Escola Jovem materializam a perspectiva de tornar a escola mais eficiente, do ponto de vista do mercado.

Finalmente, para Abreu e Silva (2008) a reforma educacional só se completaria com a criação de um currículo de caráter mais geral, capaz de agir como um instrumento privilegiado para obtenção de informações sobre o sistema educacional, e a forma para auferir informações se daria por meio de um sistema de avaliação nacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM.)

Também para as autoras, os Parâmetros Curriculares Nacionais seriam a forma de se oferecer ao sistema de avaliação nacional informações sobre a própria avaliação do ensino, a formação de professores em âmbito nacional e a produção de livros didáticos. O entendimento que se pode ter da produção dos Parâmetros é que, por ser um instrumento facilitador para a aferição do sistema educacional brasileiro, caracterizar-se-ia como apoio para a avaliação das reformas engendradas na educação nacional a partir do SAEB ou do ENEM. Nesse aspecto, um sistema avaliativo em nível nacional, aprimoraria as políticas públicas educacionais, no sentido de enfatizar o que vem dando certo, o que pode ser aprimorado ou o que pode ser excluído.

Dessa forma, após a compreensão da reforma estatal dos anos 1990, pode-se inferir que a reforma introduzida no aparelho estatal, num aspecto geral, representou mudanças profundas, pois implicou a passagem do modelo estatal racional-legal ou burocrático, que é aquela concepção de Estado, segundo Zanardini (2006), predominantemente tradicional, amparado na hierarquia e em processos burocratizantes que coadunam num Estado administrativo e provedor, para um modelo estatal de administração pública gerencial que, de acordo com a mesma autora, é aquele modelo estatal amparado na administração da qualidade e em processos meritocratizantes que desembocam num Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. No aspecto da educação pública, essas mudanças significaram um direcionamento mais eficiente, do ponto de vista mercadológico, na preparação dos recursos humanos para a nova etapa do capitalismo e, por fim, permitiram a criação dos PCN, que foi o resultado prático das mudanças engendradas.

Assim, após essa discussão, entende-se a seguir o que vem a ser os PCN e os temas transversais.

2.2 Os PCN e os Temas Transversais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referem-se a documentos elaborados com a finalidade de direcionar as metodologias e conteúdos a serem trabalhados pela escola, em relação a diversos temas, sendo que, dentre eles, encontram-se as seguintes temáticas: língua portuguesa, matemática, artes, orientação sexual, história, geografia, educação física, meio ambiente e outros. Conforme é estabelecido por documentos oficiais, os PCN são uma espécie de referenciais para delinear os parâmetros ligados à qualidade do ensino, no âmbito da educação básica. Haja vista que traçam os liames a serem seguidos para as escolas, como forma de padronizar e fortalecer o ensino, enfatizando os valores e saberes como forma de estabelecer novas políticas educacionais.

Com as inúmeras e agudas mudanças pela qual a estrutura societária vem passando – advindas principalmente da crise mundial apontadas no Capítulo I – os PCN, embora não obrigatórios como as Diretrizes Curriculares, são apresentados como uma reunião de propostas atuais e eficazes para analisar as políticas curriculares nacionais, a elaboração de projetos educativos, o planejamento didático, o material didático utilizado e, principalmente, as reflexões sobre a prática pedagógica em geral. Assim, para Carvalho (2007):

Sua aplicabilidade [dos PCN] está pautada em vários fatores diferentes, mas intimamente relacionados, tais como: a competência político-executiva dos órgãos competentes na esfera estadual e municipal; a diversidade sócio-cultural das diferentes regiões do país e a autonomia de professores e equipes pedagógicas, o que já por si só representa um enorme desafio (CARVALHO, 2007, p. 05).

A partir da passagem citada, pode-se afirmar que os PCN formam um conjunto de regras sugeridas para o Ensino Fundamental, como forma de orientar as práticas educacionais, de modo a garantir melhores resultados em nível de qualidade para o ensino pelo menos no sentido teórico. Entretanto, conforme a preocupação do autor, os desafios para a aplicabilidade dos Parâmetros Curriculares são enormes, no sentido de apresentar inúmeros empecilhos para sua efetiva aplicação, como os pontos enumerados na citação: competência político-executiva estadual e municipal, diversidade sócio-cultural das regiões do país e, principalmente, pela autonomia de professores e equipes pedagógicas, o que pode ocasionar diversos entendimentos sobre a aplicação dos parâmetros curriculares.

Num outro aspecto, os PCN (BRASIL, 1997) dispõem sobre os índices ideais para se promover e aperfeiçoar o rendimento escolar, de forma a reduzir as taxas de repetência e evasão de alunos do Ensino Fundamental, significando que os parâmetros definidos pelos PCN são entendidos, em primeiro lugar, como mecanismos para se atingir as metas delimitadas pelas políticas educacionais brasileiras, em segundo lugar, como o entendimento de que a ideologia de qualidade para o ensino tem sido percebida como proposta participativa que auxilia na construção do conhecimento para o aluno, e, em terceiro lugar, como a possibilidade de firmar uma relação mais próxima entre o aluno e o professor. Porém, num campo mais pragmático, pode-se fazer o seguinte questionamento dos itens enumerados: o que vem a ser o significado de cada um destes itens?

De acordo com a literatura até agora analisada (ABREU; SILVA, 2008; GALVANIN, 2005; ZANARDINI, 2005 e 2006), pode-se interpretar as ideias anunciadas no parágrafo anterior da seguinte forma:

- No primeiro aspecto, as metas delimitadas nas políticas educacionais brasileiras são aquelas que visam a implantar, resumidamente, uma mudança curricular para preparar os estudantes para as demandas postas pela economia (empregabilidade);
- No segundo aspecto, a ideologia da qualidade para o ensino prevê adequar o sistema educacional para a superação da crise de eficiência da escola, utilizando métodos de ensino que privilegiam conteúdos relacionados com a realidade do aluno e o fazer em detrimento do conhecer, além de mecanismos gerenciais próprios das empresas produtivas;
- No terceiro aspecto, por fim, a interação professor-aluno ocorre no sentido de que os conteúdos trabalhados em sala são aqueles mais próximos da realidade do aluno, privilegiando o fazer, posto ser mais estreitamente ligado à formação para o trabalho.

Outra característica destaca pelos PCN (BRASIL, 1997) é a de garantir uma aprendizagem mais eficiente e o “desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo” (p. 33), posto que:

Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriidade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por

reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução (BRASIL, 1997, p. 33).

Segundo Carvalho (2007), as fontes geradoras dos PCN foram variadas, destacando-se as diferentes propostas curriculares adotadas nos Estados e Municípios e as discussões em âmbito nacional promovidas pelo MEC. Para o autor, a definição de parâmetros claros no campo curricular, visando a orientar ações educativas mais eficientes, já estavam previstas, inclusive no “Plano Decenal de Educação (1993-2003)” e na própria Constituição de 1988, que já presumia essa estratégia, e os PCN, de forma mais prática, propõem para os sistemas educacionais estaduais e municipais como devem se estruturar tais sistemas, uma vez que:

O olhar dirigido para o ensino de tipo fundamental, sugerindo a divisão das séries em quatro ciclos de ensino (1ª a 2ª série – 1º ciclo; 3ª e 4ª série – 2º ciclo; 5ª a 6ª série – 3º ciclo e 7ª e 8ª série – 4º ciclo), pautou-se na Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996), que em seu artigo 22 assegurava o acesso à educação e defendia a necessidade de uma formação inicial comum, estruturada através de critérios e diretrizes pedagógicas pré-definidas para cada ciclo (CARVALHO, 2007, p. 06).

Atualmente, as séries do Ensino Fundamental foram ampliadas em 1 (um) ano e que passaram a denominar-se da seguinte maneira: do 1º ao 9º ano, sendo que o 1º ao 5º ano corresponde à primeira fase (antiga 1ª a 4ª série) e o 6º ao 9º ano corresponde à segunda fase (antiga 5ª a 8ª série). E a citação vem mostrar justamente uma diretriz para a defesa da necessidade de uma formação inicial comum.

No que se refere à concretização da formação inicial comum supracitada, os PCN propõe 4 (quatro) níveis distintos para o Ensino Fundamental, de acordo com a colocação de Carvalho (2007):

Um primeiro nível tido como referencial para a elaboração das políticas do MEC, subsidiando a elaboração ou revisão curricular dos Estados e Municípios; um segundo nível que diz respeito a adaptação do mesmo como parâmetro para a elaboração das propostas curriculares das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios; um terceiro concernente ao ajuste das propostas resultantes do segundo nível como critério para a elaboração das propostas curriculares de cada instituição escolar, e por fim um quarto nível de concretização que se refere a programação das atividades do ensino e aprendizagem em cada sala de aula, a partir da adequação das propostas elaboradas no nível anterior (CARVALHO, 2007, p. 08).

Nesse contexto, partindo-se do princípio de que a aprendizagem é um processo interno e externo que se completam, pode-se considerar que os Parâmetros Curriculares Nacionais são ferramentas próprias para se definir a melhoria da educação no Brasil. Contudo,

vale destacar que a mensuração do crescimento nos índices de aproveitamento educacional, no Brasil, não é unanimemente eficaz, ao passo que não é possível concluir de forma definitiva que os PCN são as fontes principais para se delinear as estruturas básicas do Ensino Fundamental do país. Deve-se avaliar, portanto, todas as vertentes relacionadas a este processo de ensino, de forma integral e indissociável, garantindo-se que os índices de crescimento e aprimoramento educacional possam ser considerados em seu todo.

Os objetivos fundamentais dos PCN foram elaborados, de forma sintética, com base na ideia de que os alunos que concluem o Ensino Fundamental são capazes minimamente de:

- a) compreender a cidadania como participação social e política; b) posicionar-se de maneira crítica e responsável em diferentes situações sociais, utilizando-se do diálogo; c) conhecer as características fundamentais do Brasil em suas diferentes dimensões; d) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro; e) perceber-se integrante do meio ambiente e agente transformador do mesmo, podendo contribuir para sua melhoria; f) desenvolver seu senso de confiança e autocrítica; g) contribuir para o conhecimento e valorização do próprio corpo, através da adoção de hábitos saudáveis; h) utilizar diferentes linguagens (verbal, matemática, corporal, etc.) como meio para produzir e expressar suas idéias; i) saber se utilizar de diferentes fontes de informação e os recursos tecnológicos necessários para adquirir e construir conhecimentos; e por fim, j) questionar a realidade, formulando problemas e buscando resolvê-los, utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1997, p. 107).

Os objetivos descritos acima são apontamentos gerais para o conjunto de competências⁸ que as pessoas devem ter ao concluir o Ensino Fundamental, mas, apesar de serem difíceis de materializarem, não se oferecem maneiras para que a escola alcance aqueles objetivos, nem tampouco oferecem instrumentos para que esta mesma escola possa cobrar dos órgãos competentes as medidas necessárias para garantir a possibilidade de sua concretização. A ideia principal é trabalhar os parâmetros curriculares como aquilo denominado por Carvalho (2007) de “solução-antídoto”, que é a apresentação de um conjunto de temas transversais, nome justificado em razão destes perpassarem todo o conjunto de disciplinas que conhecemos como tais.

No que tange ao objetivo “e”, que se refere ao meio ambiente, pode-se perceber de melhor forma a maneira como é trabalhada a Educação Ambiental nas políticas educacionais brasileiras, quando relata as competências que as pessoas devem ter ao final do Ensino

⁸ Segundo Perrenoud (1999), não existe uma noção clara e partilhada das competências. No entanto, ele definiu competências “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7).

Fundamental. Nesse ponto, fica evidenciado que os parâmetros curriculares objetivam inserir a temática Meio Ambiente nas escolas, através dos temas transversais, para levar aos sujeitos escolares a percepção de que estes fazem parte do meio envolvente e que, principalmente, são capazes de interferir no mesmo de forma a contribuir com o seu melhoramento. Mas com isso, do ponto de vista prático, fica outro questionamento: o que significa trabalhar a Educação Ambiental por meio dos temas transversais?

Uma possível resposta é dada por Gavídia (1998), quando mostra que já se falava numa proposta similar de tema transversal desde o início do século XX, através do termo “ensino global”. No entanto, esse mesmo autor chama a atenção para o fato de, inicialmente, o termo se referir a uma série de conteúdos fundamentais de serem abordados em classe, mas que não pertenciam a nenhuma disciplina em particular, ao passo que, posteriormente, passou a significar “um conjunto de valores, atitudes e comportamentos essenciais e que precisam ser ensinados (...) símbolo de inovação e de abertura da escola à sociedade” (GAVÍDIA, 1998, p.52).

Para Cordioli (1999), o entendimento da modalidade “temas transversais” é aquele que aceita o conhecimento produzido disciplinarmente em alguns momentos, como também defende a prática de que algumas perguntas devam ser respondidas disciplinarmente por cada área de conhecimento, sendo que o principal critério da transversalidade é o relacionamento destas questões/temas com o cotidiano vivenciado no momento em que o conhecimento se constrói em sala de aula e suas respostas se fizerem necessárias.

Com efeito, o caráter crítico da proposta transversal, de acordo com Sancho (1998), em relação ao currículo do tipo disciplinar se revela mais claro através da preocupação de que a prática pedagógica venha a expressar a perspectiva política, social e cultural da sociedade. Pautando-se na premissa de que os temas contemplados nas diferentes áreas não podem configurar um aprendizado a parte e valorizando a compreensão integral de cada tema, a transversalidade entende que em função da extensão, profundidade e complexidade desses temas, carregados de valores e interesses em conflito, abre-se um espaço oportuno tanto para o estabelecimento de um novo diálogo em sala de aula – onde juntos professores e alunos são incentivados a discutirem e se posicionarem sobre os mesmos –, como para a valorização dos saberes extra-escolares e suas possíveis inter-relações com o currículo formal da escola.

Esclarecendo mais sobre o tema, os PCN (2011), em sua publicação sobre assuntos que discorrem sobre áreas que não fazem parte do currículo escolar de forma obrigatória, mas que podem ser introduzidos, de alguma forma, no ensino de sala de aula, como por exemplo,

os conteúdos relacionados a doenças sexuais, gravidez precoce e Educação Ambiental, então mostra o que é que trabalhar de forma transversal na escola:

(...) significa buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. Cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o tema Meio Ambiente, assim como os demais Temas Transversais (BRASIL, 2011, p. 193).

Para finalização de todo o exposto, além dos PCN entende-se que as políticas de Educação Ambiental, em nível nacional são delimitadas por meio da Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº. 4.281, de 25 de junho de 2002. Essa lei determina que a Educação Ambiental deve ser incorporada nacionalmente, como ensino permanente e fundamental na escola, através de metodologias diversas que possibilitem tal ensino no processo educativo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na modalidade “temas transversais”, portanto, são o mecanismo adequado para viabilizar o ingresso da Educação Ambiental no ensino escolar através da área temática Meio Ambiente, o que se passa a discutir a seguir.

2.3 O que apresenta o tema transversal Meio Ambiente

De forma geral, a Educação Ambiental é discutida e incentivada nos PCN, em seu volume 9, que representa a viabilização do tema Meio Ambiente na escola e assume um papel fundamental na formação de cidadãos responsáveis e ativos, resgatando valores essenciais, tais como: ética, fraternidade e respeito para com a vida em geral. De acordo com Carvalho (2007), através da proposição do Meio Ambiente como tema transversal, devido a sua abordagem holística e integradora, ela é trabalhada de maneira mais sensível nos PCN. O autor acrescenta:

A legitimação dessa transversalidade implícita na temática ambiental representa um passo essencial para que a Educação Ambiental não continue a ser erroneamente pensada e reduzida na escola a mais uma disciplina da grade curricular pertinente as Ciências Biológicas. Os problemas ambientais não se restringem apenas à proteção da vida, mas a qualidade da mesma. Desse modo a distribuição desigual de renda e injustiça social generalizada decorrente do modelo de desenvolvimento adotado, a corrida tecnológica, o individualismo crescente e os desafios da pluralidade cultural que hoje caracterizam o mundo globalizado também são encarados como ambientais (CARVALHO, 2007, p. 17).

O tema Meio Ambiente, nessa perspectiva, é inserida justamente porque traz o entendimento de que a temática não é somente uma preocupação das Ciências Biológicas, mas uma preocupação que perpassa todas as disciplinas escolares. Além disso, ao se trabalhar o tema transversal Meio Ambiente, entende-se que o papel da escola seria o de ministrar aos alunos uma educação voltada para a preservação ambiental, formando uma cultura consciente e socialmente responsável de busca pela garantia da vida saudável e traduzindo para todos a importância desta temática para a vida humana.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a escolha do Meio Ambiente como tema transversal foi definido em função de quatro critérios básicos:

- Urgência social;
- Questões de abrangência nacional;
- Possibilidade de ensino / aprendizagem na educação fundamental;
- Favorecimento da compreensão da realidade e da participação social.

Levando em consideração esses critérios, segundo Carvalho (2007), não é difícil entender porque essa inclusão ocorreu, tendo em vista a gravidade das questões ecológicas com relação ao momento em que se vive e a urgência de formar uma consciência sensível a tais questões para garantir a sobrevivência da humanidade. Em vários momentos do documento, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a Questão Ambiental é trabalhada como um conjunto de temáticas que “não dizem respeito apenas à proteção da vida no planeta, mas também a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das diferentes comunidades” (BRASIL, 1997, vol. 9, p.23), enfatizando o papel imprescindível da Educação e da participação popular na resolução de boa parte dos problemas responsáveis pela crise ambiental.

A apresentação do tema transversal Meio Ambiente no volume 9 dos PCN, por seu turno, dá-se em duas partes bem definidas quando fala sobre a Educação Ambiental:

- Num primeiro momento procura-se traçar um histórico das grandes conferências e reuniões mundiais sobre o tema, onde a Educação Ambiental é apontada como elemento chave para promover novos pontos de vista e deflagrar novas posturas diante da problemática ambiental;

- Posteriormente, num segundo momento, discutem-se a pedagogia da Educação Ambiental voltada para o Ensino Fundamental em termos de conteúdo, critérios de avaliação, práticas e orientações didáticas fundamentadas nas observações efetivadas na primeira parte.

O que se observa é que, para mostrar a relevância da inserção do tema transversal Meio Ambiente nas políticas educacionais, o documento traça, numa primeira parte, a trajetória histórica da Educação Ambiental para justificar sua inclusão na escola, buscando a tentativa de evidenciar a necessidade de educar os futuros cidadãos brasileiros para que assumam suas responsabilidades e cumpram sua parte na luta planetária por um ambiente mais saudável para as gerações atuais e futuras.

Na segunda parte da apresentação do tema transversal Meio Ambiente nos PCN, que se refere à seleção de conteúdos e orientações didáticas para o trabalho de Educação Ambiental no Ensino Fundamental, é que fica mais bem evidenciado o que este tema transversal apresenta ao relatar os objetivos que se pretende alcançar no seu desenvolvimento:

Conhecimento e compreensão integrada de noções básicas de meio ambiente; adoção de posturas sustentáveis em casa e na escola compatíveis com esta compreensão; observação e análise críticas de fatos e situações ambientais pertinentes ao tema; percepções de fenômenos de causa e efeito na natureza importante para compreensão do meio ambiente e seus diferentes ecossistemas; domínio de procedimentos de conservação e manejo de recursos naturais; percepção e valorização da diversidade natural e sócio-cultural e identificação pessoal como parte integrante do meio ambiente (BRASIL, 1997, vol. 9, p. 53-54).

Esses objetivos mostram a grande relevância de se trabalhar com o tema transversal Meio Ambiente no contexto escolar, posto que leva a uma maior conscientização do corpo discente. A forma para o atendimento dos objetivos propostos, nos termos dos PCN em seu volume 9, é a estruturação da temática em três ciclos que sugere uma ampla compreensão do meio ambiente, que são os seguintes:

- Ciclos da Natureza (enfocando o conjunto das interrelações e fluxos presentes na natureza a partir de uma visão sistêmica);
- Sociedade e Meio Ambiente (voltado para o estudo das interrelações entre grupos humanos e as atividades que desenvolvem num determinado espaço);

- Manejo e Conservação Ambiental (de cunho mais prático voltado para a análise e incentivo de práticas que respeitem o meio ambiente e evitem desperdícios).

Desse modo, após as considerações expostas acima, entende-se que o tema transversal Meio Ambiente é de suma importância para o desenvolvimento de uma conscientização ambiental em nível geral. As propostas metodológicas de se trabalhar o tema levam ao entendimento de que todos fazem parte do mesmo ambiente – o planeta Terra. Assim, ficam alguns questionamentos: como é desenvolvida a temática ambiental num contexto municipal? Ou qual é a aplicabilidade do tema transversal Meio Ambiente numa rede municipal de ensino?

Essas questões, entre outras, serão respondidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O TEMA TRANSVERSAL MEIO AMBIENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANÁPOLIS

Este capítulo tratará, conforme anunciado, da apresentação, descrição e análise dos dados sobre a aplicação da Educação Ambiental no ensino formal do município de Anápolis, considerando-se as propostas do art. 1º, §1º da Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Discutir-se-á, dessa forma, os dados segundo os fundamentos teóricos abordados nos capítulos precedentes.

Cumprir-se-á destacar que o objetivo geral desta pesquisa é analisar como é aplicada a Educação Ambiental no ensino formal, do município de Anápolis, a partir do entendimento proposto no art. 1º, §1º da Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Os objetivos específicos deste estudo incluem: 1) entender os conceitos que norteiam a temática ambiental (Meio Ambiente, Questão Ambiental e Educação Ambiental); 2) perceber se o conceito de Educação Ambiental Crítica proposta por Carvalho (2008) encontra-se inserida nas políticas educacionais do Estado brasileiro em geral e nas escolas públicas municipais de Anápolis em particular; 3) discutir sobre os mecanismos encontrados pelo Estado brasileiro para o desenvolvimento da temática ambiental em nível da Educação Formal.

Para entender o objeto de estudo da pesquisa, necessita-se de sua contextualização. Assim sendo, neste capítulo será contextualizada a cidade de Anápolis quanto aos seus dados geográficos e infra-estruturais mais recentes, bem como, um breve relato sobre o sistema educacional do Município. Além disso, serão contextualizadas as escolas que serviram de campo de pesquisa, que no presente capítulo serão denominadas Escola A e Escola B.

O capítulo aborda ainda a metodologia utilizada para a realização deste estudo e os dados que foram obtidos junto aos professores, gestores e Secretaria Municipal de Educação (SEMED), visando assim, tomar conhecimento sobre a aplicação da Educação Ambiental nas

referidas instituições de ensino. E, para finalizar, no último tópico, Descrição e Análise dos Dados, realizou-se da tabulação dos dados obtidos nas escolas escolhidas para a pesquisa, com sua análise pormenorizada em gráficos, tabelas e/ou quadros.

3.1 O Município de Anápolis

O crescimento atual da cidade de Anápolis está ligado a muitos fatores, dentre eles a operosidade de seu povo e a localização estratégica do município. Segundo dados da Secretaria Estadual de Gestão, Planejamento de Desenvolvimento de Goiás (SEGPLAN/2010), o município de Anápolis é tido, atualmente, como o mais competitivo do Estado de Goiás e, no quesito infra-estrutura econômica, está em 2º lugar. No aspecto demográfico, de acordo com dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a cidade de Anápolis possui 335.032 habitantes, tornando-a a terceira maior região em nível de população de todo o Estado de Goiás.

Sua localização é privilegiada, principalmente por encontrar-se a 48 km da Capital do Estado, Goiânia, e a 139 km da Capital Federal, Brasília, de modo a se tornar um eixo de ligação importante para a região (Goiânia – Anápolis – Brasília), ou seja, sua representatividade local é tamanha, que Anápolis é tida como a região mais desenvolvida do Centro-Oeste. O acesso ao município é fácil, podendo-se optar pela pista duplicada da BR-153, que liga Anápolis às regiões sul e norte do Brasil, ou pelas BR-060 e BR-414, que ligam Anápolis a Brasília, de acordo com dados obtidos no site da Prefeitura Municipal de Anápolis (ANÁPOLIS, 2011).

No intuito de exemplificar os dados apontados, os quadros 2 e 3 e a figura 1 a seguir demonstram com maior propriedade tais informações, principalmente sobre as riquezas econômicas, infra-estrutura dos municípios goianos como também a localização de Anápolis.

Quadro 2 – Riquezas econômicas dos 10 municípios mais competitivos do Estado de Goiás

Riquezas Econômicas		
Ranking	Município	Pontuação
1º	Anápolis	97,56
2º	Aparecida de Goiânia	77,62
3º	Rio Verde	70,24

4°	Catalão	44,83
5°	Itumbiara	38,86
6°	Luziânia	38,60
7°	Jataí	37,79
8°	Senador Canedo	28,69
9°	Minaçu	19,70
10°	Caldas Novas	18,29

Fonte: SEGPLAN (2010, p.10).

Como se observa, no quadro dois, Anápolis aparece em primeiro lugar no Ranking das riquezas econômicas do Estado de Goiás, seguido das cidades de Aparecida de Goiânia e Rio Verde. Os números apresentados demonstram o grande potencial econômico do município, ficando em 1° lugar quando comparado com outros municípios goianos, só perdendo esta posição quando se é comparado com a capital de Goiás, a cidade de Goiânia.

Quadro 3 – Infra-estrutura dos 10 municípios mais competitivos do Estado de Goiás

Infra-estrutura Econômica		
Ranking	Município	Pontuação
1°	Rio Verde	87,18
2°	Anápolis	77,68
3°	Aparecida de Goiânia	73,17
4°	Itumbiara	63,80
5°	Luziânia	63,42
6°	Catalão	55,09
7°	Senador Canedo	54,61
8°	Jataí	51,41
9°	Caldas Novas	49,57
10°	Bom Jesus de Goiás	47,77

Fonte: SEGPLAN (2010, p.10).

Novamente, de acordo com o quadro três, os dados que dizem respeito à infraestrutura para Anápolis, segundo a Secretaria Estadual de Gestão, Planejamento de Desenvolvimento de Goiás (SEGPLAN), são vinculados à sua riqueza econômica (PIB, massa salarial e receita municipal), infraestrutura econômica (distrito industrial), infra-

estrutura tecnológica (universidades, pesquisadores e centros de capacitação), localização estratégica (acessos asfaltados e terminal ferroviário) e políticas de incentivos financeiros e tributários (principalmente do Programa Produzir).

Figura 1: Localização geográfica de Anápolis/GO



Fonte: Disponível em: <http://marcossouza.zip.net/>. Acesso em: 01/07/2011.

Em relação ao setor educacional, Anápolis se estruturou principalmente para fazer frente ao desenvolvimento ocorrido no município, visando a atender as demandas do progresso econômico.

No quesito instituições de Ensino Superior, com base em dados coletados junto à Prefeitura Municipal de Anápolis (ANÁPOLIS, 2011), Anápolis conta com a UniEvangélica-Centro universitário, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Faculdades do Instituto Brasileiro (FIBRA), Faculdade Anhanguera, Faculdade Católica de Anápolis, Faculdade de Tecnologia Roberto Mange (SENAI), Universidade Estadual Vale do Acaraú⁹ (UVA), além do Instituto Federal de Goiás (IFG) com cursos de Ensino Superior e em nível médio, transformando-a num grande pólo universitário.

⁹ Tal Universidade possui um “campus” avançado na cidade, cujo objetivo é o desenvolvimento de projeto de formação em licenciaturas. Sua permanência na cidade está condicionada à conclusão dos cursos de licenciatura pelos alunos matriculados neles.

Quanto à Educação Básica e de acordo com dados obtidos junto a Subsecretaria Estadual e SEMED, Anápolis conta atualmente com 83 Escolas Municipais, sendo 13 conveniadas, subordinadas à Secretaria Municipal de Educação e mais de 60 escolas estaduais, subordinadas a Subsecretaria Estadual de Educação, além de escolas particulares.

Os dados apresentados mostram, de forma geral, aspectos do município de Anápolis que demonstram a sua importância no contexto regional. No próximo tópico, descrevem-se dados sobre a rede municipal como também das escolas que serviram de objeto da pesquisa.

3.2 Rede Municipal de Ensino

O Censo de 2010, obtido junto ao Departamento de Estatísticas da SEMED, revela a situação de atendimento da Rede Municipal de Ensino com um grande quantitativo. O número absoluto de atendimento nesse ano ultrapassou a marca de 30.000 mil matrículas nas modalidades de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) oferecidas à comunidade urbana e rural de Anápolis pela Secretaria de Educação.

Na modalidade da Educação Fundamental, a Rede Municipal atende uma grande parcela da comunidade anapolina, tendo um número expressivo tanto na zona urbana quanto na rural. Por sua vez, na modalidade da Educação Infantil, a Rede Municipal de Ensino dá atendimento nos diversos bairros do município, perfazendo um total de 19 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) divididas em duas categorias de ensino: creche, de 0 a 4 anos, e Pré-Escola, de 4 a 6 anos, conforme dados recolhidos na SEMED (2010). Diante disso, tem-se que a educação formal no município de Anápolis possui como missão educar seu povo preparando-o para o futuro.

Atualmente, segundo informações constantes da SEMED (2011), são desenvolvidos programas, como o “Brasil Alfabetizado”, “Escola Viva”, “Mais Educação”, “Saúde na Escola” e Programa “ProJovem Urbano”. Todos esses programas visam, de uma forma geral, ao desenvolvimento do educando em vários aspectos, entre eles a alfabetização escolar e a inserção social de crianças e jovens. Dos programas listados, apenas o Programa “Escola Viva” é de criação da SEMED, sendo os outros elaborados pelo governo federal e que são executados em nível municipal. No que se refere à Educação Ambiental, de acordo com dados levantados na SEMED, inexistem um programa ou departamento que programe ação sobre a temática, embora na gestão municipal anterior (2005-2008) existia um departamento que

oferecia projetos para serem desenvolvidos pelas unidades escolares. Porém, com a prática de tais propostas, optou-se por criar, na atual gestão (2009-2012), uma “Assessoria de Meio Ambiente” que é ligada à Diretoria de Educação, órgão vinculado ao organograma funcional da SEMED, cujo objetivo central é apoiar os projetos desenvolvidos pelas unidades escolares sobre Educação Ambiental.

Na sequência são contextualizadas as duas escolas que serviram de campo empírico da pesquisa denominadas neste estudo, para fins de anonimato, de Escola A e Escola B.

3.2.1 Contextualização da Escola A¹⁰

A Escola A está situada no Parque Brasília e foi inaugurada no dia 12 de dezembro de 2004. Essa unidade escolar funciona em dois turnos: matutino e vespertino, contando, atualmente, com 250 alunos e 25 funcionários efetivos. Localiza-se no setor sudeste e tem em suas imediações os bairros Anápolis City, Bairro de Lourdes, Filostro Machado, São Jerônimo, Flamboyant, Morada Nova e Vila Sul.

Segundo o PPP da escola, sua missão é empreender ações didáticas e pedagógicas pautadas no respeito à autonomia e à dignidade dos alunos, através de uma abordagem transdisciplinar, procurando construir pontes entre os diferentes saberes, entre esses saberes e os seus significados para o cotidiano do educando, objetivando o surgimento de seres conscientes, éticos, solidários, tolerantes, cooperativos, que utilizem o pensamento lógico, a criatividade, a análise crítica nas diferentes situações de aprendizagem no dia-a-dia, exercitando, através do diálogo, seus deveres, como também os direitos políticos, civis e sociais (PPP, 2011).

Sua visão é ampla e geral, abrangendo todos os aspectos educacionais e legais, buscando promover um clima saudável, de interação e um fazer pedagógico compartilhado entre todos os envolvidos: corpo docente, corpo discente e corpo administrativo através de uma “práxis” responsável e compromissada com uma escola pública de qualidade (PPP, 2011).

A referida instituição de ensino é organizada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Cumprindo o Calendário

¹⁰ Dados contidos no Projeto Político Pedagógico da referida instituição de ensino.

Escolar, horas-aulas estabelecidas e o Plano Anual de Trabalho de cada professor, e respeitando a autonomia, as habilidades e as competências singulares de cada um, a escola disponibiliza para o uso dos professores de todas as disciplinas vários materiais didáticos e pedagógicos, como bolas de futebol e vôlei, cordas, bambolês, jogos pedagógicos (tangran, material dourado, etc.) dicionários de inglês e português, livros didáticos e literários, revistas (Nova Escola, História, Ciências Hoje), livros com CDs e DVDs para acompanhamento, transferidores, réguas grandes, compassos, tintas, pinceis, telas, papel sulfite, papel pardo e cartolinas, Flip Chart, dominó de palavras, alfabeto móvel, relógio educativo, postes com letras, tabuada giratória, dominó matemático, mapa do corpo humano, enciclopédias (de nutrição, sexual e do saber), globo terrestre, som portátil, televisor, aparelho de DVD, retroprojetor, tela para projeção, aparelho de som com caixas acústicas e microfone, microcomputadores, quadro/giz, máquina de xérox, coleção de livros para pesquisa e mapas de Anápolis, Goiás, Brasil e Mundi, além de Bíblias Sagradas (PPP, 2011).

No entanto, a escola não possui acessibilidade arquitetônica nem pedagógica, visto que não possui rampas, portas, banheiros, material didático específico para atendimento de alunos especiais.

As atribuições de cada servidor da Escola A estão explicitadas no Regimento Escolar. A referida instituição é mantida pelo Poder Público Municipal, com verbas vindas tanto da Prefeitura Municipal como do Poder Público Federal.

Conforme pode ser visto no PPP (2011), sua metodologia de ensino é interdisciplinar e contextualizada, utilizando variados recursos didáticos: aulas expositivas e dialogadas com uso do quadro giz, atividades diversificadas individuais e em grupos, debates, discussões e diálogos, leitura individual e compartilhada, recursos audiovisuais, computacionais, livros didáticos e literários, pesquisas, textos fotocopiados, cartazes, palestras, exposições e excursões extra-classe.

Todos os quinze professores da referida instituição são graduados. Deste total, oito possuem pós-graduação e todos tem participado regularmente de cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Centro de Formação de Professores da SEMED e também participado dos cursos oferecidos pelos coordenadores pedagógicos de áreas específicas do Ensino Fundamental, além de frequentar os encontros pedagógicos quando têm a possibilidade de adquirirem novos e atuais conhecimentos de sua área de atuação pedagógica, conforme dados recolhidos junto à Secretaria da escola.

Ainda segundo o PPP (2011), a avaliação é contínua durante todo o processo, com retomadas, devolutivas e intervenções, observando-se os avanços e as dificuldades e, buscando uma qualidade melhor de ensinar e de viver, a Escola A, apresentou o PPP, depois de realizar encontros, momentos de reflexões, dialogando e trocando sugestões e idéias que possibilitaram repensar e construir.

A elaboração do PPP levou a reflexões e a conclusão de que a Escola necessita de ajuda, suporte de material pedagógico e estrutura física para melhorar o seu desenvolvimento para que a aprendizagem seja vista como um processo aberto, inacabado, necessitando sempre do seu mediador, o professor, sempre consciente do seu presente e olhando o futuro com a convicção de que os obstáculos podem ser superados, conforme dados recolhidos junto à Secretaria da escola.

3.2.2 Contextualização da Escola B¹¹

Atendendo aos anseios da comunidade local, que enfrentava problemas quanto ao acesso das crianças, adolescentes e jovens às escolas, visto que só existiam escolas em bairros distantes ou na região central da cidade e o meio de transporte existente era escasso, não atendendo a demanda, em 1993 iniciou-se a construção da Escola B, a qual foi inaugurada em agosto de 1994, possuindo um total de oito salas de aula e uma biblioteca (PPP, 2011).

Em 1997, ocorreu um incêndio na secretaria da escola e todo o seu arquivo e mobiliário foram queimados. A gestora responsável pela escola nesta época, em conjunto com a comunidade escolar e com o apoio da Secretaria Municipal de Educação reconstruiu novamente a escola, prosseguindo assim, sua missão.

A escola localiza-se no Bairro Vivian Parque. Sua clientela é composta por 895 alunos dos bairros adjacentes, ou seja, Calixtópolis, Morumbi, Vivian Parque II, Invasão I e II, Gibram, Reni Cure, Vale das Laranjeiras, além de alunos oriundos de Fazendas Vizinhas. Conta, ainda, com 18 professores, todos com formação superior. A unidade escolar disponibiliza para a comunidade o Ensino Fundamental de 1º ao 9º anos e a 1ª Etapa do EJA (Educação de Jovens e Adultos), nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, conforme se pode ver no PPP (2011).

¹¹ Dados contidos no Projeto Político Pedagógico da referida instituição de ensino.

Assim como a unidade escolar anterior, a Escola B não possui acessibilidade arquitetônica nem pedagógica, não apresentando instalações e equipamentos adequados para atendimento de alunos especiais, embora possua grande quantidade de materiais didáticos e pedagógicos que são disponibilizados para uso dos professores.

A missão central da referida instituição de ensino é promover uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas (PPP, 2011).

Por fim, a referida instituição escolar é mantida pelo Poder Público Municipal, com verbas vindas tanto da Prefeitura Municipal como do Poder Público Federal.

3.2 Metodologia de Pesquisa

Neste tópico são apresentados os percursos metodológicos da pesquisa, ou seja, a trajetória seguida pela pesquisadora na busca dos resultados. Segundo Lakatos e Marconi (2006), a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para as questões propostas, utilizando métodos científicos (p. 43).

O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa. Queiroz (2007), ao exemplificar o uso dessa metodologia no campo da enfermagem, faz os seguintes apontamentos:

A pesquisa qualitativa tem como foco de estudo o processo vivenciado pelos sujeitos. Assim, as investigações qualitativas crescem em número, como um outro modo de produção de conhecimento capaz de responder à necessidade de compreender em profundidade alguns fenômenos da prática de enfermagem, suprimindo vazios deixados pela pesquisa positivista e seus métodos de coleta e análise de dados, sendo uma referência para investigar contextos e realidades distintas (p. 276).

Segundo Demo (2001), a informação qualitativa é assim comunicativamente trabalhada e retrabalhada, para que duas condições sejam satisfeitas: “do ponto de vista do

entrevistado, ter confiança de que se expressou como queria; do ponto de vista do entrevistador, ter a confiança de que obteve o que procurava ou de que realizou a proposta” (p. 31).

As pesquisas qualitativas possuem características multimetodológicas, termo que significa a utilização de um número variado de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Entre os mais aplicados, estão a entrevista em profundidade (individual e grupal), a análise de documentos e a observação participante. Na pesquisa qualitativa, por sua vez, há diversos tipos de observação, entre as quais a observação assistemática ou não estruturada, a sistemática ou planejada, a individual ou em equipe, a em campo ou em laboratório, a vinheta, a militante e a observação participante (QUEIROZ, 2007). Essa última é o foco deste estudo de campo. Para Richardson (1999), na observação participante, o investigador pondera sobre a realidade que está a observar, tentando apreender os conflitos e tensões existentes com o fim de identificar a relação entre os grupos sociais e os fatos observados.

As informações contidas neste estudo foram construídas a partir de pesquisas bibliográficas em obras de estudiosos do assunto, portais de periódicos disponíveis na internet, como também pela aplicação de questionários compostos de questões abertas e da observação participante, além da análise do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares.

Os dados obtidos foram analisados e interpretados individualmente, confrontados de forma conjunta e embasados, considerando-se os estudos contidos em sua parte teórica. O instrumento fundamental para a coleta de dados foram os questionários. Sobre essa forma de coleta de dados, Triviños (1987) expõe:

A entrevista semi-estruturada [questionário] é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 174).

A coleta de dados, com base nos questionários e na observação participante, possibilitou o estabelecimento de relação de confiança com o público alvo, desafio inquestionável para a evolução do presente trabalho, além de possibilitar uma visão mais

coerente da realidade em relação à aplicação da Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino.

Após a discussão sobre aspectos metodológicos da pesquisa, no tópico a seguir, serão apresentados os dados e a análise desses dados.

3.4 Descrição e Análise dos Dados

A descrição e análise dos dados estruturam-se em três pontos: 3.4.1 – Perfil dos Professores (questões de 1 a 5), 3.4.2 – Perfil dos Gestores (questões 1 a 3) e 3.4.3 – Dados obtidos junto a Escola A e B (questões 6 a 10). No primeiro ponto procura-se traçar o perfil dos professores das duas instituições de ensino (idade, formação acadêmica, dentre outros). No segundo ponto, o objetivo é traçar o perfil do gestor da cada unidade escolar analisada. E no último ponto, o foco é perceber a compreensão da Educação Ambiental pelo corpo docente e pela administração da unidade escolar, os meios utilizados para saber sobre as questões ambientais, a importância dessa temática para a formação dos alunos, os meios utilizados para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola, entre outros, conforme questionários apresentados nos Apêndices 1 e 2.

Em prosseguimento, são descritos os resultados obtidos na forma de gráficos, quadros e tópicos.

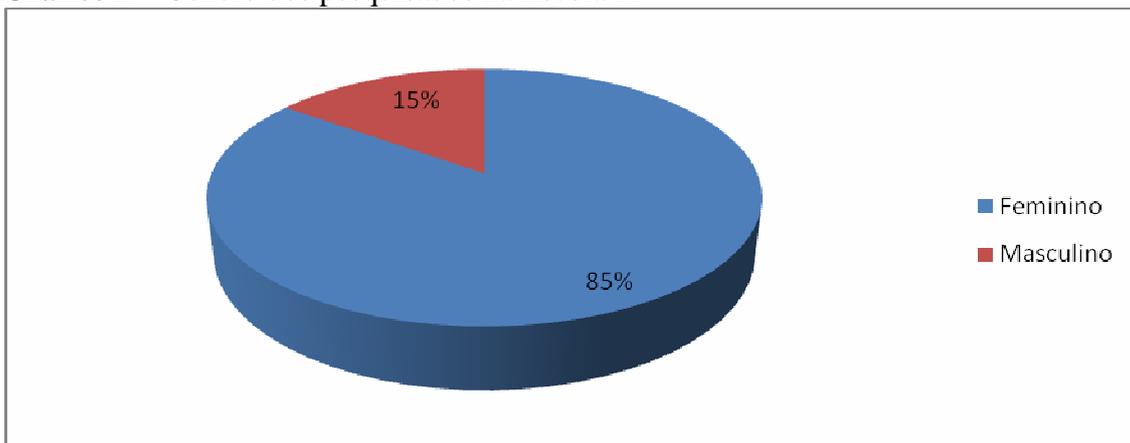
3.4.1 Perfil dos professores

Participaram da pesquisa 14 professores da Escola A e 18 professores da Escola B. A análise a seguir refere-se às respostas apresentadas pelos professores nas questões de 1 a 5 que tem o propósito de traçar um perfil dos professores das Escolas A e B .

ESCOLA A

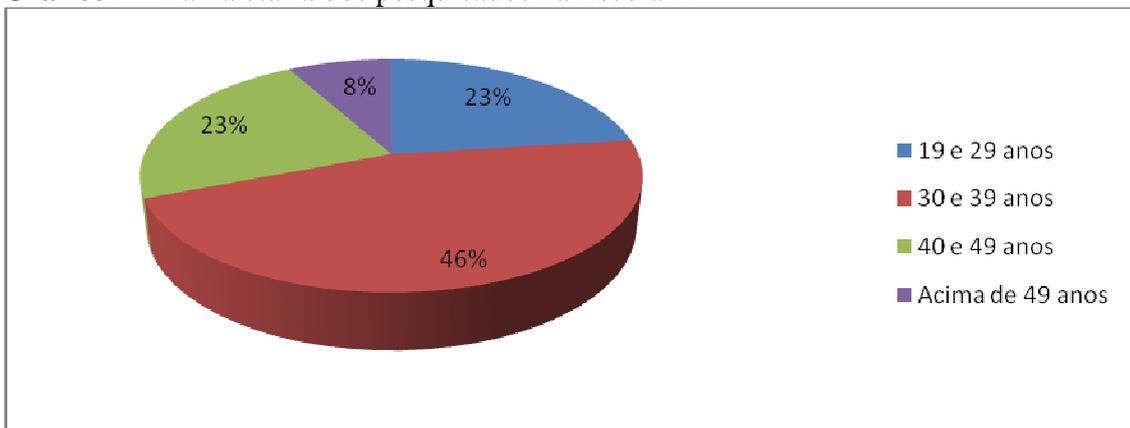
Quanto ao gênero dos pesquisados, 15% professores da Escola A são do sexo masculino e 85% do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 23% dos docentes situam-se entre 19 e 29 anos, 46% entre 30 e 39, 23% entre 40 e 49 anos e 8% estão acima de 49 anos. Quanto ao nível de formação, 100% possuem graduação e, destes, 78,5 fizeram especialização e 21,5% ainda não se especializaram. Sobre o tempo de exercício na profissão, os dados obtidos foram: 46,1% dos professores estão na faixa de 0 a 10 anos. Também 46,1% encontram-se na faixa de 11 a 20 de profissão, e 7,8% já têm mais de 20 anos de atuação. Todas essas informações podem ser visualizadas nos gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 1 – Gênero dos pesquisados na Escola A

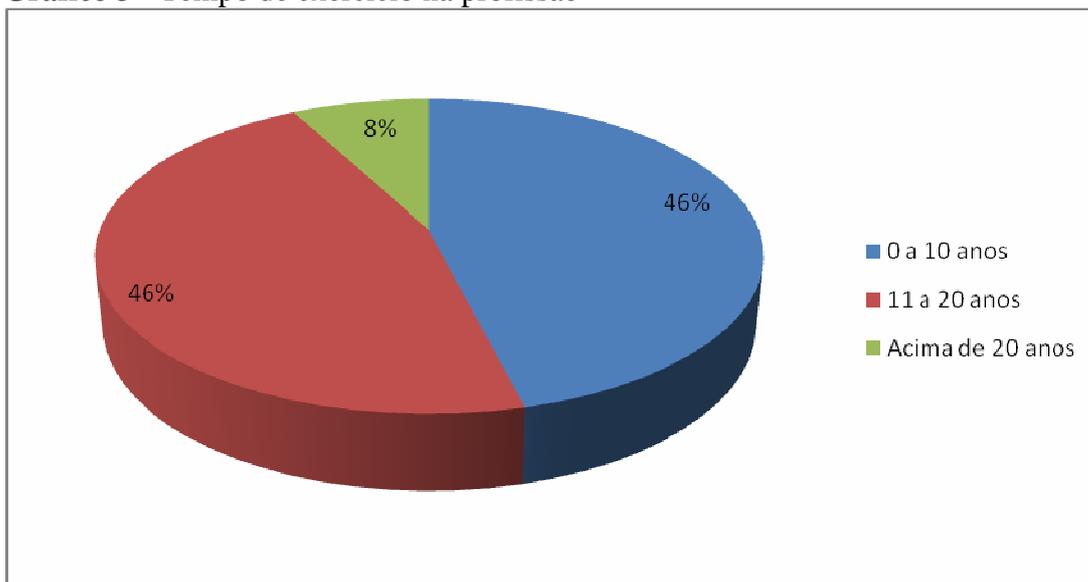


Fonte: Dados trabalhados pela autora a partir dos questionários.

Gráfico 2 – Faixa etária dos pesquisados na Escola A

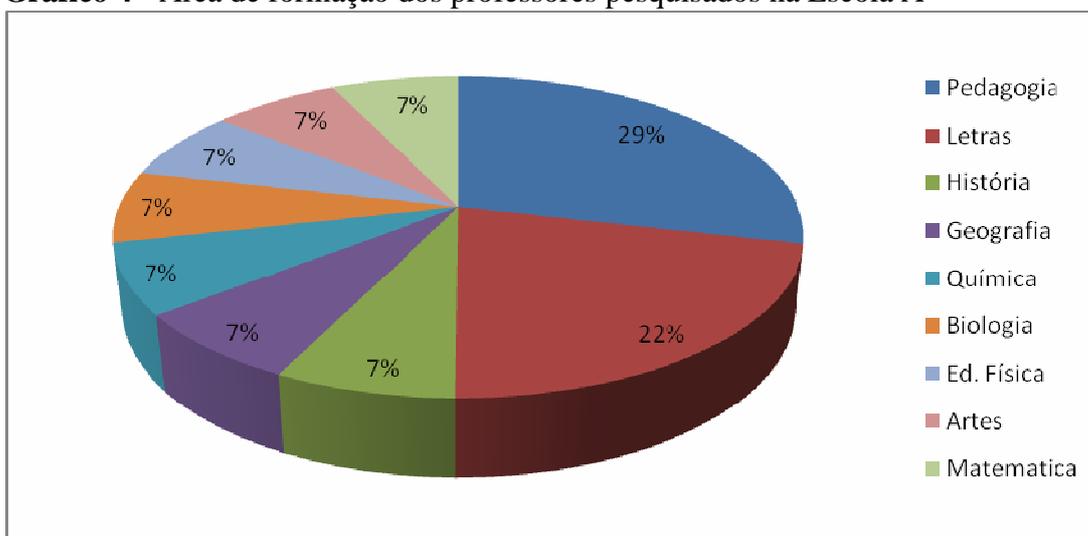


Fonte: Dados trabalhados pela autora a partir dos questionários.

Gráfico 3 - Tempo de exercício na profissão

Fonte: Dados trabalhados pela autora a partir dos questionários.

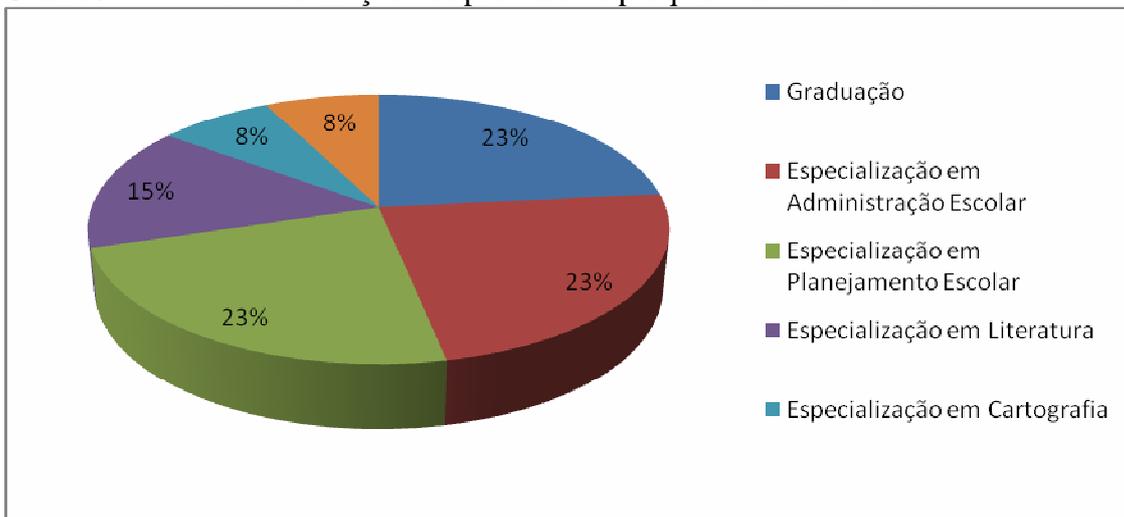
Do total de professores da Escola A, a maioria, quatro docentes, têm graduação em Pedagogia e três formaram-se em Letras. As outras graduações apresentadas foram: História, Geografia, Química, Biologia, Educação Física, Artes e Matemática, cada disciplina dessa representada por um professor, conforme gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Área de formação dos professores pesquisados na Escola A

Fonte: Dados trabalhados pela autora a partir dos questionários.

Em relação à Especialização, quatro professores são da área de Administração Educacional, três na de Planejamento Educacional, dois na de Literatura Brasileira as outras áreas representadas foram: Cartografia, Assessoria Linguística e Revisão Textual.

Gráfico 5 – Nível de formação dos professores pesquisados na Escola A

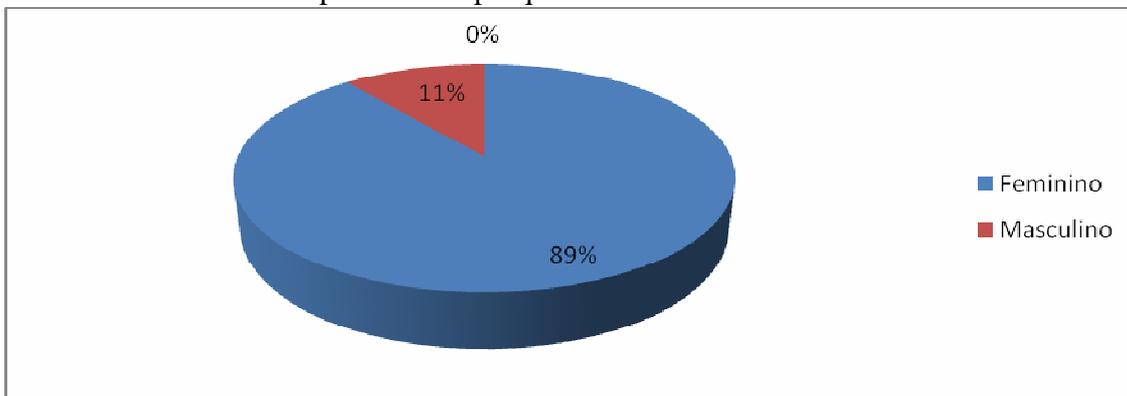


Fontes: Dados trabalhados pela autora a partir dos questionários.

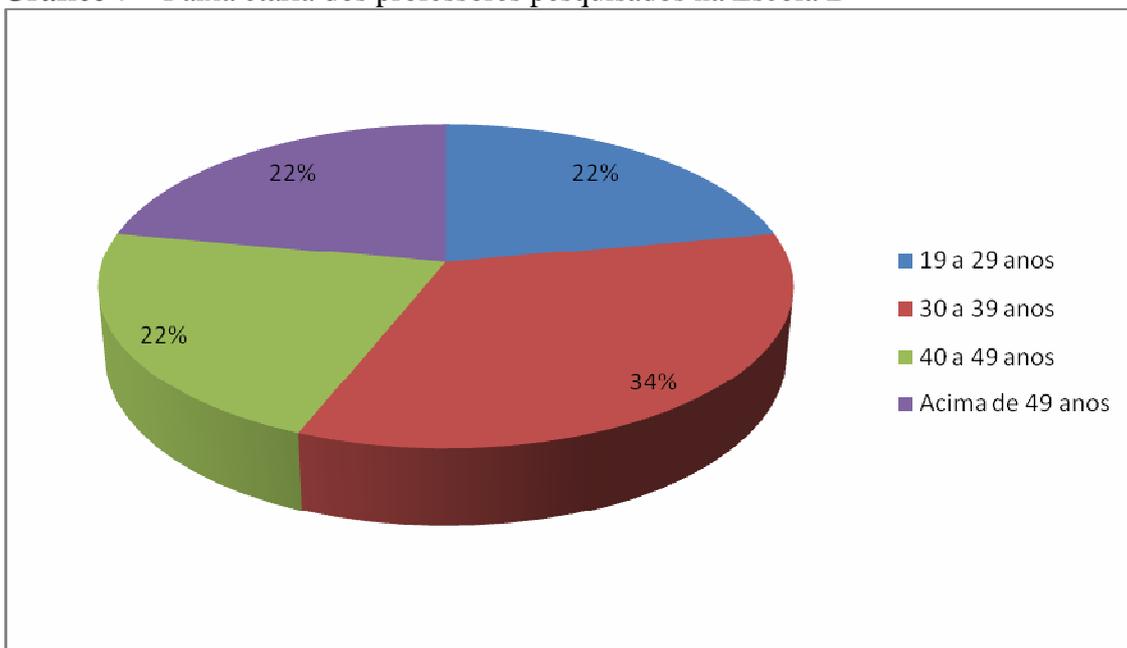
Sobre as disciplinas ministradas pelos professores da escola, elas se dividiram entre todas as que compõem a matriz curricular.

ESCOLA B

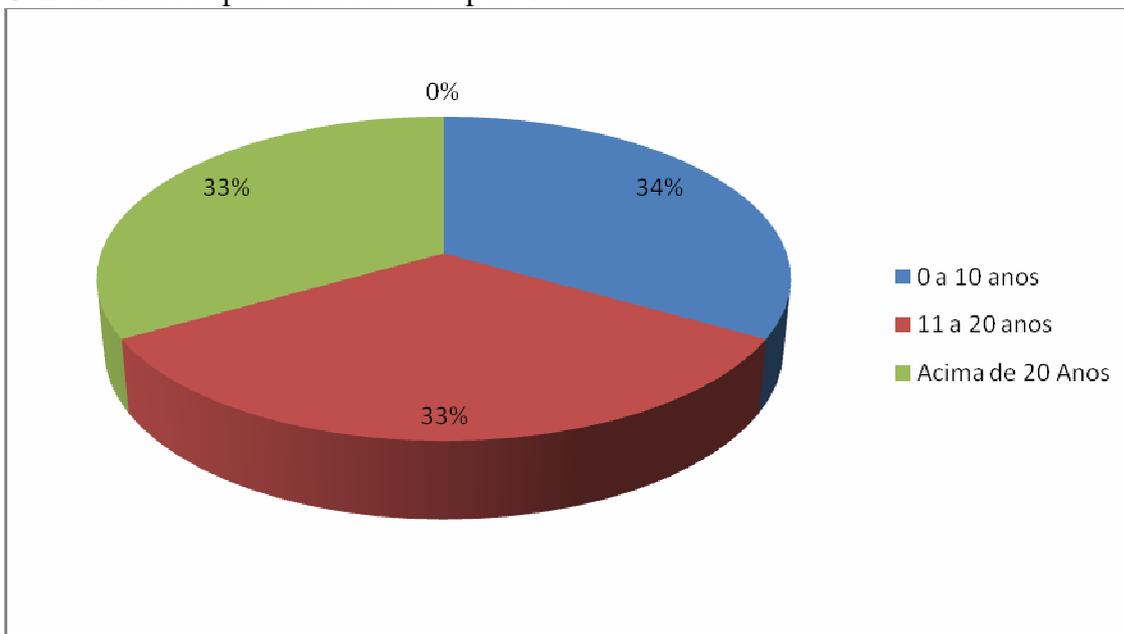
Acerca da representatividade de gênero dos professores, 89% são do sexo feminino e 11% do masculino. A faixa etária dos docentes foi assim determinada: 22% estão entre 19 e 29 anos, 34% têm entre 30 e 39 anos, 22% entre 40 e 49 anos e 22% estão acima de 49 anos de idade. Quanto ao nível de formação, descobriu-se que 100% dos professores apresentam graduação completa, 38,8% fizeram especialização e 61,2% ainda não se especializaram. Em relação ao tempo de exercício na profissão, percebeu-se que 33,3% dos docentes estão entre 0 e 10 anos, 33,3% têm entre 11 e 20 anos e 33,3% estão acima de 20 anos de profissão, conforme se percebe nos gráficos 6, 7 e 8, a seguir.

Gráfico 6 – Gênero dos professores pesquisados na Escola B

Fonte: Dados trabalhados pela autora a partir dos questionários.

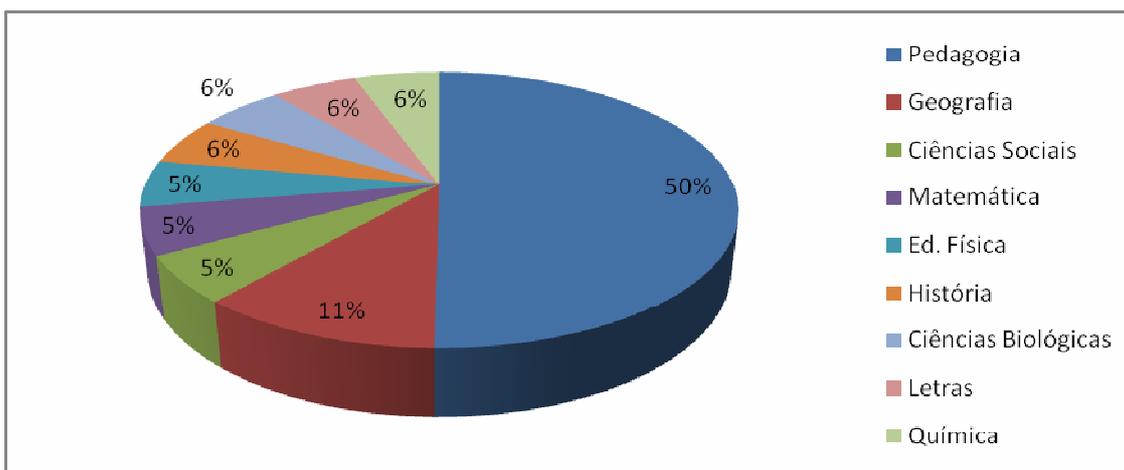
Gráfico 7 – Faixa etária dos professores pesquisados na Escola B

Fonte: Dados trabalhados pela autora a partir dos questionários.

Gráfico 8 – Tempo de exercício na profissão

Fonte: Dados trabalhados pela autora a partir dos questionários.

Quanto à graduação, nove professores se graduaram em Pedagogia, dois em Geografia e os demais se graduaram em Ciências Sociais, Matemática, Educação Física, História, Ciências Biológicas, Letras e Química, o que pode ser visto no gráfico 9.

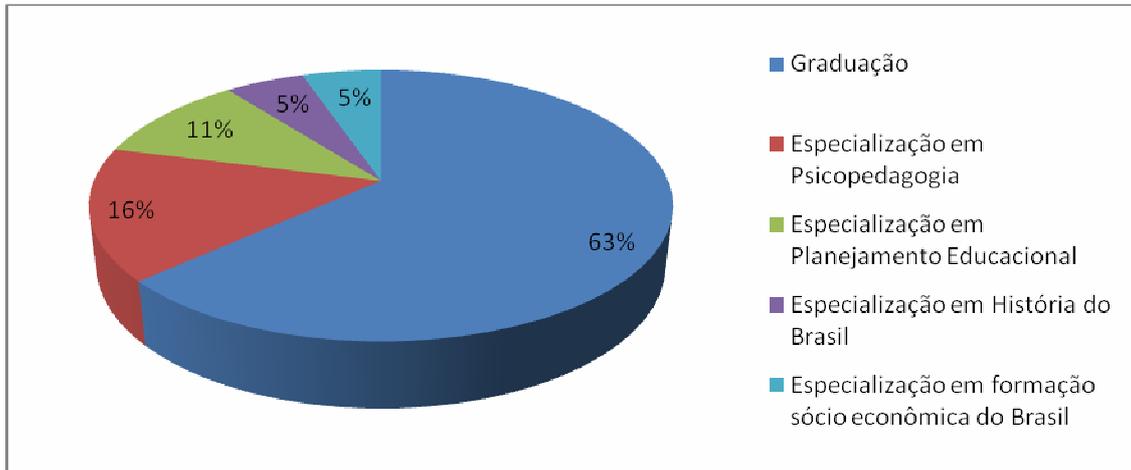
Gráfico 9 - Área de formação dos professores pesquisados na Escola B

Fonte: Dados trabalhados pela autora a partir dos questionários.

Sobre o curso em que se especializaram, três professores são especialistas em Psicopedagogia, dois em Planejamento Educacional e também dois em Orientação

Educacional. As demais especializações foram em História do Brasil e Formação Socioeconômica do Brasil.

Gráfico 10 – Nível de formação dos professores pesquisados na Escola B



Fonte: Dados trabalhados pela autora a partir dos questionários.

Em relação às disciplinas que os professores pesquisados ministram, elas se dividiram entre as que compõem a grade curricular trabalhada na instituição de ensino.

Os dados apresentados permitem diversas colocações. Ao se comparar a Escola A com a Escola B, percebe-se que os dados sobre gênero, faixa etária e área de formação são muito semelhantes. Nos Gráficos 1 e 6, por exemplo, os percentuais são aproximados, pois a Escola A possui 85% de professores do gênero feminino e Escola B 89%. Nos Gráficos 2 e 7, os números demonstram uma certa maturidade entre os docentes, uma vez que a Escola A possui 77% de professores com idade superior a 30 anos e na Escola B 78% dos professores possuem idade acima dos 30 anos. Nos Gráficos 4 e 8 os resultados mostram que as áreas de formação, tanto de uma escola quanto da outra, são próximas, visto que a Escola A apresenta concentração em Pedagogia e Letras em torno de 51% e Escola B em 61%.

Do ponto de vista da profissão de educador, alguns pontos são também essenciais como a experiência como professor e o nível de formação. Os Gráficos 3 e 8 mostram, assim como nos dados discutidos no parágrafo anterior, a semelhança de uma escola em relação a outra, porém fica claro a grande experiência profissional dos docentes, pois a Escola A possui 54% dos professores com experiência acima dos 10 anos e, na Escola B, 66% dos professores têm mais de 10 anos. Já nos Gráficos 6 e 12, o nível de formação dos professores de ambas escolas são de 100% com ensino superior, sendo que a Escola A possui mais professores com especialização do que a Escola B (77% e 37%, respectivamente).

3.4.2 Perfil dos Gestores

Nesse quesito, apenas o gestor de cada instituição participou da pesquisa. A análise a seguir refere-se às respostas apresentadas pelos professores nas questões de 1 a 3.

ESCOLA A

O gestor da Escola A é do gênero feminino, apresenta idade entre 40 e 49 anos, e sua formação acadêmica é em Pedagogia, além de ter se especializado em Gestão e Coordenação Pedagógica.

ESCOLA B

O gestor da Escola B também é do gênero feminino, com idade acima de 59 anos, formação acadêmica em Pedagogia e especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica.

Nos dois casos, os dados obtidos dos gestores pressupõem que eles possuem grande experiência, além de todos serem formados em Pedagogia com especializações na área de gestão educacional.

3.4.3 Dados obtidos junto a Escola A e B

A seguir, apresenta-se a análise referente às respostas apresentadas pelos professores nas questões de 6 a 10 sobre o tema da pesquisa.

PROFESSORES - ESCOLA A

Foi questionado aos professores (questão 6) o seguinte: “*Qual a sua compreensão sobre o que seja Educação Ambiental?*”. As respostas obtidas estão demonstradas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Respostas dos professores da Escola A sobre a compreensão sobre o que seja Educação Ambiental

ENTREVISTADO ¹²	RESPOSTA
P1	São meios ou formas que podemos estar colocando em prática em nosso dia a dia para preservação do meio, como: economizar energia, água, consumo consciente de alimentos, etc.
P2	É trabalhar assuntos e muitas vezes ações que ajudem a preservar o meio ambiente, sempre focando que o meio ambiente é um bem comum e tem que ser preservado.
P3	Compreensão do que seja o meio ambiente para posteriormente cuidar, manter e preservar para que haja uma continuação de todas as espécies na Terra.
P4	Conscientizar, educar e ensinar o que é o meio ambiente, assim como ser cidadão, compreendendo os direitos e os deveres referentes ao ambiente.
P5	Levar o aluno a compreender, valorizar, cuidar, transformar o meio ambiente em que vive. Esclareço e converso muito com meus alunos que meio ambiente não é só a mata, floresta... é sim onde vivemos.
P6	Orientações práticas, como usar, manter e restaurar o meio ambiente.
P7	Compreendo que é saber cuidar do meio ambiente fazendo a nossa parte nas mínimas coisas e também conscientizar todos que nos cercam para fazer o mesmo.
P8	Educação Ambiental é a sensibilização dos problemas existentes na natureza e a busca por soluções.
P9	Estar em sintonia com os recursos que promovam a atuação de preservação.
P10	Preservação e educação.
P11	É preparar as pessoas para a necessidade de preservação do ambiente em que vive e com isso alcançar todo o planeta através da conscientização e da mídia.
P12	Para mim Educação Ambiental é uma maneira de conhecer o meio ambiente e a maneira correta de lidar com ele.
P13	Através de documentários pela TV. É um tema superimportante a ser trabalhado. É o estudo do meio ambiente e a sua importância para o planeta Terra.
	É compreender o ambiente onde estamos inseridos, suas transformações que possam mudar nosso cotidiano a fim de buscar

¹² Nesta coluna e também presente nos outros quadros é utilizado essa denominação para se referir aos professores, identificando-os pela letra P, seguido pela numeração de ordem.

P14	possíveis soluções e respostas a cerca dos fenômenos naturais.
-----	--

Como se pode observar, na Escola A, entende-se que os docentes não tem conhecimento científico sobre o que seja Meio Ambiente, aproveitando-se de conceitos básicos do senso comum e superficial do assunto, pois alguns falaram sobre as transformações no meio em que se vive, e isso lembra as palavras de Kloetzel (1998) ao alegar que “o meio ambiente é uma coisa viva, inconstante, sempre disposta a inovações” (p 08).

Contudo é visível que a maioria dos professores lembraram a questão da preservação em suas respostas e muitos falaram da importância da educação para se conhecer e preservar o meio em que se vive.

Dessa forma, entende-se ser a questão da preservação ambiental na escola analisada, o que se percebe nas falas dos professores é a presença de elementos conceituais de Educação Ambiental propostos no Capítulo I, principalmente por Dias (2008), ao afirmar que os indivíduos tem usado o termo Educação Ambiental relacionando-o com a intenção de se manter boas práticas, em relação às questões ambientais e aos comportamentos sócio-culturais. Segundo o autor, é preciso uma mudança em direção à “prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da qualidade do meio ambiente” (p.107), por meio da construção de novos conhecimentos relacionados a esse tema com o firmamento de ações voltadas para a prática da prevenção e da solução dos problemas ambientais.

Percebe-se também, mas também em menor parte, ideias referidas por Gutierrez e Prado (2000) quando busca despertar para a importância de se criarem métodos de proteção ambiental, que permitem o desenvolvimento de programas que procuram, sistematicamente, a conscientização do homem, formando o “cidadão ambiental”, que relaciona com outros e com o ambiente a sua volta.

Nesse mesmo grau, pode entender, ainda, ideias de Gadotti (2000), ao defender uma prática educativa relacionadas ao contexto social, e de Carvalho (2008), ao tratar da necessidade do envolvimento do ser humano na preservação ambiental, embora sem embasamento teórico.

Outro questionamento levantado (questão 7) visava a saber “*Quais os meios que você (professor) utiliza para acompanhar as discussões sobre questões ambientais no dia a dia?*”. Eles responderam o seguinte:

Quadro 5 – Respostas dos professores da Escola A sobre os meios que utilizam para acompanhar discussões sobre questões ambientais

ENTREVISTADO	RESPOSTA
P1	Televisão, internet, rádio, na cultura passa sempre informações interessantes sobre consumo consciente.
P2	DVDs, internet, Programa Software Cultivar.
P3	Fóruns nacionais e internacionais (sites ABG – Associação Brasileira dos Geógrafos), jornais escritos, falados e televisados, revistas científicas e cursos de extensão.
P4	Jornais e documentários.
P5	Leio jornais pela internet e trago para a sala de aula. Proponho debates no sentido de esclarecer o que aconteceu, o porquê de um desastre ambiental, por exemplo.
P6	Televisão, internet, jornal local, revistas.
P7	Internet, televisão.
P8	Televisão, Internet.
P9	Leitura das manchetes em jornais, revistas, acompanhando os noticiários via TV.
P10	Sempre pela televisão e a leitura de jornais.
P11	Os programas de televisão, internet, jornais, revistas.
P12	Televisão, internet e jornais escritos.
P13	Televisão, internet.
P14	Noticiários, internet, acontecimentos cotidianos da comunidade, jornais, revistas.

Esse quadro demonstra, com maior propriedade, o que é criticado por Carvalho (2008), no sentido de que o conhecimento generalizado de Educação Ambiental, pode contribuir para uma apreensão ingênua desse conceito. As falas dos professores mostram um conhecimento mais raso do que profundo, talvez pela falta de tempo desses docentes, devido ao cumprimento de jornadas de trabalho exaustivas.

Na sequência foi perguntado aos professores (questão 8) se “*A Educação Ambiental é importante para a formação dos futuros cidadãos?*” e o “*Por quê?*”. Em relação ao primeiro questionamento, 100% dos entrevistados responderam que a Educação Ambiental é importante. Quanto aos porquês, as justificativas foram as expostas no Quadro 6:

Quadro 6 – Respostas dos professores da Escola A sobre a importância da Educação Ambiental para a formação dos futuros cidadãos.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
P1	Porque nossos futuros cidadãos têm que estar conscientes da sua influência no meio.
P2	Hoje sentimos na pele por alguns de nossos antepassados não terem focado e cuidado do meio ambiente e com isso desencadeou e desencadeia vários efeitos negativos para o meio ambiente.
P3	A palavra educação indica respeito a algo. Educação Ambiental para a formação dos futuros cidadãos é uma das maneiras de continuação de nossa espécie de forma, digamos que direta, pois sêma a mesma não há muito o que fazer.
P4	Porque só a educação e a conscientização sobre meio ambiente trará um futuro mais limpo e menos destruído. Apenas a educação é capaz de vencer o capitalismo no quesito ambiental.
P5	Para cuidar e transformar o meio em que vivem para melhor. Assim, serão cidadãos conscientes e agentes na sociedade em que vivem.
P6	Porque precisamos infiltrar no cotidiano das pessoas a responsabilidade de cada um de ajudar a conservar o nosso planeta, faz parte da cidadania.
P7	Porque o futuro do planeta depende da conscientização dos futuros cidadãos.
P8	Porque não vivemos isolados no mundo e sim em um ecossistema rico em diversidade.
P9	Conscientizando da necessidade da preservação do ambiente que eles usufruirão.
P10	Porque preparara os cidadãos como preservar o meio ambiente e entre outros.
P11	Porque quando trabalhado conscientizando (crianças), quando adulto se transforma em um mediador entre outros, a favor da natureza.
P12	Pois é uma maneira de prevenir acidentes ambientais e saber lidar com as mudanças climáticas e desastres ambientais, construindo um mundo mais saudável e consciente.
P13	Pois é através da Educação Ambiental que se alertarão os cidadãos para o que esta acontecendo no planeta.
P14	Pois fornecem respostas às indagações de nossos alunos, aproximando conceitos científicos de contextos vivenciados por eles onde atuarão como agentes de transformação de seu meio.

As respostas denotam que os professores são cientes da grande importância da Educação Ambiental, pois suas falas perpassam pela conscientização do alunado, presente em

todas as concepções relacionadas na parte teórica da pesquisa. Desde a formação do “cidadão ambiental” (Gutierrez e Prado, 2000), da “Ecopedagogia” proposta por Gadotti (2000), até o firmamento de valores de prevenção de Dias (2008) até a ampliação dos conceitos de valorização ambiental defendidos por Carvalho (2008), todos os professores percebem a relevância da Educação Ambiental.

A questão 9 indagou o seguinte: “*Você promove atividades de Educação Ambiental na escola em que trabalha? Quais os principais temas que você procura desenvolver com os alunos?*”.

Novamente, em relação ao primeiro questionamento, os professores foram unânimes em afirmar, ou seja, 100% do total dos entrevistados, que promoviam atividades de Educação Ambiental na escola em que trabalham. Em relação as principais atividades as respostas foram:

Quadro 7 – Respostas dos professores da Escola A sobre a promoção de atividades de Educação Ambiental.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
P1	Meio ambiente, preservação da espécie, fauna, flora, limpeza do meio, não jogar o lixo no chão, reduzir gastos com energia e água, não desperdiçar alimentos, etc.
P2	Trabalho com projetos de temas variados e um exemplo de tema é jogar lixo no lixo.
P3	Básico: limpeza da sala em que estuda do colégio, desperdício de comida e ensinando-os a separar ao menos o lixo orgânico de suas residências (cascas de frutas e verduras) para horta caseira. Respeito ao meio ambiente começa comigo e em minha casa.
P4	Aulas expositivas, vídeos, oficinas e apresentações como teatro e atividades extraclases. Os principais temas são reciclagem, aquecimento global, efeito estufa e conscientização sobre o lixo.
P5	Leitura de textos, debates e quando fazem algo errado, como jogar papel e outros no chão eu os advirto e os faço corrigir o erro.
P6	Através de textos e interpretações com debates.
P7	Sempre converso com os alunos utilizando os textos em Inglês e Espanhol para trabalhar esse tema que, sem dúvida, é de suma importância para nós.
P8	Somente em sala de aula.
P9	Conscientizando da necessidade da manutenção da higiene e limpeza do ambiente e da necessidade da coleta seletiva e aproveitamento do material reciclável.

P10	Sempre falo com meus alunos sobre o meio ambiente. A questão da bicicleta. Como ela ajuda o meio ambiente e isto é educação ambiental. Ex.: diminui a poluição, ajuda na economia, aumenta a resistência, entre outros.
P11	Coleta seletiva do lixo, limpeza na escola e da escola, reciclagem.
P12	Através de leituras informativas e observação do que acontece no mundo nos dias atuais. Uma reflexão entre o que aconteceu e o que poderíamos ter feito para evitar o problema. Trabalho também com os recursos que temos na escola (área arborizada que fica no estacionamento da escola).
P13	Através de projetos sobre o meio ambiente.
P14	Poluição, desmatamento, lixo, economia da água, recursos naturais, extinção de animais.

A maior parte das falas destacam que as atividades relacionadas à Educação Ambiental são voltadas para aquilo denominado por Carvalho (2008) de “boas práticas ambientais” ou também dos “bons comportamentos ambientais” e que, apesar de serem precisos, colaboram para a compreensão da Educação Ambiental apenas com essa dimensão.

O último questionamento (10) pergunta: “*Você encontra dificuldades para a realização das atividades de Educação Ambiental na escola em que trabalha? Explique*”. Neste quesito houve divergências em relação ao primeiro questionamento. Do total de professores entrevistados, 21,4% afirmaram que encontram dificuldades. Os demais, ou seja, 78,6%, afirmaram que não encontram dificuldades. As explicações dadas foram as que se seguem:

Quadro 8 – Respostas dos professores da Escola A sobre a dificuldades para a realização das atividades de Educação Ambiental.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
P1	Não. Porém, não são todos os alunos que colocam em prática o que aprendem.
P2	Sim. Pois como trabalhar, por exemplo, coleta seletiva na escola se não tem os recipientes adequados?
P3	Não. Pois nesta unidade educacional temos amplo apoio da gestão atual para trabalhar o que nós achamos que é importante para a formação de nossos alunos.
P4	Não. Os alunos sempre gostam de atividades extraclasse e aulas diferenciadas e o colégio sempre dispõe de recursos para ajudar no cumprimento dos mesmos.

P5	Não
P6	Não. Porque a equipe gestora é muito compreensiva, atualizada e cooperadora.
P7	Sim. A dificuldade que encontro é o pouco número de aulas que tenho, mas tento conscientizar os alunos da importância dessa prática fora do colégio.
P8	Sim. Por falta de tempo.
P9	Não. Pois já desenvolvemos projetos com esse objetivo.
P10	Não. Porque eu utilizo a aula prática de Educação Física para trabalhar com eles.
P11	Não. Geralmente são feitos projetos e colocados em ação.
P12	Não. Gostaria de poder levar meus alunos em um parque ecológico para realizar aula de campo de contato direto com a natureza.
P13	Não.
P14	Não.

A maioria das respostas apresentadas revela que os professores não têm dificuldades na realização da Educação Ambiental, apesar da existência de alguns discordantes. Isso leva ao entendimento de que trabalhar a Educação Ambiental é uma prática fácil, de execução mais acessível, posto ser realizada preponderantemente no contexto escolar. Entretanto, é claro que a Educação Ambiental, na perspectiva apresentada por Carvalho (2008), ainda não é executada na íntegra, pois é um projeto utópico na medida que os valores pregados não são hegemônicos.

PROFESSORES - ESCOLA B

Em relação à questão 6 “*Qual sua compreensão sobre o que seja Educação Ambiental?*”, os professores da Escola B, responderam que:

Quadro 9 – Respostas dos professores da Escola B sobre a compreensão sobre o que seja Educação Ambiental.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
P1	É respeitar o lugar onde vivemos de maneira ética.
P2	É a conscientização dos alunos para preservar a natureza, uma forma

	de utilizar os recursos naturais em destruir a natureza.
P3	É o meio ambiente interrelacionado com o meio social, e com a nova tecnologia, através dos meios de comunicação, facilita os estudos que contribui para essa Educação Ambiental, seja compreendida com sucesso.
P4	Formar cidadãos conscientes da necessidade de ambientes limpos e saudáveis para se ter saúde. Praticar a preservação com hábitos como diminuir a produção de lixo, economia de água, etc.
P5	É o estudo do meio ambiente, principalmente no que diz respeito à preservação do meio ambiente.
P6	Que é um meio de conscientizar os alunos sobre os problemas que ocorrem no meio ambiente.
P7	É todo processo de aprendizagem que as pessoas precisam para cuidar, proteger e ter consciência que dela depende sua sobrevivência.
P8	É a educação que ensina como usar os recursos naturais de maneira correta.
P9	Educação Ambiental é a formação da consciência ecológica e sobre o uso sustentável dos recursos naturais para crianças e adolescentes para a melhoria, conservação e exploração desses recursos.
P10	Conscientização sobre a importância do meio ambiente na nossa vida e como trabalhar as coisas com o meio ambiente ao nosso favor sem destruí-lo.
P11	É a conscientização sobre os cuidados com o ambiente em geral, favorecendo nosso bem estar.
P12	Meio ambiente começa dentro de nós, alcançando tudo o que nos cerca e as relações que estabelecemos com o planeta. Precisamos de água, alimento, ar de qualidade para sobrevivermos. Se faltar um, estaremos em desequilíbrio. Respeitar e proteger o meio ambiente é questão de sobrevivência.
P13	A minha visão sobre o que Educação Ambiental é que todos deveriam conscientizar que devemos preservar e não degradar o meio ambiente para as gerações futuras.
P14	É saber cuidar do planeta, conscientizando os alunos, amigos e vizinhos a reciclar o lixo, não cortar as árvores, não fazerem queimadas e saber utilizar melhor os cadernos e as embalagens plásticas.
P15	É um tema de suma importância, que relaciona questões sobre o futuro, sobrevivência das espécies vivas (vegetais, animais e microrganismos).
P16	É aprender a conservar os diferentes biomas.
P17	É a plena conscientização de nossa vida no planeta terra. É nosso dever de cuidá-lo e melhorá-lo para as futuras gerações.

P18	Creio que Educação Ambiental seja conhecer os aspectos do meio ambiente, sabendo suas utilizações e como preservá-lo.
-----	---

Da mesma forma que a Escola A, os docentes da Escola B não possuem conhecimento científico sobre o que seja Meio Ambiente, utilizando-se também, em sua maioria, de conceitos básicos do senso comum. As falas apresentam uma miscelânea entre os conceitos de Meio Ambiente (MA), Questão Ambiental (QA) e Educação Ambiental (EA).

A sétima questão: “*Quais os meios que você utiliza para acompanhar as discussões sobre questões ambientais no dia a dia?*” obteve as seguintes respostas:

Quadro 10 – Respostas dos professores da Escola B sobre os meios que utilizam para acompanhar discussões sobre questões ambientais.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
P1	Televisão, rádio e internet.
P2	Revistas, textos produzidos pelos alunos e fotocopiados, filmes e recortes de livros didáticos.
P3	O jornal diário, Televisão, internet com pesquisas avançadas, como relatório sobre as diversas situações cotidianas e as conclusões finais.
P4	Revistas, jornais e rádios.
P5	TV, internet, jornal e revistas.
P6	Internet, TV, jornais e outros.
P7	Jornais, revistas, televisão e internet.
P8	Jornais, revistas, conversas com os alunos e colegas, rádio.
P9	Televisão e internet são os principais meios de comunicação utilizados.
P10	Vídeos na internet e reportagens na televisão, revistas.
P11	Via internet e telejornais.
P12	Histórias em quadrinhos, internet, televisão, jornais, revistas, letras de músicas, poesias.
P13	Jornais, revistas, internet, palestras.
P14	Televisão.
P15	Revista, TV, internet e jornal.
P16	Televisão, documentários, etc.
P17	Livros textos diversos, ações e discussões de ambientalistas e ONGs, Televisão, internet.

P18	Jornal, internet, revistas.
-----	-----------------------------

Novamente, assim como a Escola A, os docentes da Escola B apresentam um conhecimento mais informal sobre a temática ambiental, obtidas em várias fontes que se compõem, em sua maioria, por informações recolhidas em veículos de comunicação, como jornais, revistas ou televisão. Isso não quer dizer meramente depreciar a utilidade informativa de tais meios, mas se acredita que o papel da escola não é unicamente informar, pois a escola, fundamentalmente, deve também formar o cidadão para a vida, o que denota ser fundamental que o professor possua um conhecimento superior ao de carácter informacional. A concepção de Educação Ambiental delineada por Carvalho (2008) pressupõe a construção de um conhecimento dialógico, que ouça diferentes saberes, tanto os científicos quanto os outros saberes e não apenas ao conhecimento informativo.

Para Carvalho (2008), a prática educativa tem a função primordial de “formar o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situados”. Isso significa uma intervenção na formação do indivíduo pensada em relação com o mundo em que ele vive, e não em uma intervenção de educação tradicional centrada no indivíduo.

O quesito oitavo questionava o seguinte: “*A Educação Ambiental é importante para a formação dos futuros cidadãos? Por quê?*”. Todos os professores concordaram que é de suma importância e, em relação aos motivos apresentados estes foram assim relacionados:

Quadro 11 – Respostas dos professores da Escola B sobre a importância da Educação Ambiental para a formação dos futuros cidadãos.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
P1	Porque dependemos do ambiente para termos um futuro e se não agirmos como cidadãos éticos e conscientes pagaremos o preço.
P2	Formação de uma consciência crítica e produtiva.
P3	Porque ajuda as pessoas a se conscientizarem que o mundo em todo o seu potencial deve se unir para que o nosso planeta não se degrade e que contribua para uma boa civilização em todos os aspectos na formação do cidadão.
P4	Porque sem um ambiente preservado, a qualidade de vida fica comprometida.
P5	Para a formação da consciência em preservar e respeitar a natureza.
P6	Pois é através da Educação Ambiental que formamos a consciência do indivíduo, conscientizando o mesmo que o futuro é construído

	hoje.
P7	Fundamental para sua própria sobrevivência.
P8	Porque lhes ensina que o respeito ao meio ambiente é de extrema importância e com isso eles irão preservá-lo.
P9	Pois é através da ação de cidadãos conscientes e ativos que será possível ter um mundo menos poluído e menos consumista. Pois é através da ação de cidadãos conscientes e ativos que será possível ter um mundo menos poluído e menos consumista.
P10	Pois educando os jovens de hoje sobre a importância do meio ambiente para o nosso dia a dia e como recuperar as coisas destruídas e evitar a destruição dos nossos recursos naturais teremos um futuro melhor.
P11	Atualmente o ambiente está muito agredido, havendo formação para a conscientização destes futuros cidadãos, esta realidade poderá melhorar.
P12	Atualmente tudo é descartável e somos incentivados a consumir mais do que precisamos. A natureza não é um supermercado que abastece as prateleiras vazias. Os recursos são finitos, vão acabar se não usarmos direito. Não haverá cidadãos no futuro se não houver natureza.
P13	Ela é muito importante, pois irá ensinar e incentivar a preservar o meio ambiente para as futuras gerações.
P14	Porque sem a natureza não teremos futuro.
P15	Pois a sobrevivência de nossa espécie e das outras, depende da manutenção do equilíbrio biológico.
P16	Porque serão eles os responsáveis por um planeta melhor.
P17	Porque só através da educação será possível reverter a situação caótica atual nas questões ambientais.
P18	Porque os futuros cidadãos, sabendo entender a importância do meio ambiente, terão consciência em preservá-lo, utilizá-lo, mas sem destruí-lo.

Do mesmo modo que a Escola A, os professores da Escola B em suas respostas, também percebem a importância da Educação Ambiental. São respostas que perpassam por quase todos os conceitos enumerados na parte teórica do texto, o que corrobora na ideia de Carvalho (2008), por exemplo, de que os humanos podem compreender e respeitar os valores ambientais e passarem a agir de forma mais consciente em relação à natureza.

Em relação à Questão 9: “*Você promover atividades de Educação Ambiental na escola em que trabalha? De que forma? Quais os principais temas que você procura desenvolver com os alunos?*”, 100% dos entrevistados responderam que promovem

atividades sobre Educação Ambiental e quanto à forma e os temas, as respostas obtidas foram as relacionadas abaixo:

Quadro 12 – Respostas dos professores da Escola B sobre a promoção de atividades de Educação Ambiental.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
P1	Com atividades que incentivam a reciclagem, a plantar árvores e preservar o ambiente limpo.
P2	Procuo trabalhar junto, interdisciplinar, pois não há disciplina específica.
P3	Procuo pesquisar em televisão, internet, trago os trabalhos pesquisados, atividades xerocopiadas; desenvolvi as atividades do tema no mês de junho. O meio ambiente – desenhos, interpretações de texto, livros didáticos e outros.
P4	Principalmente a produção do lixo em sala e a higiene com esta, pois hábitos locais se estendem a ambientes externos e maiores.
P5	Debates, leitura de textos diversificados, pesquisas. Preservação e conservação da natureza e do meio em que vivemos.
P6	Ensinando-os a não jogar lixo o chão. A não poluir o meio ambiente.
P7	No dia a dia, cuidando do ambiente que estuda. Cidadania.
P8	Através de aula, diálogos, trabalhos, visitas a parques na cidade, programas da TV Escola e televisão, internet, conservação da água, solo, ar e cuidados e preservação das plantas e animais.
P9	Através de leitura, reflexão, dramatização sobre desenvolvimento sustentável, consumismo, trânsito e meio ambiente.
P10	Através de trabalhos e vídeos. A importância dos recursos naturais e da natureza e como recuperar certas coisas perdidas e como evitar a destruição da natureza.
P11	Coleta seletiva, reutilização de embalagens, preservação da natureza, etc.
P12	Oriento os alunos a terem atitudes bem simples e que ajudam no cuidado com o meio ambiente, tais como: evitar jogar materiais não degradáveis no ambiente, não contribuir diretamente para o desmatamento, evitar queimadas, reparar o lixo e encaminharem os produtos para reciclagem. Em todos os temas das minhas aulas posso trabalhar a educação ambiental.
P13	Fazendo pesquisas e debates sobre o assunto. A reciclagem de plástico que pode ser reciclada e outros não e a degradação dos mesmos.
P14	Procuo conscientizá-los sobre a importância do não desmatamento. Da necessidade de preservamos nossos mananciais de água,

	evitando jogar lixo nas ruas e esgotos.
P15	Atividades em grupo de observação do ambiente onde vivem, questão do lixo, reciclagem (separação).
P16	Já desenvolvemos vários projetos como: Projeto RRR, Projeto Passe seu futuro a limpo.
P17	Biodiversidade, ecologia, questões ambientais, aquecimento global, chuva ácida, lixo urbano e outros que pesquisamos na internet quando necessário.
P18	Mostrando textos publicitários, fazendo atividades relacionadas no livro, preservação.

As atividades realizadas pelos professores da Escola B também estão mais relacionadas ao ambiente escolar e, do mesmo modo, voltadas mais para as “boas práticas ambientais” ou “bons comportamentos ambientais”. No entanto, acredita-se ser tais práticas as possíveis de serem realizadas tanto pela Escola A como Escola B, pois são a tônica no contexto das escolas públicas oficiais.

Finalizando, a décima pergunta: “*Você encontra dificuldades para a realização das atividades de Educação Ambiental na escola em que trabalha? Explique*” tiveram em relação ao primeiro quesito cerca de 16,6% de professores que afirmaram que encontram dificuldades, enquanto 83,4% afirmaram que não. As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 13 – Respostas dos professores da Escola B sobre a dificuldades para a realização das atividades de Educação Ambiental

ENTREVISTADO	RESPOSTA
P1	Não. Porque temos material e espaço suficiente para dar uma boa aula de Educação Ambiental.
P2	Não. Existe uma obrigação de se trabalhar Educação Ambiental, porém, são trabalhadas perante o cotidiano.
P3	Não. Só que eu corro atrás, pesquiso com os livros da escola, internet, dicionários, livros didáticos, informativos; já fiz vários cursos, apostilas e outros.
P4	Sim. Em sala encontro, mas por uma questão cultural, familiar e social dos alunos.
P5	Não. Pois tenho sempre o apoio das coordenadoras e direção, pena que não temos laboratório com internet.
P6	Não. Sempre que proponho algum projeto, tenho apoio da direção e da equipe gestora.
P7	Não.

P8	Sim. Pela falta em algumas ocasiões, de recursos e transporte dos alunos para as visitas.
P9	Não. Dentro das possibilidades oferecidas têm-se um bom resultado.
P10	Não. Pois é um assunto já preocupante por todos os educadores.
P11	Não.
P12	Não. Porque a educação ambiental é primordial para a vida do nosso dia a dia. Esta em nossas mãos ter iniciativas que protejam e beneficiem o meio ambiente, começando pela educação e respeito a natureza.
P13	Não. Pois a direção e a coordenação apoiam todos os projetos desenvolvidos na escola
P14	Sim. Porque o ser humano só se conscientiza depois de ver as consequências. E muitos confundem sujeira com pobreza.
P15	Não. A coordenação é bem aberta aos projetos a serem desenvolvidos na escola.
P16	Não. Temos apoio para a realização das atividades.
P17	Não. Na escola encontro fontes de pesquisa, de conteúdos e recursos didáticos que permitem boas aulas.
P18	Não. Elas sempre estão dispostas a colaborar.

As respostas apresentadas também revelam a aparente “facilidade” em se trabalhar com a Educação Ambiental, pois a maioria mostra que os professores não tem dificuldades na realização da atividades propostas.

A maioria das respostas apresentadas, assim como na Escola A, desvenda docentes que não apresentam dificuldades na realização da Educação Ambiental, deixando a ideia de que é fácil trabalhar, no contexto escolar, com a perspectiva da Educação Ambiental, apesar de que, na perspectiva apresentada por Carvalho (2008), a Educação Ambiental ainda não é realizada, pois é, ainda, um projeto utópico, visto que os valores fixados não são hegemônicos.

Os dados recolhidos nas duas escolas, tendo como base as informações coletadas nos questionários aplicados aos professores, permitem realizar considerações mais gerais sobre as respostas elaboradas. Quando se perguntou a compreensão sobre a Educação Ambiental, os professores apresentaram, em ambas as escolas, um conhecimento mais relacionado a informações básicas, obtidas ora no senso comum, ora em conhecimentos mais superficiais sobre o tema, mas sem se referir ao que é estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo tema transversal Meio Ambiente que se propõe a trabalhar a Educação Ambiental no contexto escolar.

Da mesma forma, o questionamento sobre os meios que os professores utilizam para acompanhamento das discussões sobre questões ambientais se revelou pouco profunda, pois nas duas escolas tais professores se informam utilizando-se, predominantemente, os meios de comunicação (televisão, rádio, internet, entre outros). Já no questionamento sobre se a Educação Ambiental é importante para a formação das pessoas, tanto na Escola A como na Escola B, os docentes responderam sobre a importância do tema, colocando-se inúmeras explicações.

Nos questionamentos mais práticos, quando se pergunta se os professores realizam atividades relacionadas à Educação Ambiental, todos responderam que trabalham, predominantemente, no contexto escolar e na pergunta sobre se os professores encontram dificuldades para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola, tanto os da Escola A quanto os da Escola B responderam, na sua maioria, que não encontram dificuldades.

Tais resultados permitem algumas reflexões, por exemplo, apesar de visualizarem a grande relevância da Educação Ambiental, os docentes não informaram sobre a política educacional proposta para inserção do tema transversal Meio Ambiente na escola, que é o meio adotado pelo Estado brasileiro para ocorrer a Educação Ambiental, através da sugestão dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Paradoxalmente, outro ponto observado é de que todos os professores entrevistados trabalham com a conscientização dos alunos no contexto escolar, dentro da linha metodológica sugerida pelos PCN em sua segunda parte, quando se refere à seleção de conteúdos e orientações didáticas para o trabalho de Educação Ambiental no Ensino Fundamental.

GESTORES - ESCOLA A (G1) e ESCOLA B (G2) questões 4 a 9)

A seguir apresenta-se as análises das respostas dos gestores às perguntas 4 a 9.

A questão 4 questionava “*Qual sua compreensão sobre que seja Educação Ambiental?*”. Os dados coletados foram os enunciados nos seguintes tópicos:

- *G1 – É preservar o meio em que vivemos em todos os aspectos.*
- *G2 – É de vital importância para o planeta e se não houver ações de efeito rápido, o nosso futuro estará condenado.*

O quesito 5 perguntava “*Quais os meios que você utiliza para acompanhar as discussões sobre questões ambientais no dia a dia?*”.

- *G1 – Televisão, internet, documentários.*
- *G2 – Todos os meios de comunicação.*

A sexta questão visava saber se “*No regimento da escola existem propostas para se trabalhar a Educação Ambiental? Se não, por quê?*”. Quanto ao primeiro questionamento, as duas gestoras afirmaram que no regimento existiam propostas para se trabalhar a Educação Ambiental. Sobre o porque as respostas foram:

- *G1 – Projeto Educação para a vida.*
- *G2 – Projetos de seminários, Feira Cultural e viagens. Temos propostas no PPP e no PDE.*

O sétimo questionamento era: “*Na escola em que você é gestora são trabalhados questões relacionadas à Educação Ambiental: De que forma?*”. As duas gestoras afirmaram que sim. A forma como isto acontece é a seguinte:

- *G1 – Através de projetos, etc.*
- *G2 - Projetos de seminários, Feira Cultural e viagens. Temos propostas no PPP e no PDE.*

“*Quais os principais problemas para se trabalhar a Educação Ambiental nas Escolas? Por quê?* (questão 8). As respostas obtidas foram estas:

- *G1 – Conservação da escola, da própria casa, dos bens públicos em geral.*
- *G2 – A falta de interesse do aluno e a resistência de alguns profissionais.*

O último questionamento visava saber se “*Os profissionais de educação estão preparados para trabalhar questões relativas à Educação Ambiental em sala de aula? Por quê?* Em relação a este questionamento, o gestor da escola A afirmou que sim e o gestor da escola B, afirmou que não. As explicações pelas respostas foram:

- *G1 – Sim. Porque existem materiais didáticos, tecnológicos, etc.*
- *G2 – Não muito. Há alguma resistência para que se tenha um trabalho diversificado.*

Da mesma forma que nos questionamentos levados aos professores, de forma geral, os gestores também demonstraram um conhecimento mais superficial do tema, além de se informarem, predominantemente pelos meios de comunicação.

No que diz respeito aos questionamentos mais práticos, os gestores se mostraram mais sensatos, ao especificarem os problemas para se trabalhar com Educação Ambiental no contexto escolar como também, na opinião deles, pela resistência por parcela dos professores de se trabalhar com a temática.

Por fim, quanto aos apontamentos levantados na observação participante, alguns pontos se destacam:

I. Escola A:

- Corpo docente qualificado;
- Certa confusão conceitual no Projeto Político Pedagógico da escola (o que vem a ser os conceitos de transdisciplinar e interdisciplinar);
- Grande quantidade de materiais didático-pedagógicos;
- Falta de acessibilidade arquitetônica e pedagógica para atendimento de alunos especiais.

II. Escola B:

- Corpo docente qualificado;
- Confusão conceitual no Projeto Político Pedagógico da escola (entendimento sobre os mesmos conceitos contidos no PPP da Escola A);
- Grande quantidade de materiais didático-pedagógicos;
- Falta de acessibilidade arquitetônica e pedagógica para atendimento de alunos especiais.

Esses fatores demonstram como é trabalhada a Educação Ambiental nas duas escolas escolhidas para a pesquisa, sendo uma espécie de diagnóstico daquele tipo educacional aplicado na rede municipal de Anápolis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos diante das transformações efetivadas hoje no meio ambiente, verificadas, em sua maioria, devido ao avanço do sistema econômico do capitalismo, que privilegia a exploração exacerbada dos recursos naturais. A preocupação com o meio ambiente tomou dimensões planetárias, o que levou os poderes constituídos, assim como a sociedade civil, a criar mecanismos para conter ou, ao menos, amenizar o processo predatório movido contra o planeta.

No primeiro capítulo, a discussão sobre os conceitos de Meio Ambiente, Questão Ambiental e Educação Ambiental trouxe esclarecimentos acerca da preservação, pois cada um desses termos abarca realidades interligadas. A definição de Meio Ambiente abrange todos os elementos culturais e naturais, mostrando que o homem é parte desse complexo e que, no presente, tem grande parcela de responsabilidade pela situação do meio ambiente. Já o segundo conceito demonstra o termo utilizado por teóricos que estudam as transformações no mundo colocando, claramente, a forma como o sistema econômico do capitalismo se relaciona com o meio ambiente: um relacionamento marcado pelo conflito, esgotamento e destrutividade. Assim, o conceito de Questão Ambiental mostra a relação do homem com o meio natural, um inter-relacionamento marcado por um caráter problemático, mas que, com a ajuda da educação, pode ser abrandado tal situação.

Segundo Lima (1999), é com a educação que se pode contornar os problemas enumerados no parágrafo anterior, do ponto de vista de que a educação é um instrumento privilegiado de humanização, socialização e direcionamento social. Na tentativa de suavizar os aspectos negativos das transformações no meio ambiente, surge a Educação Ambiental, forma encontrada para combater os danos causados. Embora o conceito abranja concepções diversificadas, que em seu conjunto perseguem um mesmo objetivo, o mais adequado é o defendido por Carvalho (2008), denominado Educação Ambiental Crítica (EAC). Como visto no primeiro capítulo, tal conceito possui uma abordagem interdisciplinar que envolve saberes científicos, populares e tradicionais, que possibilitaria à escola ampliar os conceitos de valorização ambiental com base em critérios vislumbrados pela própria sociedade. Além de

atuar no contexto escolar, com o aprendizado da chamada “boas práticas” e também com uma conscientização dos causadores dos danos ambientais, essa concepção ainda tem como objetivo atuar no contexto não-escolar, a fim de articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserida.

Todavia, como se percebe no segundo capítulo, o Estado brasileiro, para se adequar às modificações implementadas globalmente, adotam, a partir de 1990, uma postura que substitui um modelo estatal racional-legal ou burocrático para um modelo estatal de administração pública gerencial. O enfoque passa a ser uma estrutura amparada na administração da qualidade, com processos meritocráticos que desembocam num Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. Essa concepção estatal traz para a escola pública um direcionamento mais eficiente, ao menos na teoria, pois a ideia é preparar recursos humanos para a nova etapa do capitalismo. Desse modo que a Educação Ambiental passa a ser uma preocupação secundária no contexto nacional, apesar da existência de leis e políticas ambientais no país que demonstram o direcionamento estatal para o tema. A preocupação fundamental, no entendimento vislumbrado, é com as razões mercadológicas e que a conscientização ambiental seria alcançada antes se fosse alcançada a formação para o mercado.

Do ponto de vista prático, as políticas públicas educacionais criam os Parâmetros Curriculares Nacionais, através do tema transversal Meio Ambiente para o desenvolvimento da Educação Ambiental no contexto escolar. Tal documento tem a finalidade de direcionar os métodos, as metodologias e conteúdos a serem trabalhados pela escola. No entanto, são sugestões para que as escolas possam padronizar e fortalecer o ensino, diferentemente das Diretrizes Curriculares, que são obrigatórias. Com isso, o maior desafio diz respeito aos apontamentos dados por Carvalho (2007), que mostram os empecilhos para uma melhor efetivação de uma Educação Ambiental mais firme nas escolas: a competência político-executiva dos órgãos competentes na esfera estadual e municipal, a diversidade sócio-cultural das diferentes regiões do país e a autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O tema transversal Meio Ambiente adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais são referenciais para se trabalhar a Educação Ambiental, numa orientação voltada para a superação da crise de eficiência da escola. Entretanto, a política educacional brasileira visa a preparar os estudantes para as demandas postas pela economia e métodos de ensino que privilegiam conteúdos relacionados com o fazer em detrimento do conhecer. Isso posto, nota-se um distanciamento com a concepção de Educação Ambiental proposta por Carvalho

(2008), que se filia aos ideais emancipadores da educação popular, cujo ponto básico é romper com uma visão de educação que difunde e repassa conhecimentos, para uma educação que assuma uma função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. Assim, o significado de tudo isso é implicar os sujeitos da educação (discentes, docentes e corpo administrativo) na solução ou melhoria dos problemas ambientais no cotidiano escolar e não-escolar, e não meramente conscientizar tais sujeitos na realização de “boas práticas” ambientais apreendidas na escola ou para a empregabilidade.

Apesar de a Educação Ambiental proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que se realiza com o tema transversal Meio Ambiente, estar muito bem fundamentada, organizada e, teoricamente, exequível, o Estado brasileiro não oferece maneiras para que a escola alcance tais objetivos propalados nos documentos oficiais, nem oferecem instrumentos para que a escola possa cobrar dos órgãos competentes as medidas necessárias para garantir a possibilidade de sua concretização. Talvez se o tema transversal Meio Ambiente fosse uma obrigação, ao invés de ser apenas uma sugestão, a concretização da Educação Ambiental se completaria, posto ser um tema definido em função da urgência social, da abrangência nacional, da possibilidade de ensino/aprendizagem na educação fundamental, do favorecimento da compreensão da realidade e da participação social.

No que se refere à pesquisa de campo feita nas escolas públicas municipais de Anápolis, percebe-se que a aplicabilidade da Educação Ambiental ocorre em conformidade com o preceituado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois a EA se realiza no contexto escolar, no âmbito das salas de aulas e nas diferentes disciplinas escolares. As respostas dos entrevistados mostram que eles não têm muitas dificuldades em trabalhar com a Educação Ambiental, uma vez que as atividades realizadas denotam que essas são atividades que levam aos alunos à conscientização de “boas práticas” ambientais.

Nos gráficos e quadros apresentados, o perfil do professor mostra dois pontos mais importantes: a grande experiência profissional (grande percentual dos professores e gestores possuem exercício da profissão acima dos dez anos) e a formação acadêmica (nas duas escolas, todos os professores e gestores possuem nível superior). Tais dados permitem alguns apontamentos:

- Por causa da grande experiência profissional, a Educação Ambiental parece ser “mais fácil” de ser trabalhada em sala do que outros conteúdos escolares;

- Devido ao alto nível educacional do corpo docente (todos possuem ensino superior), a Educação Ambiental pode ser mais bem desenvolvida conforme o preceituado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Essas considerações formuladas, por assim dizer, levam ao entendimento de que a aplicação da Educação Ambiental nas escolas públicas municipais está de acordo com o estabelecido pelas políticas educacionais brasileiras. Mas quando se compara com a concepção da Educação Ambiental Crítica (EAC) proposta por Carvalho (2008), por exemplo, fica claro o grande distanciamento existente, pois tal concepção defende um ideal emancipador de Educação Ambiental que se desenvolve tanto no contexto escolar como no não-escolar. Outra consideração a fazer é a que se refere à formação superior dos docentes das escolas pesquisadas, pois isso denota que o ensino superior, pelo menos nos dados apresentados, forma professores mais voltados para saberes específicos de determinado conhecimento e não o trabalho com uma EAC.

Entende-se que com saberes voltados para a concepção da Educação Ambiental Crítica poder-se-ia buscar a garantia de que os sujeitos da educação (discentes, docentes e corpo administrativo), assim como toda a comunidade escolar e social, teria condições efetivas de buscar a solução ou minimização dos problemas ambientais no cotidiano escolar e não-escolar, e não puramente a conscientização desses sujeitos na realização das “boas práticas” ambientais alcançadas na escola ou para o mercado de trabalho.

Em relação à observação participante, os apontamentos observados quanto à confusão conceitual no Projeto Político Pedagógico e falta de acessibilidade arquitetônica e pedagógica levam, também, às seguintes conclusões:

- A Secretaria Municipal de Educação, para a realização de uma Educação Ambiental mais firme, teria que oferecer capacitações voltadas ao tema, no intuito de ultrapassar as atividades vinculadas às “boas práticas” ambientais;
- A Secretaria Municipal de Educação, finalmente, teria que adequar as escolas, arquitetônica (inserir lixeiras para a coleta seletiva, por exemplo) e pedagogicamente, para se trabalhar com uma educação mais especializada como a Educação Ambiental.

Em suma, os dados pesquisados permitem a visualização da aplicabilidade da Educação Ambiental no ensino formal da rede municipal de ensino de Anápolis, que atende, basicamente, aos objetivos da proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mediante o desenvolvimento do tema transversal Meio Ambiente no contexto escolar. Porém, quando diz respeito à concepção da Educação Ambiental Crítica, o que se comprova é a sua quase inexistência.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. B. M.; SILVA, M. R. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, nº. 2, 523-550, jul / dez, 2008.

ANÁPOLIS, SEMED. **Projeto político pedagógico da escola municipal**. Anápolis: 2010.

ANÁPOLIS. **Secretaria Estadual de Gestão, Planejamento de Desenvolvimento de Goiás**. Anápolis: 2010.

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**: as estratégias de mudanças da Agenda 21. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acessado em: 20/12/2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406.htm. Acessado em: 15/12/2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acessado em: 15/12/2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 01/05/2011.

BRASIL. IBGE. **Anápolis. Goiás – GO**. s.d. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/goias/anapolis.pdf>. Capturado em 01/09/2010

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acessado em: 15/05/2011.

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

CARVALHO, V. S. Educação ambiental e os PCNs. In: Módulo IV – **Educação Ambiental**. Cursos de Pós-Graduação Lato Senso / Instituto A Vez do Mestre. Rio de Janeiro, 2007.

CORDIOLLI, M. **Para entender os PCN**: os temas transversais. Curitiba: Módulo, 1999.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papyrus, 2001.

DIAS, G. F. **Ecopercepção**. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e prática. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2008.

DREW, D. **Processos interativos homem-meio ambiente**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALVANIN, B. Reforma do Sistema Educacional dos anos 90: Breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. **Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**. Ourinho/SP, n.º. 3, 2005.

GAVÍDIA, V. A Construção do Conceito de Transversalidade. In: ÁLVAREZ, M. N. et al. **Valores e Temas Transversais no Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUTIERREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.

KLOETZEL, K. O. **O que é meio ambiente**. 2 ed., São Paulo: Brasiliense, 1998 (Coleção Primeiros Passos).

KRAEMER, M. E. P. Contabilidade Ambiental como Sistema de Informações. n. 133, p. 69-83, jan/fev. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília: 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIMA, G. F. C. Questão Ambiental e educação: contribuições para o debate. In: **Ambiente e Sociedade**. NEPAM / UNICAMP, Campinas, Ano II, nº. 5, 135-153, 1999.

MELLO, S. S. e TRAJBER, R. (coord.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação, Brasília, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QUEIROZ, L. R. S. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. In. Claves: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa, nº. 2, p. 87-98, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo:Atlas;1999.

SANCHEZ, C. Contextualizando a Educação Ambiental. In: **Módulo II** – Educação Ambiental. Cursos de Pós-Graduação Lato Senso / Instituto A Vez do Mestre. Rio de Janeiro, 2007.

SANCHO, J. O Currículo e os Temas Transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova “solução”? **Revista Pátio**, nº. 5, ano 2. Tema: Os temas transversais na educação: conceitualização e alternativas. Porto Alegre: Artes Médicas, maio/julho, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. **Departamento de Estatísticas obtidos a partir do Censo Escolar**: banco de dados. Disponível em: <http://www.anapolis.gov.br/index.php>. Acesso em: 10/06/2010.

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

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 25, p. 245-270, 2006.

ZANARDINI, I. M. S. Reflexões sobre a reforma do Estado e o processo de rearticulação do capital. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, v. 11, p. 1-6, 2005.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da Pesquisa: “Educação Ambiental na Educação Formal: sua aplicação na rede municipal de ensino de Anápolis”.

Pesquisador Responsável: Miriam Vanessa de Moraes Chiarotti 909092020192

Participante: Sandro Dutra e Silva

CEP-Uni EVANGÉLICA – 33106736, caso o participante se sinta lesado ou prejudicado.

O objetivo de analisar como é aplicada a Educação Ambiental no ensino formal, do município de Anápolis, a partir do entendimento proposto no art. 1º, §1º da Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Será aplicado um questionário que você responderá na sala dos professores caso aceite participar. Por escolas serão aproximadamente 15 professores Voluntários e 01 gestor.

O questionário trata de 15 questões que levará em média 10 minutos para serem respondidas, para se traçar um perfil didático do ensino da Educação Ambiental e sua realidade na escola.

Para minimizar o risco do professor não poder responder o questionário no momento do convite, será então agendado data e horário para ser aplicado segundo a disponibilidade do professor.

Para esta pesquisa os benefícios serão sociais, pois a pesquisa trará informações a respeito da Educação Ambiental nas escolas municipais e como esses resultados poderão modificar sua prática no ensino público.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, de modo que serão utilizadas letras do alfabeto para indicar as unidades de ensino e números para

indicar os sujeitos da pesquisa, sendo liberadas as informações apenas ao pesquisador e ao orientador, que terão total conhecimento dos dados. Estes dados coletados ficarão guardados por 5 (cinco) anos em poder da pesquisadora, e após esse período serão destruídos. Os dados coletados, por fim, serão utilizados para a elaboração de Dissertação no programa de Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente do Centro Universitário de Anápolis – Uni Evangélica.

Anápolis, ____ de _____ de 2011. _____

Pesquisador responsável

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como sujeito. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Miriam Vanessa de Moraes Chiarotti sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Fui orientado para entrar em contato com o CEP-uni EVANGÉLICA (fone 3310-6736), caso me sinta lesado ou prejudicado. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma cópia deste documento.

Anápolis, ____ de _____ de 2011. _____

Pesquisador responsável

Anexo B: Declaração da Instituição Co-Participante

Autorizo a realização da pesquisa intitulada “Educação Ambiental na Educação Formal: sua aplicação na rede municipal de ensino de Anápolis” nesta Prefeitura Municipal de Anápolis / Secretaria Municipal de Educação, CNPJ 01.067.479/0001-46 localizado na Rua Presidente Vargas, 19, Vila Goiás, na cidade de Anápolis, Goiás.

A ciência da instituição possibilita a realização dessa pesquisa, que tem como objetivo discutir a implantação efetiva da Educação Ambiental através dos temas transversais nos currículos escolares da rede municipal de ensino, e se faz necessário a coleta de dados nesta unidade, pois é parte principal da finalização da Dissertação de Mestrado.

Para isso serão coletados os dados através de questionários estruturados tendo como critério para participação da pesquisa ser professor e gestor da rede municipal de ensino. Assim, a finalidade da coleta é a produção de Dissertação de Mestrado, cujo fim é levantar dados que permitam o alcance dos objetivos propostos no parágrafo anterior, sendo que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais.

A pesquisa será realizada pela pesquisadora Miriam Vanessa de Moraes Chiarotti, telefone: 9202-0192, sendo esta devidamente matriculada no Curso de Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente e orientada pelo Prof. Dr. Sandro Dutra e Silva, telefone: 3310-6759 a fim de desenvolver a Dissertação de Mestrado, como uma das exigências para a conclusão do curso. No entanto, a pesquisadora garante que os materiais e dados coletados serão utilizados e guardados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa.

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da uni EVANGÉLICA (em anexo), conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96.

A Escola Municipal _____, esta informada de sua corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Apêndice A: Questionário 1 – Professor

1. Gênero: () Masculino () Feminino
2. Idade: () 19 a 29 () 30 a 39 () 40 a 49 () Acima de 49 anos
3. Formação: _____
4. Tempo de atuação no magistério: _____
5. Disciplina(s) que leciona: _____
6. Qual sua compreensão sobre o que seja Educação Ambiental?

7. Quais os meios que você utiliza para acompanhar as discussões sobre questões ambientais no dia a dia? (ex: Televisão, internet, etc.)

8. A Educação Ambiental é importante para a formação dos futuros cidadãos? Por quê?

9. Você promove atividades de Educação Ambiental na escola em que trabalha? De que forma? Quais os principais temas que você procura desenvolver com os alunos?

10. Você encontra dificuldades para a realização das atividades de Educação Ambiental na escola em que trabalha? Explique:

Apêndice B: Questionário 2 – Gestor

1. Gênero: () Masculino () Feminino
2. Idade: () 19 a 29 () 30 a 39 () 40 a 49 () Acima de 49 anos
3. Formação: _____
4. Qual sua compreensão sobre o que seja Educação Ambiental?

5. Quais os meios que você utiliza para acompanhar as discussões sobre questões ambientais no dia a dia? (ex: Televisão, internet, etc)

6. No regimento da escola existem propostas para se trabalhar a Educação Ambiental? Se sim quais? Se não, por quê?

7. Na escola em que você é gestora são trabalhados questões relacionadas à Educação Ambiental? De que forma?

8. Quais os principais problemas para se trabalhar a Educação Ambiental nas Escolas? Por quê?

9. Os profissionais da educação estão preparados para trabalhar questões relativas à Educação Ambiental em sala de aula? Por quê?
