

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

JEANETE SIMONE FENDELER HÖELZ

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR:
Uma análise do olhar docente**

MACAÉ
2015

Jeanete Simone Fendeler Höelz

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR:
Uma análise do olhar docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências Ambientais e Conservação.

Orientador: Professor Dr. Gustavo Arantes Camargo
Co-Orientadora: Professora Dr^a Giuliana Franco Leal

MACAÉ
2015

H964 Höelz Jeanete Simone Fendeler.

Educação ambiental no contexto escolar: uma análise do olhar docente / Jeanete Simone Fendeler Höelz. – Macaé: [s. n.], 2015.

103 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Gustavo Arantes Camargo

Co-orientadora: Giuliana Franco Leal

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação, Macaé, 2015.

Bibliografia: f. 95-102.

1. Educação ambiental. 2. Meio ambiente. 3. Escola pública. I. Camargo, Gustavo Arantes. II. III. Leal, Giuliana Franco. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa em Ciências Ambientais e Conservação. III. Título.

CDD 363.70071

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jeanete Simone Fendeler Höelz

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR:
Uma análise do olhar docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências Ambientais e Conservação.

Aprovada por:

Prof. Dr. Gustavo Arantes Camargo (Orientador)
UFRJ - PPGCiAC

Prof. Dr. Thaddeus Gregory Blanchette (UFRJ)
UFRJ - PPGCiAC

Prof. Dr. Leonardo Maciel Moreira (UFRJ)
UFRJ - Campus Macaé

Macaé
Maio de 2015

DEDICATÓRIA

À Letice, minha mãe, (*in memoriam*), porque é impossível esquecê-la. Por todos os dias de sua vida, dedicados a mim; pelos seus sonhos não vividos para que eu pudesse viver os meus; pela luta diária, guerreira, corajosa, de uma mulher de verdade! Ao meu companheiro, Marcius, que divide a vida ao meu lado e que me faz seguir em frente. Aos meus filhos, todo o meu carinho e amor. Aos meus orientadores Gustavo e Giuliana, toda minha gratidão pela confiança, amizade construída, pelo acompanhamento do meu trabalho e pelas orientações, permitindo meu aprimoramento.

AGRADECIMENTOS

Aos orientadores do meu trabalho, professor Gustavo e professora Giuliana, pela parceria construída;

Ao professor Carlos Frederico Loureiro, pelas aulas fabulosas, pelos debates fervorosos, pelo conhecimento compartilhado;

Aos professores do PPGCiAC pelas contribuições no meu aprendizado;

Aos professores Luiz Alberto Couceiro, Juliana Milanez e Thaddeus Blanchette pelo incentivo nesta caminhada;

Ao professor Leonardo Maciel Moreira, pela presteza e comprometimento;

Aos amigos, pelo permanente incentivo, em especial à amiga Astréa;

Aos colegas das turmas do PPG-CiAC pela cooperação e apoio;

À Escola estudada, que me recebeu e apoiou minha pesquisa;

À Macaé, aos professores e alunos da escola estudada, que me fazem acreditar que é possível construir uma Educação Ambiental emancipatória;

À Nova Friburgo, e suas escolas, e sua gente, pelas histórias vividas, pela semente plantada, pelo chão, pelas montanhas, pelo grito de dor e de justiça;

À minha família, às minhas irmãs Bernadete e Elizabeth, pelo companheirismo e confiança; ao meu pai (in memoriam) e a minha mãe (in memoriam), pela bravura, pela coragem, pela educação; porque quem eu sou.

“A alienação é o divórcio entre o social e o natural, entre o individual e o coletivo, entre natureza e história. A realização da liberdade humana, portanto, não pode ser concebida em oposição à natureza ou abstraída desta, mas vinculada à realidade num processo de reconhecimento dos nossos limites naturais, à identificação e superação consciente e ativa dos limites que a sociedade nos coloca, definindo democraticamente novos limites considerados válidos para a convivência social e coletiva, num contínuo transformar. (...)

Logo, é possível afirmar que o potencial crítico e transformador da educação está no desenvolvimento da realidade, na ação política coletiva e na garantia da autonomia individual, na formulação de valores e pensamentos. A educação é um dos meios humanos que garantem aos sujeitos, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual e os limites dados pelas condições de vida, o sentido de realização ao atuar na história modificando-a e sendo modificado no processo de busca de construção de alternativas ao modo como organizamos e vivemos em sociedade. (...)

Saber dar ênfase a essa dimensão (crítica), trabalhando-a em sua vinculação dinâmica com as demais esferas do processo educativo, gerando processos emancipatórios, eis um desafio a ser enfrentado por educadores ambientais.”

Carlos Frederico Loureiro

RESUMO

HÖELZ, Jeanete Simone Fendeler. **Educação Ambiental no Contexto Escolar. Uma análise do Olhar Docente.** Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Conservação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Macaé, 2014.

A pesquisa “Educação Ambiental no Contexto Escolar: Uma análise do Olhar Docente” propõe analisar a abordagem da Educação Ambiental (EA) em uma escola pública no município de Macaé. Para tal, essa pesquisa analisa as concepções da EA a partir das representações de Meio Ambiente dos docentes dessa escola, considerando a sua prática e a dimensão atribuída à EA pela escola através da construção de seu Projeto Político Pedagógico. Essa pesquisa também leva em conta o trabalho interdisciplinar, que propõe a construção de novas relações entre os diferentes saberes sem uma abordagem fragmentada, mas sim com uma visão mais global do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que a obtenção dos dados ocorre a partir da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e da análise documental, na qual seus resultados são tratados através da análise de conteúdo a partir do referencial teórico da perspectiva crítica da Educação Ambiental. Os resultados da pesquisa concluem que concepções de EA em uma perspectiva mais conservadora e comportamentalista se revelam na escola através de representações antropocêntricas dos docentes sobre Meio Ambiente, da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola e da relação destes com a prática docente. O pensamento crítico na Educação propõe a reflexão sobre as relações entre conhecimento e exercício consciente da cidadania e direciona a práxis docente em Educação Ambiental para pensar o Meio Ambiente de forma globalizante, com propostas pedagógicas emancipatórias e transformadoras.

Palavras-chave: Educação, Meio Ambiente, Educação Ambiental Crítica, Escola

ABSTRACT

HÖELZ, Jeanete Simone Fendeler. **Educação Ambiental no Contexto Escolar. Uma análise do Olhar Docente.** Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Conservação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Macaé, 2014.

The paper “Environmental education research in the School Context: An Analysis by the Teacher Perspective” aims to analyze the approach of the Environmental Education (EE) in a public school in the city of Macaé. To this end, this research analyzes EE based on the teachers' concepts and representations of the Environment issue, considering the teaching practice and the scope assigned by the school related to EE through the construction of its Political Pedagogical Project. This survey also takes into account the interdisciplinary work, which proposes the construction of new relationships between different knowledge fields not in a fragmented way, but with a more global view of knowledge. This is a qualitative research, in which data collection occurs from the participant observation, semi-structured interviews, document analysis and its results are processed through content analysis based on the theoretical framework of critical perspective of Environmental Education. The survey results conclude that EE conceptions are revealed in the school in a conservative and behaviorist perspective, through the teachers' anthropocentric representations on Environment, the analysis of the School Pedagogical Political Project and their relationship with the teaching practice. Critical thought in education proposes the study of the links between knowledge of citizenship and its conscious work and directs the teaching practice in Environmental Education to think the Environment issue in a holistic way, with emancipatory and transforming educational proposals.

Keywords: Education, Environment, Critical Environmental Education, School

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização do Município de Macaé41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bloco Temático I.....	35
Quadro 2 - Bloco Temático II.....	35
Quadro 3 - Bloco Temático III	36
Quadro 4 - Perfil dos entrevistados	48
Quadro 5 - Resultados da Categoria 1 – Representações de Meio Ambiente	49
Quadro 6 - Resultados da Categoria 2 – Concepção de Educação Ambiental	51
Quadro 7 - Dados das Categorias 1 e 2	53
Quadro 8 - Resultados Doc B	58
Quadro 9 - Resultados Doc A.....	58
Quadro 10 - As práticas pedagógicas apresentadas no discurso docente	60
Quadro 11 - Participação do docente na construção do PPP.....	64
Quadro 12 - Educação Ambiental no PPP da E.P. Y	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Focalizando o problema e defendendo a relevância da pesquisa; apresentando o objeto de estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos	1
1.2 Trajetória pessoal e aproximação do objeto de estudo	2
1.3 Apresentando as questões de estudo.....	6
1.4 Apresentando a dissertação	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO I – Escola, professor e a Educação Ambiental na perspectiva crítica.....	11
2. I. 1 - Dialogando com o campo da Escola.....	11
2.I.2 A Educação Ambiental no contexto escolar	14
2.I.2.1 A perspectiva crítica em EA - Trajetória e Fundamentos	14
2.I.3 Conceitos e concepções – Representações Sociais	21
2.I.3.1 Meio Ambiente, Educação Ambiental e o aporte da EA Crítica	21
2. I. 4 Meio Ambiente – Conteúdo contemplado nos Temas Transversais	25
2.I.4.1 Transversalidade e Interdisciplinaridade.....	25
2.I. 5 Projeto Político Pedagógico	27
3 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	29
CAPÍTULO II – Opções Metodológicas	29
3.II. 1 A Pesquisa Qualitativa, o Estudo de Caso Único e a Observação Participante.....	29
3.II. 2 Justificativa da escolha das técnicas	30
3. II. 2. 1– Entrevistas.....	30
3. II.2.2– Análise Documental (Projeto Político Pedagógico)	31
3. II. 3 Critérios.....	33
3.II. 4 Análise dos dados	34

	xiii
3.II. 4.1 Pré-análise.....	34
3. II. 4.2 Exploração do Material.....	35
3.II. 4.3. Tratamento dos dados – inferência e interpretação:	36
3. II. 5. Histórico da realização da coleta de dados na Instituição Escolar.....	36
4 RESULTADOS	40
CAPÍTULO III – O olhar do docente sobre a Educação Ambiental na E.P.Y	40
4.III. 1 Breve contexto histórico e geográfico - Macaé	40
4.III. 2 A Escola Pública Y – a observação do espaço, das relações e das imagens	42
4. III. 3 A pesquisa com os docentes da E.P. Y: O perfil dos entrevistados	48
4.III. 4 Bloco Temático I – Concepções dos docentes - A Categoria 1.....	49
4.III. 5 Categoria 1: Representação de Meio Ambiente	49
4.III. 6 Categoria 2: Concepção de Educação Ambiental.....	51
4.III. 7 Relacionando os dados das Categorias 1 e 2	53
CAPÍTULO IV – A participação docente na Educação Ambiental na E. P. Y.....	60
4.IV. 1 Bloco Temático II – A participação docente na Educação Ambiental na Escola Pública Y	60
4.IV. 2- Categoria 3: Educação Ambiental e a prática docente.....	60
4.IV. 3 - Categoria 4 - O docente e a participação na construção da temática EA no Projeto Político Pedagógico da Escola.....	64
4.IV. 4 A Categoria 5, “A Feira de Ciências da E. P.Y”	69
4. IV. 5 - O docente e a participação na construção da Feira de Ciências.....	73
CAPÍTULO V – O Projeto Político Pedagógico da E.P. Y.....	77
4. V. 1 - Bloco Temático III: Elementos do Projeto Político Pedagógico relacionados à Educação Ambiental da E.P. Y	77
4.V.2 Categoria 6 - A Educação Ambiental no PPP da E.P. Y	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
6 CONCLUSÕES	90

REFERÊNCIAS	xiv
REFERÊNCIAS	95
ANEXO 1: Roteiro para entrevista.....	103

1 INTRODUÇÃO

1.1 Focalizando o problema e defendendo a relevância da pesquisa; apresentando o objeto de estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos

As relações humanas com o planeta, baseadas na utilização indiscriminada dos recursos naturais, têm provocado inúmeras reflexões na sociedade contemporânea. A escola, neste cenário, apresenta-se aos seus atores como mediadora de oportunidades de reflexão e construção de conhecimentos que facilitem o diálogo entre homem-natureza-sociedade, considerando a interdependência de diversos elementos.

Entendemos como educadores, que estamos comprometidos em participar dessas discussões, e se faz necessário refletir sobre as nossas representações de Meio Ambiente e como essas representações influenciam nossas concepções e prática na Educação Ambiental para uma possível ressignificação.

A construção do problema desta pesquisa está relacionada tanto às nossas inquietações sobre a temática ambiental e as contradições sociais, quanto ao diálogo com textos, produções e trabalhos que abordam os problemas ambientais e educacionais.

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso e se debruça sobre uma situação específica, a análise da Educação Ambiental no contexto de uma escola pública, considerando sua complexidade e a interação de diversos fatores. O objeto de estudo trata das concepções de Educação Ambiental dos docentes, que se caracterizam a partir das representações sociais de Meio Ambiente, relacionando-as à prática docente.

Dessa forma, apresenta como objetivo geral analisar a Educação Ambiental em uma escola Pública no município de Macaé¹.

Para tal, permeia os objetivos específicos de identificar as representações de Meio Ambiente e concepções de Educação Ambiental que os docentes têm construídas; compreender como é caracterizada a prática docente em Educação Ambiental e, qual dimensão é atribuída à EA pela escola, através da construção do Projeto Político Pedagógico.

¹O nome da escola será preservado, sendo substituído neste trabalho por *Escola Pública Y* ou *E.P. Y*.

A escolha da escola, cenário desta pesquisa, deve-se ao fato de ser uma das maiores escolas no município, localizada em região central, favorecendo matrículas diversas, a heterogeneidade e diversidade. Além disso, a recente aproximação da pesquisadora à escola motivou a observação e análise do trabalho docente com a Educação Ambiental.

As dificuldades encontradas no contexto educacional ao construir propostas em Educação Ambiental interdisciplinares, contextualizadas, críticas, reflexivas e emancipatórias, têm levado os educadores à produção de inúmeras pesquisas acadêmicas que defrontam a teoria e a prática, no planejamento e ação educativa. Desta forma, estas questões também serão problematizadas a partir da análise do trabalho docente e da análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Para tal, a pesquisa contará com aporte da Filosofia, Sociologia, Antropologia, História no campo da Educação, permeando o referencial teórico da perspectiva da Educação Ambiental Crítica.

Cabe ainda ressaltar que, apesar de a temática abordada estar presente nas discussões de diversos educadores, a Educação Ambiental no Contexto Escolar se torna nesta pesquisa, absolutamente específica e inconfundível, à medida que trata de um universo escolar único, em toda sua complexidade de relações e especificidades.

Nesse sentido, no emaranhado de relações entre a escola e a sociedade, cabe questionar se a escola poderia manter-se isolada das aspirações, contradições sociais e dos apelos por mudanças? Cabe ainda refletir sobre o que pensam os agentes da escola; de que Meio Ambiente estamos falando, que Educação Ambiental estamos implementando?

E assim entendemos que a pesquisa poderá provocar discussão do tema na escola, motivando a utilização desta importante ferramenta na multiplicação de agentes de mudanças dentro e fora da escola, numa perspectiva interdisciplinar e poderá ainda, oferecer subsídios para reformulação do Projeto Político Pedagógico, incentivando o trabalho coletivo e principalmente politizando o debate ambiental.

1.2 Trajetória pessoal e aproximação do objeto de estudo

A abordagem da temática ambiental desta pesquisa, sob a perspectiva crítica, trazendo elementos políticos ao debate, certamente não nasceu ao acaso, nem foi fruto de experiências do momento. Certamente estão ligadas à minha história particular, motivada pela

necessidade de compreensão de uma série de contradições sociais e pela impossibilidade de entender o meio ambiente sem estarmos ativamente presentes nele; considerando também a complexidade existente no emaranhado das relações sociais, culturais, econômicas, políticas que estabelecemos nesta grande teia da vida.

O universo das lutas sociais e participação nos movimentos em busca da melhoria das condições de vida para os brasileiros fizeram parte da vida de meu pai, filho de imigrantes alemães. As lembranças de minha mãe e de minhas irmãs trazem à minha memória, a história política de meu pai, marcada pelos encontros clandestinos, reuniões secretas, churrascos de fachada, desaparecimentos de pessoas, perseguições políticas, discussões acirradas, posicionamento partidário, situações vivenciadas por meu pai, no período da ditadura militar. Somadas a essa herança paterna, trago as lembranças do medo, do silêncio e do olhar preocupado da minha mãe, enterrando objetos, bandeiras e retratos, no fundo do quintal de nossa casa. Trago também as lembranças dos meus tios agricultores, das dificuldades no plantio em terrenos íngremes e a perda das terras dos meus avós para o governo, por não pagarem impostos.

Não separadas das experiências da infância, mas atreladas a elas, vivenciei três catástrofes climáticas em Nova Friburgo, minha cidade natal. Por essas experiências, envolvi-me com os trabalhos sociais da comunidade eclesial de base, no atendimento e socorro às famílias desabrigadas, que se encontravam alojadas no salão paroquial e no prédio da antiga Faculdade de Odontologia ora desabitada pela Defesa Civil e na luta, junto a essas famílias, por ajuda do poder público na obtenção de novas casas. Na juventude, engajei-me no movimento feminista e no Programa de Complementação Alimentar Municipal que se preocupava com a orientação, apoio e complementação nutricional de gestantes em vulnerabilidade econômica e social e com as crianças no primeiro ano de vida.

A escolha pela Formação de Professores, incentivada pelas minhas irmãs professoras, conduziu-me ao Magistério e ao Curso de Pedagogia. Área que me fascinou, por não abranger um único conhecimento, uma única especificidade, mas que estuda a trajetória e influência da Filosofia, da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da História na Educação e principalmente, a Educação Brasileira.

No magistério friburguense, participei nas campanhas e passeatas pela implantação do Instituto de Educação que traria novas propostas pedagógicas para o pensar docente. À Pedagogia, devo o encontro com a obra de Paulo Freire e José Carlos Libâneo, que me

impulsionaram a pensar sobre a democratização da escola pública e sobre a escola libertadora engajada no contexto social e politicamente preocupada em mediar relações de transformação social.

Já no campo de trabalho sociológico na universidade, vivenciei a transformação de Lúmar, 5º distrito de Nova Friburgo, ao deixar de ser um dos maiores produtores do Estado para se tornar um destino turístico. Os agricultores, que viviam inúmeras dificuldades financeiras e de apoio especializado para o plantio e para o escoamento das mercadorias, acabavam loteando e vendendo suas terras aos interessados nas belezas naturais da região e no lazer.

Não obstante essas vivências, em janeiro de 2011 testemunhei a pior tragédia da Região Serrana Fluminense e, posso afirmar que, nenhum jornal, televisão, fotografias transmitiram a grandeza e o tamanho do ocorrido, assim como as mazelas vivenciadas nos dias seguintes à catástrofe.

Nessa época, lecionava em uma escola estadual e em fevereiro, logo após a tragédia, era preciso retornar à escola, era preciso recomeçar. Nós professores, sabíamos disso, mas como lidar com tanto sofrimento, tantas perdas, com a possibilidade de um novo desastre em março? Quais seriam nossas lições ambientais, considerando que muitas famílias tinham perdido suas casas e outras estavam sendo despejadas de casas legalizadas, que pertenciam há anos às suas famílias e que pagavam impostos à prefeitura, porque moravam em locais considerados de risco? Hoje, penso que naquele momento, éramos todos educadores ambientais, envolvidos na complexidade que a temática absorve e com as contradições sociais que dela emergem.

Após os acontecimentos de janeiro de 2011, questões familiares foram motivadoras de minha vinda para Macaé e o encontro com a E.P. Y, atuando como docente.

No início da pesquisa, a relação que estabelecia com a escola e seus funcionários era bastante formal, sem vínculos afetivos construídos, pelo pouco tempo de chegada neste ambiente. A maioria dos alunos, funcionários e docentes não me conhecia, o que obviamente se modificou ao longo da interação profissional e enquanto pesquisadora nesses últimos dois anos. Bruniera (2007), alerta que “tornar-se parte do grupo observado não é garantia de conseguir mais convivência e estabelecer laços de simpatia com os membros da comunidade pesquisada”, ao contrário, muitas vezes, pode trazer dificuldades durante a pesquisa.

É importante o entendimento que o rigor da pesquisa não reside no afastamento

dos grupos aos quais pertence, mas como o pesquisador desenvolverá suas atividades. (BRUNIERA, 2007). De qualquer forma, segundo a autora (2007), “Qualquer que seja a posição que o investigador escolha ocupar diante do grupo que observa, será uma posição em que história pessoal e formação profissional se revelam e se confrontam.” Concordando com o que a autora afirma minha relação de pesquisadora com o universo da instituição, onde também atuo profissionalmente, é verdadeiramente mediada pelos “diferentes interesses envolvidos, [...] pelos dilemas vividos por cada um, enfim por uma histórica comum e por histórias particulares (BRUNIERA, 2007)”.

É importante ainda registrar que atuar como pesquisadora no ambiente que faz parte de minha rotina favoreceu estrategicamente a exploração e observação participante. Bruniera (2007) afirma que essa condição de pesquisadora como membro do grupo, possibilita a redução de constrangimentos e inconveniências, contudo esse fator por si só, não garante a comunicação ou o rigor da pesquisa, no que concordo. Particularmente, as estratégias metodológicas selecionadas contribuíram para que mantivesse o foco, possibilitando o desenvolvimento das etapas da pesquisa.

Afirmo que minha maior dificuldade foi delimitar os aspectos que deveriam ser analisados em minha pesquisa, separadamente das minhas dificuldades de trabalho profissional e, novamente o rigor metodológico foi crucial para que as minhas impressões pessoais não prejudicassem ou interferissem para descaracterizar o caráter científico da minha pesquisa. Posteriormente passei a ocupar um cargo extra-classe que não tinha relação pedagógica direta com os professores, ou seja, em relação ao seu trabalho pedagógico. Esse fator também foi positivo para o desenvolvimento da minha pesquisa relacionada ao olhar docente, de forma que as relações estabelecidas, enquanto pesquisadora com o objeto de estudo ou a consciência da realidade não influenciassem nos resultados interferindo além do aceitável.

Obviamente que, sendo parte integrante do corpo de funcionários da escola e preocupada também com o desenvolvimento positivo das atividades escolares, os resultados da pesquisa me conduzem à auto-avaliação profissional. Além disso, a consciência da realidade poderá também facilitar, posteriormente, minha participação na dinâmica escolar, contribuindo positivamente no debate político das questões ambientais.

Apesar das escolas serem instituições regidas por leis e determinações em comum se constituem como a E.P. Y, em universos intrigantemente únicos, em sua complexidade de

relações com o burocrático, com o humano e com o social.

Esses fatores trazem aos estudos em instituições escolares a possibilidade de aprofundamento em contextos específicos e absolutamente ricos para observações, experiências e análises. Cabe-nos atentar para generalizações e comparações. Em suas especificidades, trata-se mais de aprofundamento dos estudos no próprio universo da pesquisa e com os seus agentes, possibilitando a discussão da temática ora abordada, do que o estabelecimento de comparações generalizadas e descontextualizadas com outras instituições. Posteriormente, possibilitada a ampliação da pesquisa em outros universos, há de se preocupar mais com a apresentação entre realidades do que comparações das realidades.

Enfim, os acontecimentos enumerados emergiram todas as inquietações já existentes e convergiram para minha aproximação ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação, compreendido em sua proposta interdisciplinar e sua perspectiva ambiental. Estes fatores foram os motivadores pela busca de uma literatura que tratasse da complexidade das relações do homem, com a natureza e a sociedade, o que também me aproximou da perspectiva crítica em Educação Ambiental, principalmente com as obras do professor Carlos Frederico Loureiro (2004, 2009, 2011), Marcos Reigota (1999, 2001, 2007, 2010) e o pensamento do professor Celso Sanchez Vásquez (1990), nos possibilitando a realização desta pesquisa.

Reigota afirma:

Ser educador ambiental é uma identidade, um reconhecimento de si muito mais que uma profissão como outra qualquer [...]. Uma pessoa que se considera um profissional da educação ambiental [...] não negligencia nem coloca em segundo plano a sua militância e seu compromisso político de construção de uma sociedade justa, democrática e sustentável.(2012, p.93)

1.3 Apresentando as questões de estudo

A Educação é o campo do conhecimento da Escola, através de sua diversidade temática e especificidades das áreas do conhecimento. A EA é Educação e sua trajetória e fundamentos estão atrelados à trajetória educacional.

O processo educativo não se constrói sozinho, depende dos sujeitos envolvidos no processo, e a temática trabalhada nesta pesquisa trata da análise da Educação Ambiental no Contexto Escolar a partir do Olhar Docente.

Para o desenvolvimento da temática foram considerados elementos fundamentais do contexto escolar, que dialogam diretamente para a concretização do trabalho docente.

Inicialmente foram analisadas as representações de Meio Ambiente dos professores e as concepções que constroem de Educação Ambiental a partir destas representações.

Entendemos que as concepções dos professores influenciam sua prática pedagógica e sua intervenção no processo ensino-aprendizagem, pois como nos falava Paulo Freire (1977), a educação não é neutra, como também não o é a ciência.

A educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 2000, p.58).

Entendemos que o trabalho docente faz sentido quando na construção de um novo ser humano e essa construção compreende a passagem do senso comum ao senso crítico. É essa prática que entendemos como práxis pedagógica.

Nesse sentido, analisamos o trabalho docente em Educação Ambiental a partir de entrevistas e na observação participante. O recorte analisado na observação participante tratou a temática ambiental como projeto da escola.

A atividade escolhida: a Feira de Ciências, tinha como proposta a busca pela participação, o envolvimento e o trabalho docente.

Objetivando ainda compreender como essas concepções e a prática docente se revelam na escola, realizamos a análise documental do Projeto Político Pedagógico, ferramenta utilizada no planejamento das instituições de ensino, que se propõe pensar a própria escola coletivamente e construir propostas pedagógicas atreladas às necessidades e anseios de suas comunidades escolares.

A pesquisa então perpassa por três questões relacionadas à E.P. Y: Quais as concepções que os docentes têm construídas de Meio Ambiente e Educação Ambiental? Como é caracterizada a prática docente em Educação Ambiental? E qual é a dimensão atribuída à EA pela escola através da construção do Projeto Político Pedagógico?

1.4 Apresentando a dissertação

A pesquisa qualitativa apresentada nesta dissertação está organizada por capítulos, blocos temáticos e categorias para tratamento dos dados coletados, através da observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental, finalizada com a análise de conteúdo que emerge das informações recolhidas.

Inicialmente, apresentamos a temática desenvolvida, as questões de estudo, o objeto de estudo e os objetivos que serão perseguidos ao longo da dissertação. A abordagem central trata-se da análise da Educação Ambiental no Contexto Escolar a partir da ótica docente. Permeando a questão central, a pesquisa analisa o trabalho docente e o Projeto Político Pedagógico da Escola, relacionando todas as informações à temática ambiental, à luz da perspectiva da Educação Ambiental Crítica.

A seguir, nossa trajetória pessoal é apresentada, evidenciando a relação da pesquisadora com a temática educacional e ambiental e, a motivação para a realização da pesquisa e da escolha da instituição de Ensino, ambas relacionadas com a história de vida e a identidade construída de Educadora Ambiental.

Ainda como elementos introdutórios, a pesquisa defende sua relevância, focalizando o problema, partindo das questões que transitam pelo processo educativo da Educação Ambiental e, a seguir, a pesquisa é apresentada em sua organização sistemática.

Esta dissertação se fundamenta através dos referenciais teóricos que são tratados no Capítulo I, apresentando a relação entre a Escola, docente e a Educação Ambiental na perspectiva crítica; a seguir, o Diálogo com o campo da Escola; Diálogo com a perspectiva Crítica em Educação Ambiental, sua trajetória e fundamentos; as concepções de Meio Ambiente e Educação Ambiental que permeiam essa pesquisa, assim como informações acerca do conceito de Representações Sociais.

Ainda no capítulo I, a dissertação mostra os caminhos de como a temática ambiental chega à escola, através dos temas transversais e também dialoga com os conceitos de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. Finalizando, os referenciais esclarecem sobre o Projeto Político Pedagógico, que será utilizado posteriormente na análise documental, mostrando sua relevância no planejamento e participação coletiva na construção de práticas pedagógicas relativas à temática ambiental.

No capítulo II, nos referenciais metodológicos, apresentamos as opções escolhidas para o trato com os dados desta pesquisa, assim como as justificativas para suas escolhas. Dessa forma, a dissertação se caracteriza Qualitativa, com o Estudo de Caso e a Observação Participante como métodos utilizados. Justifica a utilização das técnicas da entrevista e da análise documental; os critérios selecionados e ainda, esclarece como será realizada a análise de conteúdo das mensagens advindas dos dados recolhidos.

Neste capítulo são apresentados os passos para análise de dados: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e a seguir, o histórico da realização da coleta de dados na Instituição Escolar.

Nos capítulos III, IV e V, são expressos os resultados da pesquisa, que são organizados a partir dos objetivos elencados a serem alcançados inicialmente.

O capítulo III trata do Olhar do docente sobre a Educação Ambiental na E.P. Y. Para tal, apresenta o contexto histórico e geográfico da cidade de Macaé e situa a E.P. Y, unidade escolar onde é realizada a pesquisa, caracterizando-a com seus dados e observações recolhidas e, a seguir é apresentado o perfil dos dez docentes entrevistados.

Este capítulo ainda contempla o Bloco Temático I, que trata das concepções dos docentes. Nesta etapa, foram organizadas as duas primeiras categorias. A categoria 1 apresenta os resultados das representações sociais de meio ambiente dos docentes da E.P. Y; na categoria 2, as concepções de Educação Ambiental.

As concepções são evidenciadas por turnos selecionados das falas dos docentes, resultantes das entrevistas realizadas. Desses, são identificadas unidades de significado que se relacionam à categoria selecionada. No final deste capítulo, os dados recolhidos das categorias 1 e 2 são relacionados, favorecendo a análise.

Os resultados continuam a ser apresentados no capítulo IV. Neste, é apresentado o Bloco Temático II, sobre a participação docente na Educação Ambiental da escola. Neste bloco temático se encontram as categorias 3, 4 e 5 que tratam da Educação e a prática docente; O docente e a participação da construção da temática ambiental na construção do Projeto Político Pedagógico e O docente e a participação na Feira de Ciências, respectivamente.

O capítulo V, a Educação Ambiental na E.P. Y encerra a apresentação dos resultados com o Bloco Temático III – Elementos do Projeto Político Pedagógico,

relacionados à Educação Ambiental na escola, tratados na categoria 6.

Finalizando a pesquisa, expomos as considerações finais, que emergem das mensagens analisadas, recolhidas das técnicas de entrevista, análise documental e observação participante, refletindo sobre a concepção que os docentes têm de Meio Ambiente e Educação Ambiental, como se revelam em sua prática e qual a dimensão atribuída à EA pela escola, através de seus agentes, na construção coletiva (ou não) do Projeto Político Pedagógico, planejamento escolar.

Interligamos novamente os aspectos evidenciados à Educação e a perspectiva Crítica de Educação Ambiental nas conclusões e defendemos a importância da abordagem da temática entre os educadores e na prática pedagógica das escolas.

Ao final do trabalho apresentamos os referenciais bibliográficos que fundamentaram o estudo e realização dessa pesquisa e, em anexo, o roteiro da entrevista semiestruturada aplicada aos docentes selecionados da E.P. Y.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO I – Escola, professor e a Educação Ambiental na perspectiva crítica

Este capítulo apresenta um debate em torno do tema Escola, estabelecendo uma reflexão sobre questões contemporâneas emergentes, como as questões ambientais, que têm instigado os docentes a repensar a escola e o fazer pedagógico. A seguir, um diálogo entre a Educação Ambiental e a perspectiva crítica é apresentado, estreitando a relação entre essa teoria e os objetivos da EA, assim como o referencial teórico adotado para subsidiar a pesquisa. Posteriormente, são trazidos neste capítulo, conceitos e concepções, assim como o estudo das Representações Sociais que são tratadas durante a pesquisa. Efetivam-se aqui tais estudos, por entender que são importantes questões para compreender os fundamentos teóricos que poderão estar presentes na representação que os docentes têm de Meio Ambiente e, que contribuirão para análise de sua concepção de Educação Ambiental.

2. I. 1 - Dialogando com o campo da Escola

A expansão do debate em torno da escola pública ocorreu principalmente a partir do século XIX em países da Europa, com avanço da industrialização que exigia uma mão de obra cada vez mais qualificada. No Brasil, a partir dessa contextualização, a escola foi sendo organizada entre o período do final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2013).

Segundo Pereira, Felipe e França (2013), a escola brasileira, nas primeiras décadas do século XX, apesar de ter como objetivo a escolarização das camadas populares, integrava somente aqueles pertencentes aos setores do trabalho urbano, ficando de fora os pobres, miseráveis e os negros, que passaram a reivindicar seu espaço por volta de 1920, quando a elite brasileira preocupava-se com a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nas últimas décadas, o avanço tecnológico, o acesso à informação, as questões

ecológicas, as questões sociais, a necessidade de repensar a educação nessas outras sociedades, têm instigado os docentes a repensar seriamente a escola e seu fazer pedagógico.

A partir destas questões, este trabalho orienta-se pela concepção de educação enquanto articulada com as realidades sociais e se expressa na ideia de mediação. (LIBÂNEO, 1989, p. 15). Nesse sentido, Saviani entende educação:

Um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. [...] Como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais é preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias. (SAVIANI, 1980 p. 120)

Atrelada à concepção apresentada, a pesquisa percorre a linha da tendência crítica em educação, definindo que o papel da escola está relacionado à difusão de conteúdos vivos, concretos, indissociáveis da realidade, fornecendo um instrumental ao aluno para participar da sociedade em busca de sua democratização. Conforme Libâneo (1989, ps.38-40), o melhor serviço da escola aos interesses populares é a apropriação do saber, contribuindo para sua democratização, principalmente contribuindo para eliminar a seletividade social.

O autor alerta que os docentes vêm sendo acusados de domesticadores, tecnicistas, inculcadores de ideologia da submissão e a partir dessas críticas, têm assumido reações. Alguns docentes absorvem este conteúdo, repetindo-o; outros apresentam uma autonegação do seu trabalho e outros ainda se retraem na forma de espectadores. (LIBÂNEO, 1989, p.49).

Libâneo (1989, p.49) compreende que a transformação da sociedade não se dará exclusivamente pela ação da escola, mas reconhece que a luta pedagógica é uma parte das lutas políticas, pois a escola “é uma ameaça à ordem estabelecida” quando estabelece uma relação dinâmica com a realidade por condições melhores de vida, na desmistificação dos conteúdos, na formação de novos dirigentes, representantes das camadas populares. Nesse sentido, o autor entende que “o menosprezo da educação escolar coloca-a ao abandono, deixa-a nas mãos do sistema político vigente” e que “O educador crítico sabe que o trabalho escolar é, ao mesmo tempo, pedagógico, psicossocial e sociopolítico, cabendo-lhe promover a integração destes três aspectos.” (LIBÂNEO, 1898, p.49).

Segundo Libâneo (1989, p.48), faz-se necessário aos docentes a definição de diretrizes e práticas de ensino de cunho crítico e o autor entende essa tarefa como técnica e política, “pois a luta pela escola e na escola é um aspecto social global”.

Segundo Libâneo (1998, ps.71-72) as práticas de ensino de cunho crítico valorizam a escola que assume papel de mediadora entre o aluno e o mundo social; que desempenha o papel de transmissão/assimilação dos conteúdos historicamente situados, que ocorre pela relação desses conteúdos e a experiência social concreta do aluno. O domínio desses conhecimentos torna-se importante requisito para a emancipação das camadas populares e ainda afirma que a prática escolar é uma prática política.

Segundo Arroyo:

O que aproxima essas lutas? A mercantilização da educação e o submetimento da ciência, das instituições do conhecimento à lógica da reprodução do capital e a redução das pedagogias à empregabilidade. Currículos e pedagogias para domínios de competências, avaliações de resultados tornaram as instituições educacionais, os currículos e as pedagogias mais rígidas, mas conservadoras, consequentemente territórios de disputas políticas, mas acirradas porque mais fechadas aos coletivos populares, aos trabalhadores. (ARROYO, 2014, p. 33)

Os docentes têm avançado na compreensão do reconhecimento de que “outros sujeitos” chegam às escolas e, com eles, chegam outros conhecimentos, outras formas de viver. Esses outros sujeitos participam das lutas sociais por teto, trabalho, saúde e educação e se questionam por seus aprendizados. “Com que Outras Pedagogias esses outros educandos se humanizam? Como incorporá-las nas pedagogias escolares?” (ARROYO, 2014, p 34-35).

Segundo Arroyo (2014, p. 76), há docentes que têm se aprofundado nos estudos sobre essa história de desumanização sobre: o seu significado civilizatório colado à destruição da diversidade das formas de viver; da destruição dos territórios indígenas e quilombolas invadidos; de parte da juventude atrelada ao trabalho infantil, à droga, à exploração sexual; o significado do desemprego e por onde passa a escola, com suas pedagogias e como incorporá-las ao cotidiano da educação.

Libâneo (1998, p. 76) afirma que “ao fazer da experiência social concreta dos alunos a própria trama do trabalho pedagógico, [...] está se concebendo o conhecimento como uma atividade inseparável da prática social”. A perspectiva crítica em Educação entende a mediação do docente entre o ato pedagógico com a cultura socialmente construída do aluno e, para Libâneo (1998, p. 77), nesta dialética que há a incorporação de instrumentos para a libertação das relações de dominação.

As teorias que explicitam a direção pedagógica, as concepções de escola, de educação são construções necessárias ao docente para uma tarefa educativa relacionada à prática social transformadora. Segundo Libâneo (1998, p. 81), o trabalho docente se torna

fundamental, quando comprometido com a “transformação das relações desumanizadas existentes, para a tomada de consciência do movimento histórico-social do homem. ”O autor atenta que é fundamental, a preparação teórica do docente para sua percepção das contradições da sociedade e o papel do ensino enquanto instrumento do movimento histórico de emancipação. Considera ainda que o trabalho pedagógico é parte das lutas sociais e, portanto, ao docente é necessária a participação política social e a compreensão dos mecanismos de poder.

Libâneo (1998, ps. 118-119) aponta que a Escola, na perspectiva crítica, se opõe a uma escola que cumpre o papel de aparelho ideológico do estado, “pela inculcação da ideologia burguesa, pela formação da força de trabalho e pelas formas de controle social (burocracia, divisão técnica do trabalho, técnicas didáticas manipuladoras)”. Ao contrário, a perspectiva crítica entende a escola “como instância de difusão de conhecimentos e, como, tal, como instrumento de luta das classes populares no processo de sua emancipação”. Para tal, concebe a escola na sua relativa autonomia e ao mesmo tempo, relativa dependência social, cuja concepção de conhecimento está voltada para libertação humana.

2.1.2 A Educação Ambiental no contexto escolar

2.1.2.1 A perspectiva crítica em EA - Trajetória e Fundamentos

A escola é considerada um ambiente favorável para contribuir no desenvolvimento de atitudes mais participativas, reflexivas e que poderão ser fundamentais na formação da cidadania. Preocupada com as questões que ocorrem além dos seus muros, como as questões ambientais, a escola busca uma perspectiva de ação que relaciona o homem, a natureza, o universo, possibilitando atender aos objetivos previstos para a Educação.

A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo no qual se evidenciam as interpelações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. (BRASIL, 1997a, p.173)

Nesse contexto, a escola torna-se espaço de construção e socialização de conhecimentos e envolvida na formação de cidadãos comprometidos com os problemas do mundo no qual habitam.

De acordo com Wojciechowski (2006), a sistematização da discussão das questões

socioambientais nas instituições de ensino é uma maneira de oportunizar aos docentes e discentes, uma reflexão crítica da realidade a qual pertencem.

Layrargues *et al* (2011, p. 90), afirma que é no próprio campo da EA, protagonizada pelos educadores ambientais em contato com as comunidades de educandos, que se dá o combate à injustiça e à desigualdade social.

A perspectiva crítica na EA tem contribuído neste debate a partir da associação das questões sociais e ambientais. Para Layrargues *et al* (2009, 26-29), fazer Educação Ambiental é ter compromisso social, estabelecendo a conexão entre justiça ambiental, desigualdade e transformação social. À escola, isso implica, segundo o autor, em considerar contextos socioeconômico, político e cultural, incorporando essa estrutura na construção de um Projeto Educacional, pois a Educação Ambiental com compromisso social não prescinde da politização do debate ambiental.

A Educação Ambiental transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais. Em que a dimensão política da educação seja 'a arte do compromisso e da intransigência' (Morin, 2002:43) compromisso com a transformação societária e intransigência na defesa dos valores, atitudes individuais e ações coletivas condizentes com a emancipação. (LOUREIRO, 2012 p.99)

Loureiro (2012, ps.154-155) expõe que “não há consenso sem conflito” e para o autor é parte constitutiva da Educação Ambiental buscar o entendimento e a atuação no campo de ideias, dos conflitos sociais, assumindo posições.

A prática de uma EA crítica propõe um diálogo que permita repensar a teoria, refletindo sobre a prática e compreendendo a educação como uma construção social e cultural.

Até 1960, a Educação Ambiental se apresentava com caráter conservacionista, cujas ações eram focadas na conservação e defesa da biodiversidade, marcada principalmente pela ditadura militar, favorecendo discursos ingênuos e naturalistas e práticas focadas na sensibilização, como mecanismo de adequação comportamental, o que pode ser percebido ainda hoje em projetos educacionais (LOUREIRO, 2004, ps. 74-76). A EA convencional está centrada no indivíduo; o ato educativo relaciona-se à mudança de comportamentos compatíveis às relações corretas com a natureza; pouco articulada à ação coletiva; despolitizando a práxis educativa. (LOUREIRO, 2004 p.80)

Loureiro (2004, ps. 66-67) apresenta a EA definida no Brasil como elemento de

transformação social, que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, e começou a se configurar nos anos de 1980, pelos educadores, principalmente os envolvidos com educação popular e instituições públicas, juntos aos movimentos sociais, que refletiam sobre a transformação social com base no questionamento dos padrões industriais e de consumo do capitalismo.

As discussões em relação à Educação Ambiental adquiriram caráter público, nesse período, com a realização dos primeiros encontros nacionais e com a atuação das organizações não governamentais (*ongs*) ambientalistas e movimentos sociais que associavam a temática ambiental às suas lutas (LOUREIRO *et al*, 2002). De acordo com Loureiro (2004, p.88), nessa época, falar em ambiente relacionava-se em preservação do patrimônio natural e a EA se inseriu vinculada à conservação dos bens naturais, apresentando forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da Ecologia.

Segundo Loureiro (2004, p. 89), a falta da percepção da EA como um processo educativo foi responsável pela produção de uma prática descontextualizada, voltada exclusivamente para a busca de soluções das questões físicas do ambiente. Desconsiderava questões sociais, categorias centrais da educação e levando uma incorporação da EA por parte os docentes de forma acrítica e dessa forma, a educação perdia o sentido de vetor de transformação social.

Loureiro (2004, p.90) acrescenta que dessa forma, a EA se constituiu de modo precário como política pública em educação e assim se manifesta atualmente. Na opinião do autor, quando na ausência de programas e recursos financeiros para sua implementação como parte das políticas sociais, particularmente a Educacional, no conjunto de ações públicas em prol da garantia da justiça social e sustentabilidade.

Para Loureiro, “é na arena pública, na prática política junto ao Estado ou não e na objetivação de relações econômicas igualitárias, que podemos encontrar alternativas realistas, democraticamente concebidas, e justas socialmente”. (LOUREIRO, 2012 p. 36). Isso pressupõe, segundo o autor, a construção de canais de participação na escola ou nos outros coletivos sociais.

Participar é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, [...]]propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade com a convicção de que nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva.

(LOUREIRO, 2004 p. 14)

Na perspectiva crítica, os movimentos sociais não podem ser pensados como secundários nesse debate, porque independentemente de utilizarem categorias ambientalistas, suas lutas e projetos políticos se referem à reestruturação da sociedade. Qualquer movimento nesse sentido representa novas formas de se relacionar com a natureza; desconsiderar as lutas dos movimentos sociais, que fazem denúncias das mazelas do capitalismo, acabaria por despolitizar o debate ambiental. Além disso, na última década, as lutas dos movimentos sociais na América Latina destacaram-se pelo enfrentamento às divergências dos processos produtores e esses embates trouxeram materialidade ao debate ambiental. (LOUREIRO, 2012 p.48).

Segundo Loureiro, a importância da Educação Ambiental se explicita a partir da obrigatoriedade constitucional, a exemplo disso, quando incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Lei Federal, que define a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/1999). Esses instrumentos legais, segundo o autor, passam a assegurar um indispensável caráter transversal à Educação Ambiental. (LOUREIRO, 2004 p. 87).

O Programa Nacional de Educação Ambiental, de 1994, foi definido por meio de sete linhas de ação, que envolviam a EA no Ensino Formal; a EA no processo de gestão ambiental; realização de campanhas específicas de EA para usuários de recursos naturais; cooperação com os que atuam nos meios de comunicação social; articulação e integração intra e interinstitucional e criação de uma rede de centros especializados em EA. (LOUREIRO, 2004 p. 91)

Segundo Loureiro (2004, p. 92), os PCN, construídos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em função de sua relevância social, definiram como temas transversais: saúde, ética, pluralidade cultural, orientação sexual e meio ambiente. Apesar das críticas de alguns pesquisadores à composição dos PCN, pensando a transversalidade a partir da manutenção dos eixos principais das disciplinas, este teve como mérito a inserção da EA de forma a ser abordada, articulada às áreas do conhecimento, e não como uma disciplina.

O percurso histórico da EA à luz da teoria crítica, segundo Loureiro (2012, p. 97) contribui para a compreensão das bases conceituais que objetivam uma EA transformadora e emancipatória em contraponto às tendências conservadoras de base comportamentalista.

Para Loureiro (2004, ps. 28-31) a influência de maior destaque encontra-se na

pedagogia de Paulo Freire, que se destaca pela concepção dialética de educação, vinculada à ruptura das formas alienadas e opressoras de vida, que entende o ser humano como inacabado, em constante mudança. Paulo Freire colocava como premissa a impossibilidade de superação das contradições nas relações sociais vigentes por meio de uma educação reprodutora, chamada por ele de “Educação Bancária”.

Paulo Freire acreditava que a Educação é um processo que envolve as questões humanas, sociais, históricas, políticas e culturais. Segundo Freire o docente deve, sobretudo, ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28). O pensar reflexivo possibilita o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, para que possam se colocar historicamente numa perspectiva de transformação a partir da intervenção da realidade.

Loureiro (2004, p.68) apresenta ainda outras abordagens importantes como a histórica-social crítica, que contribui para o entendimento das políticas educacionais e da função social da educação, no que diz respeito ao entendimento das relações de poder, da crítica ao currículo como elemento de reprodução social.

A teoria pedagógica histórico-crítica, segundo Saviani (1991, p.94) entende que é possível “uma educação que não seja necessariamente reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante”.

Do ponto de vista prático, trata-se de retornar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino nas camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com interesses dominantes. (SAVIANI, 1986 p.36)

Loureiro (2004, p.76) destaca que há tendências em EA com preocupações sociais que discutem sobre a vida e a sustentabilidade planetária de forma mais crítica e profunda. O autor alerta ainda que a educação pode apenas reproduzir ou também transformar, e, para tal, não poderá ser descolada da dinâmica societária total, ou seja, não poderá ser vista como salvação, ignorando as determinações e contextos sociais. (LOUREIRO, 2004 p. 77).

Além desta escola de pensamento, Loureiro (2004, p.69) destaca a importante influência de Edgar Morin e a renovação do método dialético, evidenciando a potencialidade e a pertinência de ambas para a construção do campo educativo ambiental.

Morin (1990) analisa que o pensamento simples se apresenta bastante segmentado e o pensamento complexo é profundo e interligado. Articular os diversos campos das pesquisas seria então o grande desafio. Segundo Morin (2013, p. 187), um pensamento complexo permite desenvolver a capacidade de reagir de modo pertinente em uma nova situação. Para o autor, o conhecimento deve saber contextualizar, globalizar, multidimensionar, ou seja, ser complexo. Um pensamento capaz de compreender a complexidade da relação indivíduo / sociedade / espécie, mas também da era planetária. Segundo Morin (2013, p. 187), “Somente um pensamento complexo pode nos armar para preparar a metamorfose simultaneamente social, individual e antropológica.”

Morin apresenta o pensamento complexo como uma estratégia de pensar a Educação e a realidade. Morin (2013, p. 201) alerta que uma reforma da educação depende de uma reforma do pensamento, paradoxalmente, uma pressupõe a outra e “Apenas as mentes reformadas poderiam reformar o sistema educacional, mas apenas um sistema educacional reformado poderia formar espíritos reformados.” (Morin, 2013, p. 201).

Segundo Morin (2013, p.201) as vias para se responder às questões ecológicas impostas na atualidade também necessitam da reforma do pensamento, de modo a englobar a relação entre a humanidade e natureza em sua complexidade e, a partir daí, conceber as reformas de civilização, de sociedade, de vida.

Morin (2013, p.105) reconhece que a consciência ecológica tem progredido, mas que a conscientização ecológica não se instalou politicamente, ao contrário, é refreada “pelas estruturas institucionais e mentais esclerosadas, por enormes interesses econômicos e por inúmeras barreiras que subsistem” e na opinião do autor: “Ela ainda não provoca o crescimento de uma força planetária, a única capaz de desencadear as mudanças necessárias. (MORIN, 2013, p. 105)

Segundo Morin (2013, p. 31), a fórmula atual do desenvolvimento oferece a sociedade ocidental como “*arquetipo universal para o planeta*”, que não considera os contextos humanos e culturais e se aplica social e culturalmente de forma indiferenciada, fundamentado na lógica econômica com base no lucro e no consumo.

Morin entende a importância de uma reforma social que reintroduziria a solidariedade nas populações desfavorecidas, reduziria desigualdades, pensaria sobre novas políticas de cidades, a partir da reforma do pensamento e da relação entre todas essas questões. Nesse espaço, seria possível experimentar escolas democráticas, participativas e

construir um campo educativo ambiental, no qual o pensamento poderia religar as partes ao todo e o todo às partes, para compreensão dos problemas fundamentais e globais. (MORIN, 2013, ps. 183-184).

Guimarães *et al* (2006, ps.22-23) expõe que apesar da grande difusão da educação ambiental no meio educacional, ao longo destes últimos 25 anos no Brasil. Neste mesmo período ocorreu uma maior degradação ambiental no Brasil e no mundo. Os docentes, apesar de bem-intencionados, têm apresentando uma prática reprodutora estabelecida por uma racionalidade hegemônica, uma visão fragmentada, simplista e reduzida da realidade, baseada numa educação comportamentalista e sensibilizadora.

Para Loureiro, a EA transformadora entende a educação como processo permanente, cotidiano e coletivo. Baseia-se na crítica e autocrítica constante e na ação política mediadora da emancipação e transformação social, buscando redefinir as relações do homem com o próprio homem, com as espécies e com o planeta. Em termos metodológicos, a Educação Ambiental transformadora tem a participação e o exercício da cidadania como seus princípios. (LOUREIRO, 2004 p.81-82). O autor (2004, p.82), entende que “não é possível revolucionar a sociedade apenas com uma nova educação coerente com a perspectiva ‘ambiental’, mas igualmente não é viável fazer isso sem a mesma”.

Loureiro (2004, p. 71) afirma ainda que, as metodologias participativas são as mais propícias ao fazer educativo e participar para o autor é promover a cidadania, entendida como realização do sujeito histórico oprimido. A partir desta perspectiva, a EA deve ser metodologicamente realizada pela articulação dos espaços formais e não formais; pela aproximação da escola à comunidade; pelo planejamento integrado; pela construção democrática do Projeto Político Pedagógico e com a real vinculação das atividades às mudanças das condições objetivas de vida. (LOUREIRO, 2004 p. 72-73). A desarticulação da atuação na realidade local favorece a fragmentação do conhecimento, segundo o autor (2004, p. 73) “Agir e pensar em *locus*² pressupõe agir e pensar no todo”.

Layrargues *et al* (2011, p. 85) afirma que a “Educação Ambiental, antes de tudo é Educação” e nesse sentido não cabe discutir metas, objetivos e avaliações em EA, sem abordar a perspectiva sociológica da Educação que analisa a educação como instrumento ideológico de reprodução e ainda que EA deveria ser relacionada a uma prática pedagógica

2 Locus significa lugar, em latim, e pode ser usado em diversos sentidos e para várias áreas. Significados.com.br. Disponível em: <http://www.significados.com.br/locus/>

destinada “seja a manter ou alterar as relações sociais historicamente construídas, mesmo que essa prática pedagógica não seja exatamente ao convívio social, mas ao convívio humano com a natureza”.

2.1.3 Conceitos e concepções – Representações Sociais

2.1.3.1 Meio Ambiente, Educação Ambiental e o aporte da EA Crítica

Segundo Layrargues *et al* (2011, p. 84-85), a Educação Ambiental é uma perspectiva da Educação, e que tem como objetivo a internalização da dimensão das questões ambientais na Escola e o seu enfrentamento pedagógico. A partir daí, entendemos que a EA deve ser prática permanente, coletiva e construtiva nas instituições escolares e que para tal, esta pesquisa tem como foco principal investigar a EA no contexto de uma escola pública a partir da ótica docente. Dessa forma, analisa as concepções de Educação Ambiental dos docentes, a partir das representações sociais que possuem sobre Meio Ambiente.

Entendemos que analisar a compreensão dos docentes sobre a esfera ambiental é fundamental, já que diretamente auxiliam aos discentes na construção de novas interpretações e significados sobre o homem, o mundo e a sociedade e tais compreensões, revelam-se também no trabalho docente na escola. O papel dos docentes torna-se importante, quando preocupado na formação de uma visão crítica. Jacobi afirma:

O papel dos professores é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de valores de sustentabilidade, como parte de um processo coletivo. (JACOBI, 2003, p.204)

Reigota afirma que:

todos professores, professoras, diretores, alunos, pais de alunos têm representações sociais que precisam ser conhecidas e discutidas, e que não se transmite conhecimentos sobre meio ambiente sem antes conhecer essas representações e colocá-las em discussão. (REIGOTA, 2006, P.24)

O autor entende que a prática da Educação Ambiental está relacionada à concepção de meio ambiente que se tenha e para tal torna-se necessário conhecer as representações das pessoas envolvidas no processo pedagógico (REIGOTA, 2010, p. 26). Segundo o autor, a forma de compreender, de perceber a temática ambiental e suas relações são características das representações sociais, do conhecimento do senso comum.

A teoria das representações sociais surge em 1961, com o lançamento do livro 'Representação Social da Psicanálise' de Serge Moscovici. Segundo Reigota, (2010, ps.71-72), Moscovici retoma o conceito de 'representações coletivas' de Durkheim, o qual discutiu a importância das representações dentro de uma coletividade e suas influências nas decisões individuais. O adjetivo 'sociais', adotado por Moscovici é utilizado devido à função específica que ele desenvolve na sociedade, contribuindo para a formação de condutas e orientações sociais.

Segundo Oliveira (2004), para Moscovici, é em função das representações (e não necessariamente das realidades) que se movem indivíduos e coletividades. Baseado nas reflexões de Sergio Moscovici, diversos autores têm estudado questões contemporâneas. Em relação ao meio ambiente, começaram a aparecer trabalhos no final dos anos de 1980 (REIGOTA, 2010, p. 72) e os textos de Reigota que se fundamentam neste sentido, influenciam esta pesquisa. Reigota esclarece com o qual concordamos que (2010, p. 72), as representações sociais “equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade”.

Sêga (1990) entende que as representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar o cotidiano. A interferência do social ocorre através de várias maneiras:

Pelo contexto concreto no qual se situam os grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados à posições e vinculações sociais específicas. (SÊGA,2000, p.128)

[...] toda representação social é a representação de alguma coisa ou de alguém. Ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem aparte objetiva do objeto, ela é o processo pelo qual se estabelece relação entre o mundo e as coisas. (SÊGA,2000, p. 129)

Reigota (2010, p.11) afirma que a Educação Ambiental tem sido realizada a partir das representações que se têm de meio ambiente e o autor questiona o significado de meio ambiente. Seria este um conceito científico ou uma representação social? Reigota (2010, p. 12) esclarece que os conceitos científicos são termos compreendidos e utilizados universalmente e, as representações sociais estão relacionadas ao senso comum. Reigota (2010, p. 12), também se referindo a Moscovici (1976 apud REIGOTA, 2010, p.12), ressalta que “uma representação social é o senso comum que se tem sobre um determinado tema,

onde se incluem também preconceitos, ideologias, características específicas das atividades (sociais ou profissionais) das pessoas”.

Reigota (2010, p. 14) afirma que não existe um consenso sobre a concepção de meio ambiente na comunidade científica e supõe que o mesmo ocorra fora dela. Dessa forma, o autor considera a noção de meio ambiente uma representação social, no que concordamos, por seu caráter difuso e variado. Propõe que, para a realização da Educação Ambiental, devam ser identificadas as representações sociais de todos os envolvidos no processo educativo.

Sendo assim, entendemos ser necessário apresentar quais conceitos de Meio Ambiente e Educação Ambiental que fundamentam nossa pesquisa e a partir da perspectiva crítica, trazemos os conceitos de Reigota:

A Educação Ambiental como educação política que está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum. (REIGOTA 2012, p. 13)

Meio ambiente: um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade. (REIGOTA, 2012, p. 36)

Para o trato das representações sociais sobre Meio Ambiente dos docentes entrevistados, utilizamos os trabalhos de Reigota (2010, ps.76-79) que apresentam uma classificação das representações sociais de Meio Ambiente em:

Naturalista – meio ambiente voltado apenas para a natureza. Evidencia aspectos naturais, confundindo-se com conceitos ecológicos como de ecossistema. Inclui aspectos físico-químicos, a fauna e a flora, mas exclui o ser humano deste contexto. O ser humano é um observador externo;

Globalizante – o meio ambiente é caracterizado como as relações entre a natureza e a sociedade. Engloba aspectos naturais, políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. O ser humano é compreendido como ser social que vive em comunidade;

Antropocêntrica – o meio ambiente é reconhecido pelos seus recursos naturais, mas são de utilidade para a sobrevivência do homem.

Reigota (2010, p. 73) alerta que, embora as representações sociais de meio ambiente dos docentes apresentem um caráter científico, devido à formação acadêmica, elas se destacam também por apresentarem elementos de senso comum. A compreensão das

diferentes representações pode favorecer para que, sendo conhecidas, possam ser ressignificadas, reelaboradas, atingindo maior complexidade; e ainda, o entendimento dessas representações deve ser, segundo Reigota (2010, p. 20), “a base da busca de negociações e solução dos problemas ambientais”.

A partir da explicitação das representações de Meio Ambiente dos docentes, faz-se a análise das concepções de Educação Ambiental e se estabelecem ligações entre o aspecto natural e as dimensões políticas, econômicas e sociais do ambiente. Dessa forma, podemos então caracterizar as tendências que os docentes têm de Educação Ambiental e caracterizar suas práticas pedagógicas relacionadas com esse tema.

Para contribuir nessa análise, essa pesquisa traz para a discussão o referencial da Educação Ambiental Crítica e, para a compreensão da EA sob esta ótica, apresentamos alguns conceitos e concepções fundamentais.

Para Libâneo (1998), a teoria crítica da educação e a pedagogia crítica referem-se ao pensar o ato educativo e a prática educativa, a partir da problematização das questões relacionadas à educação e à sociedade. Segundo Layrargues *et al* (2011, p. 76), a teoria crítica afirma que a sociedade é formada por múltiplos interesses conflituosos, contraditórios e que, para o autor, estão em constante disputa. Conflito é compreendido como uma das características da sociedade e não um defeito.

Loureiro sistematiza para fins didáticos dois blocos de tendências em EA que permeiam suas práticas: um denominado conservador ou comportamentalista, cujas características centrais são:

compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas; despolitização do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico; baixa problematização da realidade e pouca ênfase em processos históricos; foco na redução do consumo de bens naturais, descolando essa discussão do modo de produção que a define e situa; diluição da dimensão social na natural, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza (sociedade enquanto realização coletiva e objetivada da natureza humana, ou melhor, enquanto realização e exigência para a sobrevivência da espécie humana – Morin, 2002a); responsabilização pela degradação posta em um homem genérico, fora da história, descontextualizado social e politicamente. (LOUREIRO, 2005, p.1475)

E outro chamado de transformador, crítico ou emancipatório, cujas características mais comuns são:

busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta; politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;

convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental; preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes; indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio histórico; interesses privados e interesses públicos; busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade. (LOUREIRO, 2005, p.1476)

Ainda segundo Loureiro (2006, ps. 137-152), a Educação Ambiental de conteúdo emancipatório e transformador é aquela em que a dialética relacionada às alterações das atividades humanas e o fazer educativo estejam relacionados em transformações individuais e coletivas. Nesse sentido, o autor entende que o pensar dialético permite entender a unidade na diversidade, a superação do contraditório num contínuo movimento de transformação (LOUREIRO, 2004, p. 65-84). Movimentar o pensamento dialeticamente significa refletir sobre a realidade social e ambiental. (RHEINHEIMER; GUERRA, 2011 p. 162-178)

Segundo Oliveira (2012), a EA crítica, centrada em ideais emancipatórios democráticos, busca a superação de princípios alienantes, excludentes e dominantes, intrínsecos à lógica do capital. A autora afirma que a crise socioambiental é reflexo do modelo urbano industrial em que o capitalismo tem se apresentado de forma hegemônica, consumista e antropocêntrica, fatores que interagem com as relações de exploração inclusive das relações do homem-natureza.

Leroy e Pacheco afirmam que:

A verdadeira educação ambiental deve ter como preocupação proteger não só as águas, o ar, as florestas, a flora e a fauna, mas também, os homens e as mulheres que, muitas vezes exatamente por reunirem todas as características que os tornam mais suscetíveis à injustiça ambiental - miséria, pobreza, situação de risco em todos os sentidos, principalmente falta de (in) formação e ignorância - tornam-se, ao mesmo tempo, vítimas e algozes de seu entorno. (LEROY; PACHECO, 2011, ps. 68-69)

2. I. 4 Meio Ambiente – Conteúdo contemplado nos Temas Transversais

2.I.4.1 Transversalidade e Interdisciplinaridade

Segundo Reigota (2012, p. 13), a Educação Ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania e um processo educativo que considera no Ensino-aprendizagem, a apreciação de questões sociais, contempladas sua complexidade e sua dinâmica, certamente está voltada para a construção da cidadania.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.(BRASIL, 1997a, p.15):

Entendemos que o compromisso com a construção da cidadania exige participação, “pois é algo que se constrói permanentemente e que se constitui ao dar pertencimento do indivíduo a uma sociedade.” (LOUREIRO, 2003 p. 42).

Segundo Coutinho, (1997 p. 146),

O conceito de cidadania diz respeito a capacidade conquistada por alguns indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humanas abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.

Uma prática educacional preocupada com a construção da cidadania não descarta as questões ambientais e estas se encontram contempladas pela legislação educacional vigente para fazer parte dos currículos escolares através dos Temas Transversais.

Os Temas Transversais: Ética, Saúde, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Orientação Sexual referem-se a questões contemporâneas de interesse social e sua visão abrangente pode facilitar a compreensão de sua inter-relação com as diversas disciplinas.

Os conteúdos de Meio Ambiente, contemplados nos Temas Transversais, foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade. Devem estar presentes em toda a prática educativa da escola, no planejamento docente, colaborando para a construção de uma visão global e abrangente da questão ambiental, tanto nos seus aspectos físicos, como histórico-sociais e é justamente essa forma de organização do trabalho didático que recebe o nome de transversalidade.

O conceito de transversalidade é expresso no PCN de Meio Ambiente, como:

os conteúdos de meio ambiente serão integrados ao currículo através do que se chama transversalidade, isto é, serão tratados nas áreas de conhecimento de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental. (BRASIL, 1997b, p.36)

A transversalidade impõe um desafio à Escola e aos Educadores: o tratamento de forma integrada das questões de relevância global.

Para o desenvolvimento dessa visão da globalidade das questões ambientais, a escola e seus agentes necessitam repensar a estruturação institucional, a organização do currículo, o trabalho de equipe e a procura da superação fragmentada do conhecimento para a construção de propostas de interdisciplinaridade.

A abordagem sobre Interdisciplinaridade no Brasil teve início a partir da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 e tem se apresentado com influência tanto na Legislação, recentemente com a nova LDB nº 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como no discurso docente.

Contextualizando o sentido da interdisciplinaridade na educação, Lück a define como:

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

O trabalho interdisciplinar propõe a construção de novas relações entre os diferentes saberes, onde não sejam tratados de forma fragmentada, ao contrário, com uma visão mais abrangente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM),

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. (BRASIL, 2002 a: 88)

A Educação Ambiental no contexto escolar, através do tema transversal Meio Ambiente, é proposta através de uma concepção interdisciplinar, que deve estar comprometida com a ampliação da cidadania e para tal, o processo educativo deverá contemplar a discussão e análise da complexidade das questões sociais.

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2005 p.23)

2.1. 5 Projeto Político Pedagógico

A configuração do Projeto Político Pedagógico (PPP), estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 12, inciso I, prevê que “os

estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Nos artigos 13 e 14, a LDB diz que “a elaboração da proposta pedagógica contará com a participação dos profissionais da Educação, que deverão ainda definir e cumprir plano de trabalho para concretizá-la”. A partir do advento da LDB é viabilizada a autonomia da escola em construir e efetivar sua proposta educativa, como uma exigência legal que cabe a escola executar.

Projeto Político Pedagógico surge nesse contexto como instrumento responsável pela “organização do trabalho pedagógico na escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11). Gadotti (1998, p.16) afirma que não é possível se construir um projeto sem direção, sem um rumo, sem um norte.

Acreditamos que o PPP de uma escola deva ser capaz de expressar as aspirações da equipe escolar, deva representar essas aspirações e para tal é necessário que haja o planejamento do que a escola pretende realizar. Gadotti afirma: “Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores”. (GADOTTI, 1994 p. 579).

Tais dispositivos realçam que a construção do projeto escolar torna-se uma ferramenta pedagógica e política, que contribui para articulação e envolvimento de toda a equipe escolar para pensar a própria escola; a escola que se tem e a que se deseja construir. Veiga (1998, p. 14) afirma que a principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola, delineando a sua identidade, resgatando este espaço como lugar de diálogo e reflexão coletiva.

A análise deste documento pode contribuir para a investigação da Educação Ambiental no contexto escolar, pois permite verificar como a escola pensa a prática educativa ambiental, se atrelada ao contexto específico; se considera as questões sociais emergentes e o processo educativo como interativo e interdisciplinar; se a EA é enfim considerada no planejamento das atividades escolares.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico de uma Escola poderá revelar que direção foi estabelecida para ação pedagógica e assumida coletivamente; quais intenções do fazer pedagógico procuram traduzir sua identidade e, portanto, a partir daí, verificar qual a dimensão atribuída à Educação Ambiental pelos docentes e sua efetiva participação na construção deste documento.

3 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO II – Opções Metodológicas

A pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa. Em sua realização, os registros e análises das práticas pedagógicas em Educação Ambiental são alcançados a partir da: observação participante, que “cola o pesquisador à realidade estudada”; da entrevista, “que permite um maior aprofundamento das informações obtidas”; e da análise documental, “que complementa os dados obtidos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.9).

São instrumentos desta pesquisa: o diário de campo com os registros da caracterização da unidade escolar e da observação participante; os roteiros de entrevista semiestruturados para docentes.

Os procedimentos incluem: a análise do projeto político-pedagógico da unidade escolar, a entrevista com os docentes e a observação participante.

3.II. 1 A Pesquisa Qualitativa, o Estudo de Caso Único e a Observação Participante.

A Pesquisa Qualitativa foi escolhida para realização deste trabalho, pois:

[...] ocupa hoje um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. (GODOY, 1995 p. 21)

Segundo a autora, a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador ir a campo realizar seu estudo a partir do contexto em que ocorre o fenômeno estudado, das perspectivas das pessoas envolvidas, considerando todos os pontos relevantes e analisando a inter-relação desses elementos. A autora acrescenta ainda, que o estudo qualitativo permite ao pesquisador a possibilidade de conduzir sua pesquisa, “a partir de questões amplas que vão se aclarando”, por diferentes caminhos como a entrevista, a observação participante e a análise documental. (GODOY, 1995 p. 21).

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso que se caracteriza “como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.” (GODOY, 1995, p.25). Godoy afirma que o estudo de caso permite ao pesquisador mostrar a multiplicidade de

dimensões presentes numa determinada situação, percebendo a complexidade do seu contexto. (GODOY, 1995, p. 25).

Este estudo envolve a Escola Pública Y, uma única Instituição de Ensino, através da análise das concepções docentes, classificando-as de acordo com o referencial teórico estabelecido.

Para inserção da pesquisa qualitativa no universo escolar e no grupo pesquisado, foi utilizada a técnica da observação participante, na qual o pesquisador torna-se “parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.” (QUEIROZ et al, 2007 p.278).

3.II. 2 Justificativa da escolha das técnicas

3. II. 2. 1– Entrevistas

A técnica ‘entrevistas’ foi escolhida porque, segundo Laurence Bardin (2011 p. 93-94), “permite ao pesquisador a análise de falas relativamente espontâneas, nas quais o entrevistado orchestra à sua vontade”. Nesta técnica, a subjetividade está muito presente e o que o entrevistado diz é expresso através de seu próprio sistema de pensamentos, dos seus sistemas de representações e de valores, inclusive suas emoções e sua afetividade.

Dessa forma, as entrevistas realizadas com docentes permitiram ao entrevistador a análise das falas desses profissionais em relação aos conceitos que têm de Meio Ambiente e Educação Ambiental e a relação desses à sua prática. De acordo com Reigota (2010, p. 72-73), a educação ambiental tem sido realizada a partir da concepção que se tem de meio ambiente e este se configura como uma representação social.

Especialistas da área ambiental, como Reigota (1998), Dias (1994) e Brügger (1999) associam o conceito de educação ambiental à concepção de meio ambiente. Tal análise também permite ao pesquisador identificar se estabelecem relação entre a Educação Ambiental e o trabalho interdisciplinar.

A entrevista possibilita a análise de pontos de vista gerais e análise de pontos específicos e, segundo Bardin, (2011, p. 120) seria preferível “atacar em vários flancos”, pois as duas possibilidades se completam. Sendo assim, a técnica poderá verificar algumas especificidades: a concepção dos docentes sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental e ainda relacioná-las às questões gerais como, por exemplo, o trabalho do docente em relação à

Educação Ambiental no contexto escolar, documentos que norteiam sua prática, obstáculos enfrentados para realização e remeter tais análises à prática da Educação Ambiental no Colégio estudado.

Destacamos ainda a escolha metodológica pela construção de entrevistas com roteiro semiestruturado. Moreira enfatiza que a entrevista semiestruturada:

Fica entre dois extremos discutidos. O entrevistador pergunta algumas questões em uma ordem pré-determinada, mas dentro de cada questão é relativamente grande a liberdade do entrevistado. Além disso, outras questões podem ser levantadas, dependendo das respostas dos entrevistados, ou seja, podem existir questões suplementares sempre que algo de interessante e não previsto na lista original de questão aparecer. (MOREIRA, 2002, p.55)

Dessa forma construímos as entrevistas com um roteiro semiestruturado (Anexo 1), que, embora tivessem perguntas previamente elaboradas, estava aberto a questões que pudessem ocorrer ao longo do processo e que permitiam ao entrevistado uma maior flexibilidade em seu desenvolvimento.

Laurence Bardin (2011, p.94) aponta várias dificuldades e/ou limites no uso da técnica da entrevista quanto a atingir os objetivos traçados. A fala nas entrevistas oferece uma riqueza, sua singularidade individual. Pode apresentar-se, contudo, tortuosa, contraditória, com recuos, atalhos, saídas ou clarezas enganadoras. Bardin adverte que a análise do conteúdo da entrevista é muito delicada. Ainda questiona: “como preservar 'a equação particular do indivíduo' enquanto se faz a síntese da totalidade dos dados verbais provenientes da amostra das pessoas interrogadas?” Ou então, como diz G. Michelat (apud BARDIN, 2011, p.94), “[como] utilizar a singularidade individual para alcançar o social?”. Bardin sugere procurar a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás das palavras, regem o processo mental do entrevistado. Em lugar da preocupação com a verdade última, que se dê atenção ao contexto.

3. II.2.2– Análise Documental (Projeto Político Pedagógico)

A pesquisa é de cunho qualitativo e considerando que “a escolha das fontes dependerá não apenas do objeto e dos objetivos da pesquisa, mas também da delimitação, isto é, dos recortes efetuados” (SAVIANI, 2006 p.31), é importante a identificação de quais instrumentos metodológicos serão utilizados para coleta de dados e para o estudo da EA no contexto escolar, que poderão fornecer informações sobre o tema específico, bem como do contexto que o cerca: político, social, econômico.

São muitos os motivos que levam determinados conjuntos de documentos pessoais e

profissionais a se dividirem em coleções distintas abrigadas em instituições com perfis diversos. Todavia uma dimensão política parece sempre constituir a dinâmica desses trânsitos, translados e seccionamentos.[...] é no limiar dessas políticas que muitas vezes os arquivos estão inscritos. (CUNHA, 2005 p.6)

Autores como Bogdan&Biklen (1994), designando as fontes documentais como documentos internos ou como comunicações externas, consideram todos estes dados como muito importantes para os investigadores qualitativos.

Neste contexto de pesquisa educacional, Flores (1994, p.3) afirma que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica em um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas com a finalidade de que lhes seja atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Desta forma, para concepção deste trabalho, utilizamos a pesquisa em uma fonte documental: o Projeto Político Pedagógico da Escola, documento construído pela comunidade escolar. A principal finalidade da análise do documento escolhido é a de investigar as diretrizes que fundamentam e regulam a abordagem da EA nesta Instituição escolar, expressa nos projetos temáticos, planejamentos e ou referenciais que possam estar explicitados neste documento, possibilitando a percepção da real importância e relação que a Instituição atribui e mantém com a Educação Ambiental.

Através das narrativas 'institucionais' da sua construção como um conjunto documental específico, ou seja, do momento em que passam a constituir uma 'coleção' ou arquivo pessoal, é possível cotejar os significados que lhes são atribuídos e os lugares que ocupam. (CUNHA, 2005 p.12)

A escolha deste documento para a análise e coleta de dados deu-se pelo fato de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui-se em um documento que tem como prerrogativa ser construído pela comunidade escolar e, que se propõe como referencial para representação da própria instituição, referindo-se a se apresentar como identidade desta escola à medida que expressa um projeto coletivo, participativo, que trata a escola não somente para o que ela é, mas também para o que pretende ser. Segundo Gadotti (2001, ps.33-41) um PPP não nega o instituído pela escola que é a sua história, seus currículos, seus métodos, o conjunto de seus atores e seu modo de vida. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, por isso o Projeto Pedagógico da escola é também político.

Construir um Projeto Político Pedagógico em uma escola é repensar a própria escola, seus objetivos, suas metas, a quem ela interessa, qual a compreensão de mundo, de sociedade e de escola que tem construídas e como percebe o homem nesta sociedade, nas suas relações ambientais, sociais, políticas e econômicas. De fato, se este documento integra e

orienta todas essas facetas, poderá explicitar se as questões ambientais são identificadas e problematizadas pelos docentes da escola e como são planejadas ações envolvendo esta temática.

Importante destacar que a análise de conteúdo, metodologia abordada nesta pesquisa, trabalha com mensagens e a análise documental tem a finalidade de “saber, esclarecer a especificidade” (BARDIN, 2011 p.51). Segundo a autora, suas possibilidades técnicas de análise categorial temática permitem identificá-la como análise documental.

Adotamos uma abordagem qualitativa na análise documental, enfatizando não a quantificação, mas a importância das informações geradas na fonte documental. Todo esse trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de coleta e outro de análise do conteúdo.

O propósito da pesquisa deste documento da escola, o Projeto Político Pedagógico, seria primeiramente o de realizar uma análise documental que permitiria sua representação, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. Paralelamente, também se pretende uma análise de conteúdo deste documento, verificando as mensagens nele contidas, direcionadas ao planejamento das ações ambientais da Instituição, construídas também pelos docentes que fazem parte da equipe escolar.

3. II. 3 Critérios

O Projeto de Pesquisa trata do estudo da EA na Escola PúblicaY, estudo de pesquisa qualitativa, com proposta de apresentar resultados de maior aprofundamento de um determinado meio e não com objetivo probabilístico. Neste caso, a Instituição Escolar delimitada se revela através dos sujeitos e relações que esses estabelecem com o objeto de estudo. O nível de realidade deste universo, preferencialmente, não contará com análises quantificadas, mas sim, com a definição dos sujeitos específicos que serão entrevistados para análise global do projeto e guiarão os resultados da pesquisa.

Este estudo de caso, da Escola PúblicaY apresenta um retrato de um universo, explora atores que constituem o elenco deste cenário pesquisado: docentes, unidade de análise incorporada para uma compreensão global do universo da escola em questão.

Quanto aos critérios-chave, em relação à entrevista, foram realizadas com dez

docentes de diferentes disciplinas do Ensino Médio, para que fosse possível analisar que concepções têm de Educação Ambiental a partir das representações construídas de Meio Ambiente.

Segundo Carvalho (2006), uma das características que mais diferenciam a pesquisa qualitativa da quantitativa em relação aos critérios, é a quantidade de sujeitos sociais pesquisados. Este número não deve ser muito grande, mas deve ser suficientemente pequeno de forma a permitir que o pesquisador seja capaz de conhecer bem o objeto de estudo. Minayo et al (2001, p. 43) afirmam que na pesquisa qualitativa há uma preocupação menor com a generalização. Na verdade há a necessidade de um maior aprofundamento e o critério fundamental não é o quantitativo, mas sua possibilidade de incursão.

3.II. 4 Análise dos dados

Os dados analisados nesta pesquisa foram resultado da observação participante na Escola Pública Y nos anos de 2013 e 2014. Para tal, como parte da pesquisa qualitativa, cumpriu três momentos: a inserção do pesquisador no contexto explorado; a construção da visão de conjunto da comunidade de estudo - etapa auxiliada pela utilização da técnica de entrevistas; análise documental e o registro do diário de campo; sistematização e organização dos dados e posterior análise. (QUEIROZ et al, 2007, p. 279)

Como método, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin e segundo a autora:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

A análise de conteúdo organiza-se sobre três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados utilizando a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2011, p. 125).

3.II. 4.1 Pré-análise

Nesta primeira atividade, foi realizada uma “leitura flutuante” de todo o material pesquisado: as entrevistas transcritas dos docentes da E.P.Y, o Projeto Político Pedagógico da Instituição e as observações registradas no caderno de campo, constituindo-se no *corpus*

inicial e nos indicadores que direcionariam a análise. A seguir, codificamos o material de análise.

3. II. 4.2 Exploração do Material

O material foi preparado antes da análise propriamente dita. As entrevistas foram transcritas na íntegra, digitadas e impressas para facilitar sua utilização. Os dados pesquisados organizados em unidades e categorizados. Dessa forma, o conteúdo dos dados foi agrupado em três blocos temáticos, seis categorias e subcategorias, para organização dos resultados e análise. Os quadros 1, 2 e 3 apresentam blocos temáticos e as categorias utilizadas, que possibilitaram uma análise do conteúdo dos dados coletados nesta pesquisa.

Quadro 1 - Bloco Temático I

Bloco Temático I - Concepções dos docentes
<p><i>Categoria 1</i> - Concepção de Meio Ambiente</p> <p>Subcategorias: Naturalista, Antropocêntrica ou Globalizante</p>
<p><i>Categoria 2</i> - Concepção de Educação Ambiental</p> <p>Subcategorias: Conservadora/comportamentalista ou Crítica/transformadora</p>

Quadro 2 - Bloco Temático II

Bloco Temático II – A participação docente na Educação Ambiental na Escola Pública Y
<p><i>Categoria 3</i> - O trabalho docente em Educação Ambiental</p>
<p><i>Categoria 4</i> – O docente e a participação na construção da temática EA no Projeto Político Pedagógico na E.P.Y</p>
<p><i>Categoria 5</i> - Participação do docente na Feira de Ciências</p>

Quadro 3- Bloco Temático III**Bloco Temático III: Elementos do Projeto Político Pedagógico relacionados à Educação Ambiental da Escola Pública Y***Categoria 6* - A Educação Ambiental no PPP da Escola Pública Y**3.II. 4.3. Tratamento dos dados – inferência e interpretação:**

Esta etapa buscou tratar os dados “de maneira a serem significativos” e permitiu estabelecer quadros de resultados, os quais “põem em relevo as informações fornecidas pela análise”. (BARDIN, 2011, p. 131).

Os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com dez docentes da E. P.Y, a análise do Projeto Político Pedagógico e as atividades do recorte da pesquisa, a Feira de Ciências realizada na escola, trata-se do material coletado e analisado com base na proposta de Bardin (2011), através da técnica temática categorial. Segundo Bardin (2011, p. 201), a análise categorial:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Os dados foram organizados por blocos temáticos e categorias, onde o roteiro foi segmentado em turnos (constituídos pelas respostas dos docentes e fragmentos do texto do PPP), nos quais foram identificadas unidades de significado (termos ou frases que remetiam às categorias elencadas).

3. II. 5. Histórico da realização da coleta de dados na Instituição Escolar

A pesquisa foi realizada com docentes da E.P.Y e efetivada da seguinte forma:

- 1) Levantamento de dados da rede escolar: localização, público atendido, séries e/ou ciclos, número de alunos, quantidade de docentes e características gerais;
- 2) Levantamento e Análise do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, bem como dos projetos temáticos e dos planejamentos em Educação Ambiental;

- 3) Observação participante: acompanhamento da rotina escolar e das atividades desenvolvidas a partir do foco da Educação Ambiental para delimitação de recorte a ser analisado no trabalho da pesquisa (Feira de Ciências);
- 4) Entrevistas, utilizando roteiro semiestruturado, com os docentes do Ensino Médio;
- 5) Tratamento dos dados obtidos.

Iniciamos nosso trabalho na Instituição, apresentando a proposta de pesquisa à Direção da Instituição Escolar e solicitando autorização para realização das entrevistas junto aos docentes e selecionando os demais procedimentos metodológicos para realização da pesquisa.

O trabalho de pesquisa foi realizado nos anos de 2013 e 2014 e para inserção no interior da escola, as primeiras observações ocorreram em dois momentos: duas semanas do recesso escolar no mês de julho e a primeira semana de retorno das atividades letivas.

Nesse momento, iniciamos a observação do espaço físico da escola, considerando a importância desse ambiente para a constituição de significados. A seguir, recorreremos à Direção para pesquisa de dados da Instituição, obtidos no Censo Escolar de 2013, cumprindo o primeiro passo planejado, o de levantamento dos dados.

Posteriormente, solicitamos o Projeto Político Pedagógico da Escola, que nos foi fornecido pela Direção substituta. Esse material nos foi apresentado em partes, pois estava sendo preparado para ser revisto na reunião de planejamento pelos docentes. O trabalho com o documento baseou-se em dois momentos distintos: a coleta das informações e a análise do conteúdo.

As entrevistas foram realizadas nos meses de setembro, outubro e novembro de 2013. As transcrições se iniciaram com o término das entrevistas e posteriormente concluídas em janeiro de 2014.

Os docentes selecionados, pelo critério de lecionarem diferentes disciplinas no Ensino Médio, foram entrevistados individualmente, a partir de um roteiro semiestruturado. Os docentes pediram informações acerca do que seria lhes perguntado antes da entrevista e foram esclarecidos os pontos solicitados. Além disso, todos os docentes convidados aceitaram realizar a entrevista.

As entrevistas iniciavam-se com uma conversa, esclarecendo o objetivo da atividade e solicitando oralmente sua autorização para utilização do material, informando

também sobre total anonimato na divulgação. Parte das entrevistas foi realizada no auditório da escola e parte na sala da Orientação Educacional, espaço mais restrito a atendimentos individualizados.

Destacamos ainda que a escolha das entrevistas com roteiro semiestruturado permitiu que, embora tivéssemos um roteiro com perguntas previamente elaboradas, questões adicionais fossem incorporadas ao processo e os entrevistados tiveram uma participação ativa, trazendo novas informações e contribuições antes não delimitadas.

De igual modo, neste período, investimos em um aprofundamento teórico no campo da Educação e da Educação Ambiental, assim como do estudo da metodologia escolhida para desenvolver a análise dos dados obtidos. Para tal, buscamos aproximação com textos e livros de autores que produzem conhecimento no âmbito das teorias críticas e na releitura de documentos produzidos nas instâncias oficiais e que foram utilizados como referenciais neste trabalho ou fizeram parte das referências citadas pelos docentes entrevistados. Especificamente, são eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e particularmente os que tratam dos temas transversais como Meio Ambiente e a Lei Federal nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Ambiental de Educação Ambiental (PNEA).

Cabe ressaltar que durante esses dois anos em que a pesquisa foi realizada na Instituição, nossa observação fez-se presente nas atividades escolares para que estabelecêssemos um recorte a ser retratado na pesquisa.

Os critérios para escolha do recorte relacionaram-se principalmente com os fundamentos teóricos da Educação Ambiental no contexto escolar, explicitados nesta pesquisa. Tais referenciais têm como conteúdo o tema Meio Ambiente, apresentado pelos PCNs e proposto através de uma abordagem transdisciplinar e interdisciplinar, não limitada a uma disciplina exclusiva, nem centrada em uma única área de conhecimento. Ao contrário, a proposta de sua inserção se faz a partir de uma visão globalizadora que contemple aspectos físicos, históricos, sociais, políticos e econômicos.

Compartilhamos da dificuldade encontrada em delimitar o recorte da atividade no âmbito escolar, atendendo aos fundamentos teóricos da EA, e a concretização de práticas em EA não disciplinares, não isoladas em uma única sala de aula, em uma única área de conhecimento.

Práticas observadas em Educação Artística com reaproveitamento de material com as turmas de 2º ano do Ensino Médio; do laboratório com o curso de Formação de

Professores; da palestra sobre Meio Ambiente para as turmas do 1º ano do Ensino Médio, cumpriam objetivos específicos disciplinares e por isso não eram representativas como ações da escola.

No planejamento das atividades escolares, explicitado no Projeto Político Pedagógico, foram enumerados temas geradores de trabalhos a serem desenvolvidos por toda escola. A Feira de Ciências era uma das atividades listadas, sugeridas no PPP e no ano de 2014, ela foi apresentada com o tema *Ciência e Tecnologia para a Sustentabilidade*.

O recorte foi estabelecido e o trabalho de planejamento foi acompanhado e observado. O planejamento incluiu três reuniões com a Coordenação Pedagógica e os docentes, além da organização do evento. A atividade Feira de Ciências, realizada em outubro de 2014, foi acompanhada *in locus* numa perspectiva de observação tanto da participação geral dos docentes e turmas, quanto na participação específica dos docentes entrevistados nesta pesquisa. Foi observada também, em linhas gerais, a temática desenvolvida nos trabalhos e de modo particular, da temática desenvolvida pelos alunos dos docentes entrevistados.

Inicialmente a escrita do material foi registrada e desenvolvida separadamente como relatórios: a análise do PPP da escola; as entrevistas com os docentes; as atividades observadas; o referencial metodológico e o referencial teórico, com enfoque na Educação Ambiental Crítica. As etapas seguidas posteriormente: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, segundo Bardin, 2011.

4 RESULTADOS

CAPÍTULO III – O olhar do docente sobre a Educação Ambiental na E.P.Y

Neste capítulo, a pesquisa apresenta o contexto histórico e geográfico em que está inserida a escola estudada. Além disso, apresenta a dinâmica organizacional da instituição, assim como sua caracterização.

A seguir, analisa as representações de Meio Ambiente classificando-as em naturalista, antropocêntrica e globalizante; e analisa as concepções de Educação Ambiental, classificando-as em conservadora/comportamentalista ou crítica/transformadora.

O capítulo é finalizado relacionando as representações de Meio Ambiente e as concepções de Educação Ambiental, verificando suas pertinências.

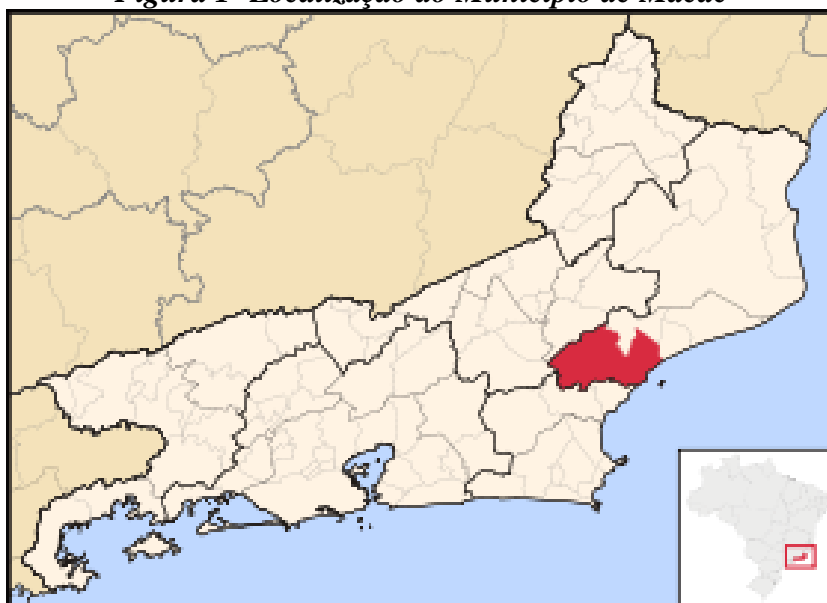
4.III. 1 Breve contexto histórico e geográfico - Macaé

A cidade de Macaé, localizada na região Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro, conhecida como “Princesinha do Atlântico”, pelos seus 23 quilômetros de litoral e como “Capital Nacional do Petróleo”, tem uma área de 1.216,846 km² (dados do IBGE³) e é dividida em seis distritos: Sede, Cachoeiros de Macaé, Córrego do Ouro, Glicério, Frade e Sana. Macaé começou a ser povoada no século XVII com a chegada de 200 índios Tamoios e abriga atualmente uma população de 206.728 habitantes (IBGE). (Informações do *site* da Prefeitura Municipal de Macaé)⁴.

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330240>. Acesso em: 18 jan. 2015.

⁴ Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/cidade/conteudo/titulo/capital-nacional-do-petroleo>. Acesso em: 18 jan. 2015.

Figura 1- Localização do Município de Macaé



Fonte:Wikipedia⁵

A ocupação inicial de Macaé ocorreu tanto pela atração de suas belezas naturais como o pico do Frade, praias e lagoas, como pela extração de suas riquezas como o pau-brasil, o gado e no início da década de 1970, a descoberta de petróleo na Bacia de Campos, fenômeno que trouxe a Petrobras, fazendo com que Macaé seja significativa na geração de riquezas do estado do Rio de Janeiro. (Site Prefeitura Municipal de Macaé)³.

A partir da instalação da Petrobras na cidade, outras empresas chegaram à Macaé. Segundo Piquet:

Quando nos anos 1970 é descoberto petróleo na plataforma continental da Bacia de Campos, a Petrobras elege por razões logísticas a cidade de Macaé como sua base de operações para extração do petróleo offshore, embora Campos dos Goytacazes fosse a principal cidade regional. Águas abrigadas, proximidade dos poços então em fase de pesquisa, maior proximidade com o porto do Rio de Janeiro, o que facilitava o transporte dos pesados equipamentos industriais e da mão de obra envolvida são as razões apontadas para essa localização. São, portanto, questões de ordem natural e logísticas que determinam a localização da principal base de operações da empresa na região. (PIQUET, 2004, p. 7)

A chegada de novas empresas gerou crescimento acelerado e mudanças em sua dinâmica econômica e urbana, que passou das atividades da pesca e agricultura, que eram suas principais atividades econômicas, para atividades relacionadas à indústria do petróleo. De acordo com Silva (2013, p.4), considerando ainda o Censo Demográfico após a descoberta do Petróleo em 1980, até 2010, a cidade vem crescendo mais intensamente.

⁵ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Maca%C3%A9>. Acesso em 18 jan. 2015.

Um grande número de pessoas é atraído à procura de emprego e oportunidades, o que nem sempre lhes é garantido, pois a oferta de trabalho qualificado é uma forte exigência. A população carente tem se concentrado em áreas impróprias, como o estuário, nas proximidades dos rios e restingas do município (COSTA; LEAL; PEREIRA, 2013, p. 112). Segundo os autores, a chegada de novas empresas, o aumento populacional e a ausência de políticas públicas satisfatórias contribuíram para negativos impactos locais como:

i) pressão sobre os recursos naturais; ii) degradação dos ecossistemas; iii) aumento dos índices de criminalidade; e iv) carência nos sistemas públicos de ensino, saúde e coleta/destinação de resíduos, entre outros. (COSTA; LEAL; PEREIRA, 2013, p. 112)

Tavares (2010, p.258) acrescenta outros efeitos negativos como: tráfico de drogas; aumento do custo de vida; especulação imobiliária e trânsito.

A Escola Pública Y está localizada neste cenário, no município de Macaé, na região urbana e central da cidade; um dos maiores estabelecimentos de ensino público da cidade. Atende um grande número de jovens, não somente macaenses, mas também provenientes de outras cidades, estados e regiões brasileiras.

4.III. 2 A Escola Pública Y – a observação do espaço, das relações e das imagens

Segundo Perim (2001), estudamos o espaço como se a sua constituição física - sua paisagem, objetos e a forma com que estão organizados - tivesse nela mesma a explicação para si. Contudo, a constituição do espaço é o resultado de múltiplas determinações, de origens diferentes. O espaço em si – ou a sua geografia – pode carregar (intencionalmente), símbolos e representações de conteúdos e valores que, segundo o autor, não lhes são próprios.

Dessa forma, descrever e analisar a organização dos aspectos físicos e a influência dos aspectos ambientais na escola pode revelar obstáculos para o desenvolvimento das atividades e como estão sendo construídas essas atividades, através da observação participante.

Segundo Licia Valladares (2007), a observação participante implica num longo processo e o tempo será precioso atributo para o entendimento da evolução do comportamento de pessoas e grupos. Desta forma, a observação inicial realizada é parte da fase exploratória da pesquisa e que se apresentou de forma significativa para o desenvolvimento ulterior da

pesquisa.

O primeiro passo dessa exploração foi a inserção no grupo escolar e, a partir desta, conjugamos dados da observação e do levantamento de dados para apresentar os aspectos relevantes delimitados, descrevendo e apresentando o objeto de estudo.

A E.P. Y. está localizada no centro do Município de Macaé. A escola tem 1471 alunos matriculados, especificamente 241 no Ensino Fundamental 2º ciclo; no Ensino Médio Regular 1057; no curso de Formação de Professores 173. A faixa etária predominante dos alunos é de 15 a 18 anos. Com relação à distribuição por gênero, fica evidenciado que há maior quantidade de mulheres matriculadas na escola, dados esses recolhidos no censo de 30 de setembro de 2012. Quanto aos aspectos socioeconômicos, identifica-se a predominância de alunos pertencentes à classe média.

Por localizar-se no Centro da cidade, a escola passa a ser referência para a matrícula de alunos dos bairros do entorno, inclusive os bairros localizados na Serra de Macaé. Além disso, a escola recebe jovens provenientes de municípios vizinhos como: Quissamã, Carapebus, Conceição de Macabu, Casimiro de Abreu, Cabo Frio e Rio das Ostras.

Uma importante questão enfrentada pela escola a ser registrada é o fluxo constante de matrículas, transferências e abandonos durante o ano letivo. Isto é explicado pelos funcionários da escola pelo fato de Macaé ser uma cidade “flutuante”, na qual muitas famílias vêm para trabalhar em determinadas empresas, por determinado tempo ou famílias que vêm em busca de melhores condições de vida, no entanto, não apresentando qualificação necessária às empresas, são obrigadas a retornar às suas cidades de origem. É uma questão que interfere diretamente na qualidade e continuidade do trabalho educativo.

O crescimento urbano e populacional, difícil de ser planejado e acompanhado pelas autoridades públicas e o crescimento de comunidades, que sofre com carência material, de saneamento público, de saúde e moradia, caracterizadas também pela presença da violência e tráfico de drogas forma o contexto circundante da E.P.Y, que recebe alunos de todas as regiões, das mais diversas culturas, religiões, realidades socioeconômicas e educacionais. Um ambiente propício ao trabalho da diversidade, mas também difícil na atuação educacional cotidiana e em suas especificidades múltiplas. Antagonicamente, as famílias da maioria dos jovens matriculados na instituição vivem a contradição dessas condições apresentadas de um lado e, de outro lado, um município que propaga a ideia do crescimento, do aprimoramento técnico e do crescimento econômico.

O espaço físico da unidade escolar é outro fator que nos chama a atenção. A escola constitui-se por dois prédios, separados por um grande espaço aberto, onde se localizam uma quadra coberta e uma quadra descoberta.

No prédio principal (dois andares), no turno da manhã, é oferecido o Ensino Médio Regular com turmas de terceiro e segundo ano. Nos fundos, no outro prédio, em anexo, com dois andares, todas as turmas de Formação de Professores, em horário integral e ainda parte das turmas do Ensino Médio. À tarde, no prédio principal funciona o Ensino Fundamental e no prédio anexo o Ensino Médio.

À noite, somente duas turmas estão funcionando no prédio anexo, as demais turmas de Ensino Médio Regular e Autonomia, (estudos acelerados para o cumprimento do Ensino Médio em dois anos), funcionam no prédio principal. A maior preocupação da disposição das turmas nos prédios é em deixar o Ensino Fundamental no prédio principal, tendo em vista que são os alunos mais novos e requerem maior observação.

A escola, em dimensão espacial, abarca todo um quarteirão. Os docentes e os funcionários mobilizam-se de um prédio ao outro para ministrar suas aulas e executar suas tarefas. No turno da manhã, há dois coordenadores de turno que se dividem na organização desses dois prédios e auxiliam no olhar os alunos que transitam nesse espaço ou que se encontram no pátio a espera de suas aulas, em horários vagos ou “matando aulas”.

A escola conta com o serviço de apoio terceirizado: faxineiros, porteiros e merendeiras. Dificuldades de organizar e acompanhar os turnos são percebidas principalmente por falta de inspetores de alunos.

As salas de aula são grandes, medindo de 30 a 40 metros quadrados, com turmas de até 44 alunos, o que as torna bastante aglomeradas e dificulta as atividades grupais ou a reorganização do mobiliário para dinamizar as aulas.

A escola possui corredores largos e escada e possui algumas rampas de acesso a cadeirantes. Ainda há espaço para secretaria, serviço de pessoal, sala da orientação e coordenação pedagógica, direção, sala de práticas pedagógicas, salas de docentes, auditório, cozinha, dispensa, refeitório, sala da banda, biblioteca e há um laboratório que não está sendo utilizado.

Esses elementos que caracterizam o espaço escolar tornam a dinâmica organizacional da escola bastante complexa, na qual poucos funcionários realizam muitas

tarefas: desde a organização do trânsito na escola, a verificação da dinâmica das aulas e falta dos docentes, acompanhamento dos alunos dentro e fora de sala, desenvolvimento das atividades e cuidado com o próprio ambiente escolar.

Observamos que há preocupação administrativa com a manutenção do espaço, que foi reformado em 2013 com pintura, troca de maçanetas, montagem de mural, troca de carteiras, consertos de portas e bebedouros no início do ano letivo, mas também se percebe grande dificuldade na manutenção cotidiana para a preservação do espaço.

Além das dificuldades organizacionais, percebem-se dificuldades de implementação e acompanhamento pedagógico junto às atividades docentes. Essas dificuldades apresentam-se desde a possibilidade de reunir todos os docentes para uma reunião pedagógica - tendo em vista que a maioria tem dupla jornada de trabalho e horários diferenciados para o planejamento - à possibilidade de articulação de informações, de comunicação e implementação de atividades em conjunto. O tamanho da escola e sua disposição espacial corroboram para essas dificuldades.

Outro fator importante são as relações observadas entre funcionários de apoio e alunos, entre alunos e docentes. As relações com os funcionários geralmente baseiam-se nas obrigações e cumprimentos das regras da Instituição. Com alguns docentes, os alunos apresentam sinais de amizade e intimidade, com outros, a relação estabelece-se somente com respeito à autoridade docente.

Apesar das dificuldades com funcionários, com o tamanho da escola e com o número de alunos, os alunos transitam tranquilamente entre os espaços. À tarde, com alunos do Ensino Fundamental, há maior agitação e barulho. O clima entre os alunos é geralmente de amizade.

A participação dos familiares no cotidiano escolar também não se mostrou significativa. Poucos responsáveis frequentam o ambiente escolar. No início do semestre, o fluxo de responsáveis na escola é maior, geralmente procuram a secretaria para obter informações administrativas como boletins e declarações.

Destacamos a observação dos murais da escola: no primeiro prédio há um mural da GIDE (Gestão Integrada da Escola), responsável pelo acompanhamento dos sistemas avaliativos: IDEB, SAERJ (Sistema de Avaliação do Estado do RJ), SAEB (Sistema de Educação Básica), Prova Brasil, IDERJ (índice de desenvolvimento da Educação do Estado do RJ). A GIDE é uma iniciativa do governo do Estado que apresenta a justificativa de melhoria

desses indicadores, que são avaliados e no conjunto apresentam o desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Este mural era normativo e direcionado às metas estabelecidas pela Secretaria de Educação para a escola.

Já no segundo mural deste prédio, havia fotos das atividades realizadas no bimestre como palestras, encontros de turmas, reunião de pais, cinema com os alunos, projetos realizados por docentes, articuladores e orientadores.

Este segundo mural contextualizava as atividades realizadas e vivenciadas pelos alunos e profissionais da Instituição. Era bastante observado pelos alunos, que se procuravam nas fotografias, além de ser bem observado pelos visitantes na escola. Neste mural, havia fotografias de um laboratório de meio ambiente desenvolvido pela turma Formação de Professores. As fotos mostravam cenas em que as alunas faziam coleta de lixo durante o recreio escolar e tentavam conscientizar os alunos sobre o local adequado de jogar o lixo. Outras fotos mostravam apresentações temáticas sobre meio ambiente desta turma com *data show* no auditório. Um dos trabalhos tratava-se da coleta seletiva. Informações da docente de Práticas Pedagógicas sobre essas atividades apontaram que integravam um dos quatro eixos que serão desenvolvidos na disciplina Laboratórios do curso de Formação de Professores neste ano de 2013. Estas atividades chamaram à nossa atenção para a presença e o direcionamento de atividades envolvendo questões ambientais existentes na escola.

Visualizamos muitos grafites pintados nos muros da escola, desenhos diversificados e assinaturas dos grafiteiros. Além desses que haviam sido feitos com o consentimento da direção, outros grafites feitos sem consentimento, por jovens que pularam os muros da escola nos finais de semana. Esses tinham palavras de ordem e assinaturas.

Durante as férias, vários grafiteiros participaram da pintura dos muros externos à escola e também internamente. Muitas pinturas foram feitas relacionadas à história de Macaé. Os trabalhos externos foram de agrado geral: docentes, pais e alunos elogiavam, mas as imagens do interior sofreram críticas de alguns docentes enquanto a maioria dos alunos demonstrava apoio aos trabalhos, interessados na exibição das imagens.

Destacamos que, no retorno às atividades escolares em agosto, participamos de uma reunião de planejamento com os docentes. Muitos docentes não compareceram. A pauta tratou da frequência escolar dos alunos, e do planejamento. Os pequenos grupos de docentes presentes participaram cooperativamente da reunião, sugeriram datas para os eventos, discutiram sobre as observações da infrequência escolar, planejaram e reclamaram da

ausência dos companheiros.

A leitura das imagens no mural, observando as atividades nelas elencadas; a presença dos coletores seletivos de lixo e a descoberta de projetos de docentes sinalizaram que a temática ambiental tem se apresentando em planejamentos de alguns docentes da escola. Essas atividades não demonstravam fazer parte de projetos coletivos, que relacionam diversas áreas e ou diversos docentes, mas sim atividades pontuais, por vezes associadas a uma disciplina. Essas foram as primeiras impressões estampadas e, chamaram a nossa atenção nesse momento, pela presença do desenvolvimento da temática em si.

Mas o que é complexo e aparece como sendo muito complicado não está distante da prática cotidiana da comunidade escolar. Pelo contrário, uma vez que as dificuldades e possibilidades indicadas são concretas na sociedade contemporânea, cotidianamente são vivenciadas pela comunidade escolar. Por sinal, é fácil observar que educadores e educandos, ao participarem da consolidação de ações afinadas com uma abordagem crítica da educação ambiental se sentem à vontade e motivados com tal perspectiva. Isso se evitamos que esta se torne um agregado a mais, idealmente concebido nas sobrecarregadas rotinas de trabalho. Evitamos também que fique no plano do discurso vazio de “salvação da educação” ou da normatização de comportamentos “ecologicamente corretos”. Com isso, torna-se um componente e uma perspectiva inerente ao fazer pedagógico, potencializando o movimento em busca de novas relações sociais na natureza. (LOUREIRO, 2007 p.69-71)

Esse primeiro olhar sobre as relações dos agentes em seu cotidiano mostrou grupos de docentes envolvidos no trabalho pedagógico e outros grupos ausentes a esse movimento de planejamento das ações escolares. A equipe de gestão e os funcionários têm muitas atribuições e muitas questões administrativas e pedagógicas.

A abordagem de observação realizada permitiu uma compreensão ao nível de conhecimento da escola como um todo. Os dados obtidos sobre o cotidiano da escola, nas duas últimas semanas de julho e na primeira semana de agosto, constituíram-se prioritariamente de observação e dos os diários de campo. As informações colhidas permitiram a caracterização do objeto de estudo, da organização escolar e facilitou a nossa inserção no grupo dos docentes e no ambiente escolar, colaborando com a análise da dimensão ambiental na escola.

4. III. 3 A pesquisa com os docentes da E.P. Y: O perfil dos entrevistados

O quadro 4 apresenta o perfil dos docentes (Docs)⁶ entrevistados da E.P. Y. Os participantes possuem entre vinte e cinco a cinquenta anos; com relação a tempo de profissão, os docentes atuam entre 01 ano a 27 anos de magistério e todos têm nível superior.

Quadro 4 - Perfil dos entrevistados

<i>Docentes</i>	<i>Disciplina que atua</i>	<i>Tempo de Magistério</i>	<i>Formação</i>
<i>Doc A</i>	<i>Biologia</i>	<i>27 anos</i>	<i>Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas com pós-graduação (lato sensu). Pós-graduado em poluição Ambiental e Gestão Ambiental</i>
<i>Doc B</i>	<i>História</i>	<i>03 anos</i>	<i>Graduado em História, mestrando em História</i>
<i>Doc C</i>	<i>Artes</i>	<i>10 anos</i>	<i>Graduado em Educação Artística com especialização em Música</i>
<i>Doc D</i>	<i>Biologia</i>	<i>05 anos</i>	<i>Graduado em Biologia, Licenciatura e Bacharelado. Pós-graduado em Direito Ambiental, mestrado em Botânica e doutorando em Ciências Ambientais e Conservação</i>
<i>Doc E</i>	<i>Matérias Pedagógicas</i>	<i>27 anos</i>	<i>Graduado em Pedagogia, pós-graduado em Planejamento Educacional, mestrando no curso de Educação</i>
<i>Doc F</i>	<i>Sociologia</i>	<i>05 anos</i>	<i>Graduado em Sociologia</i>
<i>Doc G</i>	<i>Ensino Religioso</i>	<i>01 ano</i>	<i>Graduado em Pedagogia</i>
<i>Doc H</i>	<i>Português</i>	<i>27 anos</i>	<i>Graduado em Letras, Português e Inglês, pós-graduado em Língua Portuguesa e em Educação à Distância</i>
<i>Doc I</i>	<i>Matemática</i>	<i>10 anos</i>	<i>Graduado em Matemática</i>
<i>Doc J</i>	<i>Química</i>	<i>15 anos</i>	<i>Graduado em Química Industrial com complementação Pedagógica / Licenciatura em Química, pós-graduado</i>

A maior parte dos entrevistados já cursou pós-graduação *lato sensu*, mas somente os docentes da disciplina de Biologia, com formação nesta área apresentam cursos específicos de Educação Ambiental.

Os resultados da pesquisa com os docentes da E.P. Y foram obtidos através de uma entrevista com roteiro semiestruturado e serão apresentados de acordo com a categorização-temática, opção metodológica desta pesquisa.

⁶ O anonimato dos docentes entrevistados será garantido através da codificação dos seus nomes.

4.III. 4 Bloco Temático I – Concepções dos docentes - A Categoria 1

As respostas dos docentes foram analisadas a partir da identificação de turnos e unidades que remetiam seus significados às categorias elencadas, propiciando a classificação da concepção dos docentes acerca do Meio Ambiente e da Educação Ambiental.

A Categoria 1 “A concepção de Meio Ambiente” enquadra os turnos nos quais os docentes apresentam sua representação de Meio Ambiente. Nesses turnos, são identificadas unidades de significado que remetem as concepções: naturalista (meio ambiente voltado apenas à natureza, evidencia aspectos naturais, confundindo-se com conceitos ecológicos como de ecossistema. Inclui aspectos físico-químicos, a fauna e a flora, mas exclui o ser humano deste contexto. O ser humano é um observador externo), antropocêntrica (o meio ambiente é reconhecido pelos seus recursos naturais, mas são de utilidade para a sobrevivência do homem.) e globalizante (o meio ambiente é caracterizado como as relações entre a natureza e a sociedade. Engloba aspectos naturais, políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. O ser humano é compreendido como ser social que vive em comunidade).

4.III. 5 Categoria 1: Representação de Meio Ambiente

Quadro 5– Resultados da Categoria 1 – Representações de Meio Ambiente

Docente	Turnos	Unidades de Significado
A	<p>“Meio Ambiente é a união, vamos dizer assim, é a junção dos fatores abióticos, meio físico envolvido com meio de seres vivos.”</p> <p>“Hoje ele [o homem] tem que estar inserido nesse meio ambiente porque a maioria das questões elas são socioambientais.”</p> <p>“Não posso trocar de ambiente sem levar em consideração a comunidade humana que ta ali, e ela também que ta impactando ou sofrendo interferência”</p> <p>“O meio ambiente ele envolve também as próprias cidades,”</p>	<p>“a junção dos fatores abióticos, [...] envolvido com meio de seres vivos”</p> <p>“ele [o homem] tem que estar inserido nesse meio ambiente”</p> <p>“[...]as questões elas são socioambientais.”</p> <p>“envolve as próprias cidades”</p>
B	<p>“O meio ambiente seria tudo o que está englobado dentro da Terra, [...] tendo transformações feitas pelo homem ou não.”</p> <p>“dentro desse espaço físico, a gente tá fazendo parte do meio ambiente”</p> <p>“o homem tenha construído esse espaço físico,”</p> <p>“nós estamos no meio ambiente, porque nós interferimos nele”</p>	<p>“tudo o que está englobado dentro da Terra,”</p> <p>“tendo transformações feitas pelo homem ou não”</p> <p>“dentro desse espaço físico”</p> <p>“a gente tá fazendo parte do meio ambiente”</p> <p>“o homem tenha construído esse espaço”</p> <p>“estamos no meio ambiente”</p> <p>“interferimos nele”</p>
C	<p>“eu acredito que meio ambiente é justamente o meio</p>	<p>“meio onde a gente convive”</p>

	<p>onde a gente convive” “seja com no caso com a área verde, com a fauna flora,” “todo ambiente que a gente convive”</p>	<p>“área verde, com a fauna e flora” “ambiente que a gente convive”</p>
D	<p>“meio ambiente que ele vive, que ele está inserido, que ele faz parte” “se ele não conserva os bens que tem na natureza”</p>	<p>“que ele vive” “que ele está inserido” “os bens da natureza”</p>
E	<p>“Tudo é meio ambiente , tudo o que compõe, tudo que a gente tá, tudo que a gente faz, tudo que a gente pensa, é meio ambiente, não é só animal, não é só vegetal, não é só água, tudo é meio ambiente.” “Eu sou meio ambiente, esse espaço é meio ambiente, a cadeira é meio ambiente, tudo faz parte do meio ambiente, é tudo que gira em torno o mundo, da gente.”</p>	<p>“tudo o que compõe,” “tudo que a gente faz,” “tudo que a gente pensa,” “não é só animal, não é só vegetal, não é só água,” “tudo é meio ambiente.” “Eu sou meio ambiente” “esse espaço é meio ambiente” “é tudo que gira em torno o mundo, da gente.”</p>
F	<p>“O meio ambiente está relacionado a tudo, a sociedade, as próprias cidades, metrópoles” “Além da questão ecológica das florestas, tudo aquilo que a gente tá inserido, todo o espaço que a gente ocupa tem a ver com o meio ambiente na minha opinião”</p>	<p>“relacionado a tudo, a sociedade, as próprias cidades, metrópoles” “além da questão ecológica” “todo o espaço que a gente ocupa”</p>
G	<p>“Meio ambiente eu acho que tem a ver com sustentabilidade, tem a ver com administrar o a sua o ambiente em que você vive, preservá-lo” “que isso tudo tem a ver com pertencimento, né, se a terra me pertence eu cuido dela e por aí.”</p>	<p>“tem a ver com sustentabilidade” “administrar o a sua o ambiente” “preservá-lo” “tem a ver com pertencimento,” “se a terra me pertence” “eu cuido dela”</p>
H	<p>“Meio ambiente pra mim é o lugar onde você vive, o espaço onde você vive, o mundo onde você vive” “parte do seu pequeno lugar, tudo ao seu redor e vai ampliando né, é esse espaço todo que nós seres humanos frequentamos”</p>	<p>“o lugar onde você vive” “o espaço onde você vive,” “o mundo onde você vive” “parte do seu pequeno lugar,” “tudo ao seu redor” “vai ampliando né” “espaço todo que nós seres humanos frequentamos”</p>
I	<p>“é que nós devemos preservar o lugar, o planeta em que vivemos e tem aumentado sim essas preocupações, com o aumento da poluição, o desenvolvimento, a industrialização, a globalização, isso tem causado também um desconforto à natureza” “porque futuramente como é que vai estar o nosso meio ambiente, o lugar onde nós vivemos, as florestas com tanto desmatamento, com tanto progresso, com tanta globalização em volta.” “A gente percebe que a China é um país super poluído, tem um alto grau de poluição e daqui alguns anos como vai ser isso se as pessoas não se atentarem a se preocupar em preservar o lugar onde nós vivemos.”</p>	<p>“preservar o lugar,” “o planeta em que vivemos” “o aumento da poluição, o desenvolvimento, a industrialização, a globalização,.. isso tem causado [...] um desconforto à natureza” “o lugar onde nós vivemos” “as florestas com tanto desmatamento,... progresso, [...] globalização em volta.”</p>
J	<p>“é o meio que se vive de maneira ah simbiose, ou seja, o meio que a gente habita, onde estão presentes animais, vegetais, outros organismos vivos” “esse ambiente é vivo, uma vez que ele sofre as influências de todo um contexto não só humano, em termos de alteração, quanto a questão da própria variação térmica, em termos de organização mesmo e mutação com o passar do tempo.”</p>	<p>“meio que se vive” “simbiose” “o meio que a gente habita,” “estão presentes animais, vegetais, outros organismos vivos” “ambiente é vivo” “sofre as influências de todo um contexto não só humano,” “em termos de alteração” “variação térmica” “de organização” “mutação”</p>

4.III. 6 Categoria 2: Concepção de Educação Ambiental

A Categoria 2, “A concepção de Educação Ambiental” enquadra os turnos nos quais os docentes apresentam sua concepção de Educação Ambiental. Nesses turnos são identificadas unidades de significado que remetem as concepções conservadora / comportamentalista, caracterizada pela compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; fazer educativo ambiental despolitizado; atitudes comportamentalistas ou místicas; foco na redução dos bens naturais, descolando essa discussão do modo de produção ou crítica / transformadora, caracterizada pela compreensão que o exercício da cidadania e a participação social são práticas indissociáveis da Educação Ambiental.

Quadro 6 – Resultados da Categoria 2 – Concepção de Educação Ambiental

Docente	Turnos	Unidades de Significado
A	<p>“Eu acho que Educação Ambiental é uma maneira de você analisar esse ambiente, principalmente o funcionamento dele em relação aos ecossistemas, daí a gente buscar soluções, sendo que o homem esteja inserido neste contexto”</p> <p>“eu não posso excluir o homem, mas para que as pessoas consigam ter é dignidade para viver com condições dignas,”</p> <p>“Ter saneamento básico, ter uma água digna e elas consigam buscar, conhecer, se apropriar de direitos, se apropriar de legislação, a quem elas podem recorrer” “a gente não trabalhou. Então hoje esse código florestal ta mexendo com todo mundo,”</p> <p>“a gente teria que ta trabalhando na escola com a Lei Orgânica do município”</p> <p>“e o que é o Plano Diretor”</p> <p>“é teriam que conhecer a legislação ambiental, as legislações, isso nosso aluno, isso nosso currículo tinha que ter,ta a Educação Ambiental”</p> <p>“O aluno tem que saber diferenciar o que que é um manguezal, o é uma floresta. Manguezal de Macaé, da Lagoa de Imboassica, do rio e saber os problemas que eles têm e de que maneira eles podem propor soluções, observar soluções que vem das dos institutos de pesquisa, da própria Secretaria de Meio Ambiente e analisar se vai ser bom, se não vai”</p>	<p>“analisar esse ambiente,”</p> <p>“o funcionamento dele em relação aos ecossistemas,”</p> <p>“buscar soluções”</p> <p>“o homem esteja inserido neste contexto”</p> <p>“eu não posso excluir o homem”</p> <p>“para que as pessoas consigam ter é dignidade para viver com condições dignas,”</p> <p>“Saneamento básico”, “água digna”,</p> <p>“conhecer, se apropriar de direitos”</p> <p>“se apropriar de legislação”</p> <p>“código florestal”</p> <p>“trabalhando na escola com a Lei Orgânica do município”</p> <p>“Plano Diretor”</p> <p>“conhecer a legislação ambiental”</p> <p>“diferenciar manguezal [...] floresta [...]Lagoa [...] do rio”</p> <p>“saber os problemas que eles têm”</p> <p>“de que maneira propor soluções”</p> <p>“institutos de pesquisa, [...] Secretaria de Meio Ambiente”</p> <p>“analisar[...] vai ser bom ou não vai”</p>
B	<p>“tudo que envolve o meio ambiente.”</p> <p>“Não é só ter a consciência de ah vamos jogar o plástico na lixeira do plástico, tipo o alumínio na lixeira do alumínio, vai muito além disso, é a consciência de não jogar lixo no chão, é consciência de que se você poluir, você vai ficar</p>	<p>é “o que envolve o meio ambiente”</p> <p>“a consciência”</p> <p>“consciência de não jogar lixo no chão,”</p> <p>“se você polui, você vai ficar sem”</p> <p>“você está prejudicando a si e aos outros”</p> <p>“fazemos parte do meio ambiente”</p>

	<p>sem”</p> <p>“consciência de que se você cada vez mais que você utiliza carro, você está prejudicando a si e aos outros,”</p> <p>“Desde o momento que a pessoa entende que nós somos nós fazemos parte do meio ambiente, fica mais fácil pra preservá-lo,”</p> <p>“depois da Revolução Industrial, o homem tem se afastado cada vez mais, ele não se vê parte do meio ambiente,”</p> <p>“estamos prejudicando o andamento do meio ambiente, estamos prejudicando nós mesmos e não somos os únicos seres que habitam a terra”</p> <p>“A gente não pode ser egoísta a ponto de só querer a preservação da espécie humana e todas as outras espécies que já até foram extintas, vamos continuar esse processo de extinção de mais quantas espécies,”</p>	<p>“preservá-lo”</p> <p>“Revolução Industrial”</p> <p>“ele [o homem] não se vê parte do meio ambiente”</p> <p>“não somos os únicos seres que habitam a terra”</p> <p>“preservação de todas as espécies”</p>
C	<p>“não somente a questão da preservação em si,”</p> <p>“também da conservação do ambiente que a gente vive,”</p> <p>“ambiente urbano, ambiente rural, ambiente litorâneo, ambiente de montanha,”</p> <p>“hoje em dia está sendo muito focada a questão de sustentabilidade,”</p>	<p>“preservação”</p> <p>“conservação”</p> <p>“ambiente “urbano [...], rural [...] litorâneo [...] montanha”</p> <p>“sustentabilidade”</p>
D	<p>“o processo que ajuda a educar cada aluno a perceber o seu meio ambiente”</p> <p>“O meio ambiente que ele vive, que ele está inserido, que ele faz parte e como preserva”</p> <p>“se ele não conserva os bens que tem na natureza”</p> <p>“a participação tanto dele como pessoa física, como do governo, do Ministério Público, de forma geral”</p>	<p>“educar cada aluno”</p> <p>“meio ambiente [...] ele vive [...] está inserido [...] faz parte [...] como preserva”</p> <p>“conserva os bens que tem na natureza”</p> <p>“participação”</p> <p>“pessoa física, [...] governo [...] Ministério Público”</p>
E	<p>“Educação”</p> <p>“Educação é tudo”</p> <p>“Educação é o saber se portar, é o saber conduzir, é o saber agir, é o saber pensar, ah ela é educadinha porque ela fala bem, não, educação é o saber se posicionar naquele espaço, naquele tempo, naquele momento, atendendo as demandas daquele momento, daquelas exigências”</p> <p>“por isso que Educação é transformação, é mediação, é conhecimento e Educação Ambiental é isso tudo aí”</p>	<p>“Educação”</p> <p>“Educação é tudo”</p> <p>“se portar [...] saber conduzir [...] saber pensar”</p> <p>“se posicionar naquele espaço [...]atendendo demandas [...] exigências”</p> <p>“Educação é transformação”</p> <p>“Educação é conhecimento”</p>
F	<p>“tem a ver com a poluição visual, poluição sonora, as questões da convivência, né, harmoniosa com o meio, a gente saber viver de forma a respeitar não só a, respeita um ao outro, respeitar as instituições, conviver de forma harmoniosa com o espaço.”</p>	<p>“poluição”</p> <p>“convivência harmoniosa” “com o meio” “com o espaço”</p> <p>“respeita um ao outro”</p>
G	<p>“essa conscientização ampla do pertencimento.”</p> <p>“Ela vai desde uma empresa, passa por uma escola, passa por uma família, passa pela comunidade, pela prefeitura”</p> <p>“É muito importante a nível de políticas públicas”</p>	<p>“consciência”</p> <p>“pertencimento”</p> <p>“empresa [...] escola [...] família [...] comunidade [...] prefeitura”</p> <p>“políticas públicas”</p>
H	<p>“é você saber como preservar o ambiente que você vive, o lugar onde você mora, a sua natureza, é [...] o seu espaço”</p> <p>“onde seu olho alcança, cuidar da sua rua, cuidar</p>	<p>“preservar”</p> <p>“cuidar da sua rua [...] do seu lixo [...] dos animais [...] da floresta [...] da sua árvore”</p> <p>“plantar uma árvore”</p>

	do seu lixo, dos animais, da floresta, cuidar da sua árvore, plantar uma árvore no seu quintal para te proporcionar uma respiração do seu oxigênio sujo”	“para te proporcionar uma respiração”
I	“os alunos devem ter uma noção de desmatamento, de poluição, de preservação, de conhecer os lugares onde tá havendo extinção de animais, de espécies,” “começar a ter essa consciência e Educação Ambiental eu acho que atualizar o aluno a ter percepção do ambiente, do que tá ocorrendo com nosso planeta.”	“noção de desmatamento, de poluição, de preservação” “conhecer lugares onde tá havendo extinção de animais” “ter essa consciência”
J	“educar é muito mais que ensinar.” “ensinar o que é ambiente” “como os seres vivos se formaram, como é o nicho ecológico deles, como eles interagem com esse ecológico, as relações de mutualismo e como isso se reflete para sobrevivência de cada um” “colocar para questão antropocêntrica do homem mesmo, como quem mais altera essa questão ambiental” “é mostrar para o ser humano o quanto ele é importante tanto para preservação, quanto para melhora das condições ambientais.”	“educar [...] mais que ensinar” “o que é ambiente” “seres vivos se formam” “nicho ecológico” “como eles interagem com esse ecológico” “relações de mutualismo” “sobrevivência de cada um” “questão antropocêntrica do homem [...] como quem mais altera” “o ser humano [...] é importante [...] para preservação”

4.III. 7 Relacionando os dados das Categorias 1 e 2

Quadro 7– Dados das Categorias 1 e 2

Docente	Meio Ambiente	Educação Ambiental
	Unidades de Significado	Unidades de Significado
A	“a junção dos fatores abióticos, ... envolvido com meio de seres vivos” “ele (o homem) tem que estar inserido nesse meio ambiente” “..as questões elas são socioambientais.” “envolve [...] as próprias cidades”	“analisar esse ambiente,” “o funcionamento dele em relação aos ecossistemas,” “buscar soluções” “o homem esteja inserido neste contexto” “eu não posso excluir o homem” “para que as pessoas consigam ter é dignidade para viver com condições dignas,” “saneamento básico”, “água digna”, “conhecer, se apropriar de direitos” “se apropriar de legislação” “código florestal” “trabalhando na escola com a Lei Orgânica do município” “Plano Diretor” “conhecer a legislação ambiental” “diferenciar manguezal [...] floresta [...] Lagoa [...] do rio” “saber os problemas que eles têm” “de que maneira propor soluções” “institutos de pesquisa, [...] Secretaria de Meio Ambiente” “analisar [...] vai ser bom ou não vai”
B	“tudo o que está englobado dentro da Terra,” “tendo transformações feitas pelo homem ou não” “dentro desse espaço físico”	é “o que envolve o meio ambiente” “a consciência” “se você polui, você vai ficar sem”

	<p>“a gente tá fazendo parte do meio ambiente” “o homem tenha construído esse espaço” “estamos no meio ambiente” “interferimos nele”</p>	<p>“você está prejudicando a si e aos outros” “fazemos parte do meio ambiente” “preservá-lo” “consciência de não jogar lixo no chão,” “Revolução Industrial” “ele (o homem) não se vê parte do meio ambiente” “não somos os únicos seres que habitam a terra” “preservação de todas as espécies”</p>
C	<p>“meio onde a gente convive” “área verde, com a fauna e flora” “ambiente que a gente convive”</p>	<p>“preservação” “conservação” “ambiente “urbano [...] rural [...], litorâneo [...] montanha” “sustentabilidade”</p>
D	<p>“que ele vive” “que ele está inserido” “os bens da natureza”</p>	<p>“educar cada aluno” “meio ambiente [...] ele vive [...] está inserido [...] faz parte [...] como preserva” “conserva os bens que tem na natureza” “participação” “pessoa física, [...] governo [...] Ministério Público”</p>
E	<p>“tudo o que compõe,” “tudo que a gente faz,” “tudo que a gente pensa,” “não é só animal, não é só vegetal, não é só água,” “tudo é meio ambiente.” “Eu sou meio ambiente” “esse espaço é meio ambiente” “é tudo que gira em torno o mundo, da gente.”</p>	<p>“Educação” “Educação é tudo” “se portar [...] saber conduzir [...] saber pensar” “se posicionar naquele espaço [...] atendendo demandas [...] exigências” “Educação é transformação” “Educação é conhecimento”</p>
F	<p>“relacionado a tudo, a sociedade, as próprias cidades, metrópoles” “além da questão ecológica” “todo o espaço que a gente ocupa”</p>	<p>“poluição” “convivência harmoniosa” “com o meio” “com o espaço” “respeita um ao outro”</p>
G	<p>“tem a ver com sustentabilidade” “administrar o a sua o ambiente” “preservá-lo” “tem a ver com pertencimento,” “se a terra me pertence” “eu cuido dela”</p>	<p>“consciência” “pertencimento” “empresa[...] escola [...] família [...] comunidade [...] prefeitura” “políticas públicas</p>
H	<p>“o lugar onde você vive” “o espaço onde você vive,” “o mundo onde você vive” “parte do seu pequeno lugar,” “tudo ao seu redor” “vai ampliando né” “espaço todo que nós seres humanos frequentamos”</p>	<p>“preservar” “cuidar da sua rua. do seu lixo [...] dos animais [...] da floresta [...] da sua árvore” “plantar uma árvore” “para te proporcionar uma respiração”</p>
I	<p>“preservar o lugar,” “o planeta em que vivemos” “o aumento da poluição, o desenvolvimento, a industrialização, a globalização, [...] isso tem causado [...] um desconforto à natureza” “o lugar onde nós vivemos” “as florestas com tanto desmatamento [...] progresso, [...] globalização em volta.”</p>	<p>“noção de desmatamento, de poluição, de preservação” “conhecer lugares onde tá havendo extinção de animais” “ter essa consciência”</p>
J	<p>“meio que se vive”</p>	<p>“educar[...] mais que ensinar”</p>

“simbiose” “o meio que a gente habita,” “estão presentes animais, vegetais, outros organismos vivos” “ambiente é vivo” “sofre as influências de todo um contexto não só humano,” “em termos de alteração” “variação térmica” de organização” “mutação”	“o que é ambiente” “seres vivos se formam” “nicho ecológico” “como eles interagem com esse ecológico” “relações de mutualismo” “sobrevivência de cada um” “questão antropocêntrica do homem [...] como quem mais altera” “o ser humano [...] é importante [...] para preservação”
---	--

A pesquisa foi desenvolvida com dez docentes de diversas disciplinas da E.P. Y. Nas falas, divididas por turnos e selecionadas unidades de significado que remetiam a temática da categoria estabelecida, captaram-se percepções dos docentes acerca da educação ambiental, imbricadas pelas suas representações sobre meio ambiente.

Das dez entrevistas realizadas, oito (Docs: C, D, E, F, G, H, I e J) convergiram para uma concepção tradicional / comportamentalista de Educação Ambiental, que decorre de representações naturalistas e antropocêntricas de Meio Ambiente.

Elementos de visão naturalista foram identificadas, quando os Docs: C, D, E, H, I, e J representam o meio ambiente de maneira espacial, ou seja, corresponde ao lugar onde os seres vivos habitam. O enfoque deste grupo caracteriza o espaço principalmente em seus aspectos biológicos e naturais e concorre para uma concepção de Educação Ambiental descolada de sua problematização das questões sociais e políticas. Consideramos que os elementos de maior importância para essa concepção estão relacionados a uma natureza intocada, que deve ser preservada. Contudo, nas representações desses docentes, elementos antropocêntricos também são identificados, pois em diversas passagens o homem apresenta-se de forma dissonante, em que os elementos naturais citados relacionam-se ao próprio homem: “*meio onde a gente convive*”, “*ambiente que a gente convive*” (Doc C); “*que ele vive*”, “*que ele está inserido*” (Doc D); “*o lugar onde você vive*”, “*o espaço onde você vive*”, “*o mundo onde você vive*”, “*tudo ao seu redor*”, “*espaço todo que nós seres humanos frequentamos*”, (Doc H); “*o planeta em que vivemos*”, “*o lugar onde nós vivemos*” (Doc I); “*Meio em que se vive*”, “*meio em que a gente habita*”(Doc J).

Os Docs C e G falam sobre a questão da sustentabilidade na atualidade, mas remetem o tema somente aos aspectos relacionados à preservação e conservação ambiental, ratificando sobre a importância do cuidado com os recursos naturais como garantia da sobrevivência humana, apresentando elementos antropocêntricos que remetem a necessidade

de cuidar do planeta para à possibilidade de utilização humana: “*Se a terra me pertence, eu cuido dela*”, “*administrar o seu ambiente*”, “*preservá-lo*”(Doc C). O envolvimento da sociedade no comprometimento das questões ambientais está presente na fala do Doc C: “*empresa*”; “*escola*”; “*família*”; “*comunidade*”; “*prefeitura*”; “*políticas públicas*”, contudo a finalidade continua sendo o atendimento às necessidades do homem.

Destacamos as representações do Doc E, que além dos elementos naturalistas e antropocêntricos já identificados anteriormente, apresentam percepções de Meio Ambiente usando expressões como “*tudo*”, com sentido universalizante do conhecimento. Podemos perceber no uso dessas expressões, falta de precisão no processo de construção dos conceitos: “*tudo o que compõe*”; “*tudo que a gente faz*”; “*tudo que a gente pensa*”; “*não é só animal, não é só vegetal, não é só água*”; “*tudo é meio ambiente*”; “*Eu sou meio ambiente*”; “*esse espaço é meio ambiente*”; “*Educação é tudo*” (Doc E).

As representações sobre Meio Ambiente dos docentes referiram-se em geral aos elementos naturais, pertencentes a uma natureza intocada, que deve ser preservada e a elementos impregnados de antropocentrismo que se relacionam à sobrevivência do homem. Podemos identificar componentes científicos nas respostas dos docentes, mas se destacam por se apresentarem de forma vaga, com conotações universalizantes, carregadas de expressões antropocêntricas, nas quais o meio ambiente é reconhecido pelos seus recursos naturais, mas de utilidade para a sobrevivência do homem. Além disso, quando novos elementos se fazem presentes, como a participação ou as instituições e o comprometimento com as questões ambientais, estão também centrados no próprio homem.

No que concerne a interligar as representações de Meio Ambiente dos docentes e as suas concepções de Educação Ambiental, nota-se que há concordância entre ambas. As representações dos docentes sobre Meio Ambiente, encharcadas de elementos antropocêntricos e contendo também elementos naturalistas, se concentram na ênfase conservadora / comportamentalista de Educação Ambiental, caracterizada pela compreensão naturalista e conservacionista, com uma dimensão de natureza intocada; despolitização do fazer educativo, priorizando atitudes comportamentais; baixa problematização da realidade; contendo também elementos antropocêntricos, com foco na preservação para a sobrevivência do homem, descolado das questões sociais.

Concepções de Educação Ambiental dos docentes caracterizadas com ênfase em expressões como: “*preservação*”, “*conservação*” (Doc C); “*educar cada aluno*”; “*conservar*

os bens que tem na natureza” (Doc D); *“se portar, [...] saber conduzir, [...] saber pensar”*; *“se posicionar naquele espaço [...] atendendo as demandas [...] exigências”*, (Doc E); *“convivência harmoniosa com o meio, com o espaço”*, *“respeita um ao outro”*, (Doc F); *“Se me pertence, eu cuido”*, (Doc G); *“preservar”*, *“cuidar da sua rua, do seu lixo, dos animais, da floresta, da sua árvore”*; *“plantar uma árvore”*, *“para te proporcionar respiração”*, (Doc H); *“noção de desmatamento, de poluição, de preservação”*; *“conhecer lugares onde tá havendo extinção de animais”*, *“ter essa consciência”* (Doc I); *“educar [...] mais que ensinar”*, *“sobrevivência de cada um”*; *“o que é ambiente, [...] nicho ecológico [...] seres vivos se formam [...] relações de mutualismo”*, *“questão antropocêntrica do homem [...] como quem mais altera”*, *“o ser humano [...] é importante [...] para preservação”*, abarcam representações conscientizadoras, que entendem que a Educação Ambiental tem a função de conscientizar os indivíduos sobre a importância da preservação e conservação do ambiente, ora pelo próprio valor de sua existência intocada, ora pela utilidade que tem para o ser humano.

Notamos ainda componentes que valorizam ações junto à natureza, como plantar árvores, cuidados com o espaço físico, reaproveitamento e reutilização de materiais, enfim, componentes que caracterizam a Educação Ambiental como responsável pela mudança de comportamento impregnada de valores morais e éticos que geralmente culpabilizam o indivíduo por todo desperdício e destruição, sem fomentar discussão sobre elementos históricos, sociais e econômicos circundantes.

De forma nenhuma desconsideramos componentes que tratam das questões éticas da Educação Ambiental no processo educativo, assim como não desconsideramos os conhecimentos emergentes da Ecologia e da Conservação. Contudo enfatizamos que concepções de Educação Ambiental baseadas somente nesses elementos impregnados de representações naturalistas e antropocêntricas, reduzem a temática ambiental a uma tendência conservadora / comportamentalista, que desconsidera a complexidade das interações sociais, em todos os seus aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais.

Destacamos que as representações de Meio Ambiente identificadas nas falas do Doc B materializam-se em expressões que relacionam Meio Ambiente ao espaço físico e global e reconhecem que as transformações fazem parte e interferem neste espaço, relacionado-o também a fatos históricos. Entretanto não desenvolvem uma discussão ampliada sobre as questões sociais e políticas e ainda, as expressões direcionam-se para uma

Educação Ambiental de cunho comportamentalista, evidenciando condutas individuais em detrimento das ações coletivas.

Quadro 8 - Resultados Doc B

	Meio Ambiente	Educação Ambiental
Doc	Unidades de Significado	Unidades de Significado
B	“tudo o que está englobado dentro da Terra, “tendo transformações feitas pelo homem ou não” “dentro desse espaço físico” “a gente tá fazendo parte do meio ambiente” “o homem tenha construído esse espaço” “estamos no meio ambiente” “interferimos nele”	“[é] o que envolve o meio ambiente” “a consciência” “se você polui, você vai ficar sem” “você está prejudicando a si e aos outros” “fazemos parte do meio ambiente” “preservá-lo” “consciência de não jogar lixo no chão,” “ele[o homem] não se vê parte do meio ambiente” “não somos os únicos seres que habitam a terra” “preservação de todas as espécies”

Das dez entrevistas realizadas, um dos entrevistados revelou no seu discurso, inclinação à tendência à Educação Ambiental transformadora / crítica a partir da representação do Meio Ambiente numa visão globalizante, na qual é caracterizado como as relações entre natureza e sociedade, englobando aspectos sociais, econômicos, culturais, onde o ser humano não é visto de forma descontextualizada, ao contrário, é compreendido como ser social que vive em comunidade.

Quadro 9 - Resultados Doc A

	Meio Ambiente	Educação Ambiental
Doc	Unidades de Significado	Unidades de Significado
A	“a junção dos fatores abióticos, [...] envolvido com meio de seres vivos” “ele[o homem] tem que estar inserido nesse meio ambiente” “as questões elas são socioambientais.” “envolve[...] as próprias cidades”	“analisar esse ambiente,” “o funcionamento dele em relação aos ecossistemas,” “buscar soluções” “o homem esteja inserido neste contexto” “eu não posso excluir o homem” “para que as pessoas consigam ter é dignidade para viver com condições dignas,” “saneamento básico”, “água digna”, “conhecer, se apropriar de direitos” “se apropriar de legislação” “código florestal” “trabalhando na escola com a Lei Orgânica do município” “Plano Diretor” “conhecer a legislação ambiental” “diferenciar manguezal [...] floresta[...] Lagoa [...] do rio” “saber os problemas que eles têm” “de que maneira propor soluções” “institutos de pesquisa, [...] Secretaria de Meio

	Ambiente” “analisar[...] vai ser bom ou não vai”
--	---

Nos componentes relacionados às representações sociais de Meio Ambiente do Doc A, não identificamos um grande hiato em relação à sua concepção de Educação Ambiental. Esses elementos apresentam uma tendência à maior politização da problemática ambiental abarcada em sua complexidade, relacionando a discussão da temática às questões do contexto social local. Além disso, acrescenta importância da participação social indissociada da Educação Ambiental, na busca de soluções e, dessa forma, podemos identificar nesses componentes a aproximação de práticas emancipatórias e transformadoras na EA.

CAPÍTULO IV – A participação docente na Educação Ambiental na E. P. Y

Este capítulo se organiza apresentando as atividades de Educação Ambiental identificadas na prática dos docentes a partir das entrevistas. Estas práticas são analisadas e relacionadas à propostas pedagógicas transformadoras ou conservadoras de EA.

A seguir, a participação dos docentes entrevistados também é analisada na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, documento que *a priori* é construído coletivamente e que objetiva configurar-se na própria identidade da escola.

4.IV. 1 Bloco Temático II – A participação docente na Educação Ambiental na Escola Pública Y

Este bloco temático está dividido em duas categorias (3 e 4): Educação ambiental e a prática docente e a participação do docente na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. A Categoria 3, Educação Ambiental e a prática docente, enquadra os turnos, nos quais os docentes apresentam atividades que caracterizam sua prática em Educação Ambiental. Nesses turnos são identificadas unidades de significado, que remetem às concepções conservadora / comportamentalista ou crítica / transformadora.

4.IV. 2- Categoria 3: Educação Ambiental e a prática docente

Quadro 10 - As práticas pedagógicas apresentadas no discurso docente

Docente	Turnos	Unidades de Significado
A	“busco sair com os alunos pra eles visitarem o Parque de Jurubatiba, o Parque Atalaia.” “Tem cartilhas publicadas até pela Secretaria de Ambiente, a gente enquanto Conselho Municipal do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, a gente participou, a gente ajudou na execução dessa cartilha” “é o aluno conhecer os ambientes de Macaé, a importância que esse ambiente tem pra esse município, se ele já teve, se ele ainda tem, a importância de preservar, de conservar.” “quais são os problemas que aquele ambiente” “dividi as turmas, cada uma ta com, uma a Lagoa de Imboassica, outra o Rio Macaé, a outra o Arquipélago de Santana, outra o Parque Atalaia, outra o Parque de Jurubatiba”	“visitarem o Parque de Jurubatiba, o Parque Atalaia.” “cartilhas publicadas” “o aluno conhecer os ambientes de Macaé” “dividi as turmas, cada uma ta com, uma a Lagoa.” “jogos muito interessantes [...] da Lei” “questionários junto à população”

	<p>“Então a gente criou jogos muito interessantes da Lei 6905 de 98 que é a lei de Químicos Ambientais, que é uma lei chata pra ler.”</p> <p>“um dos trabalhos eu peço pra eles levantarem, pra eles fazerem questionários junto à população,”</p> <p>“é de como que eles podem é pra saber se realmente conhece ou não. A população conhece o Parque de Jurubatiba? Por que não conhece? E vai ter um grupo que vai propor uma maneira, bom se não conhece de que maneira ela vai poder conhecer. Então aí a gente pode trazer a comunidade pra ver e e os jogos permitem isso,”</p>	
B	<p>“principalmente depois da Revolução Industrial, é que é o tema que a gente começa a trabalhar de fato com Educação Ambiental,”</p> <p>“ao longo da História a gente acaba citando muito, como nas duas primeiras guerras, grandes guerras, primeira e segunda guerra mundial, que foram guerras que tiveram um poder de destruição muito grande , antes não se tinha vista poder de destruição”</p> <p>“É a utilização das armas químicas, o armamento químico começou já na primeira guerra mundial, na segunda guerra mundial foi muito, na guerra fria então foi aquele auge, que foi o final da segunda guerra pro início da guerra fria, quando teve as bombas de Iroshima e Nagazaqui.”</p> <p>“Então quando eu trabalho com esse período de final de segunda guerra e início de guerra fria, eu procuro sempre o professor de Biologia pra fazer um trabalho paralelo sobre as bombas atômicas, quais são os efeitos que têm no corpo do ser humano, quais os efeitos que você deixa onde essa bomba consegue alcançar”</p>	<p>“a Revolução Industrial, é que é o tema que a gente começa a trabalhar”</p> <p>“ao longo da História a gente acaba citando muito, como nas duas primeiras guerras,”</p> <p>“eu procuro sempre o professor de Biologia pra fazer um trabalho paralelo sobre as bombas atômicas”</p>
C	<p>“Não trabalho com Educação Ambiental diretamente, mas eu trabalho com uma das vertentes, porque como eu sou educador musical”</p> <p>“mas tem surtido muito efeito até mesmo na própria escola essa questão da reutilização dos materiais assim que vão para o lixo, por exemplo, garrafa pet, copos de guaravita, enfim, as coisas que vão para o lixo que os alunos acabam transformando em instrumentos musicais”</p>	<p>“essa questão da reutilização dos materiais”</p>
D	<p>“a gente foi ao parque do Desengano, fez também alguns projetos com reciclagem, usando garrafas de vidro, fazendo colagem, pra reutilizar materiais, fizemos também programas pros alunos conhecerem os Biomas de Macaé, a restinga, a mata Atlântica, costão rochoso, cada parte, levamos os alunos para eles conhecerem cada local, a fauna, a flora, tudo direitinho, se não conservar o que acontece e por que acontece?”</p>	<p>“a gente foi ao parque do Desengano,”</p> <p>“fez também alguns projetos com reciclagem”</p> <p>“fizemos também programas pros alunos conhecerem os Biomas de Macaé.”</p>
E	<p>“um laboratório pedagógico intitulado Vida/Natureza. Esse laboratório pedagógico ele vem perpassando porque questões ambientais, começando desde a parte da legislação, quais são as implicações, existe toda uma legislação que fala da Educação Ambiental agrária, do agricultor, o que pode ser feito em termos de utilização de agrotóxicos, tem toda essa parte na legislação e que a gente desconhece, a gente pensa Educação Ambiental</p>	<p>“um laboratório pedagógico intitulado Vida/Natureza”</p> <p>“questões ambientais, começando desde a parte da legislação, [...] utilização de agrotóxicos [...] feira”</p> <p>“trabalha com o pensamento sistêmico, da interdependência que todos os elementos “</p> <p>“campanhas educativas”</p>

	<p>em fazer feira”</p> <p>“a gente trabalha muito com a questão do pensamento sistêmico, do pensar sistemicamente, da interdependência que todos os elementos que compõe o meio ambiente tem entre si, essa interdependência, uma coisa depende da outra que vai dependendo da outra,”</p> <p>“procura trabalhar também as campanhas educativas, porque o meio ambiente você que faz não adianta a gente trabalhar só ah coleta seletiva de lixo, ah vamos fazer isso, e a gente vê o meio ambiente desconfigurado, totalmente desconfigurado, porque as pessoas não têm o comprometimento e não tem realmente a Educação, a Educação de fazer boa prática e continuar aquela ação”</p>	
F	<p>“nós tivemos um projeto com a professora Martinha de Biologia que tinha uma horta, tinha umas plantações, que por um tempo funcionaram,”</p>	“horta escolar”
G	<p>“um encontro aqui, promovido pela Orientação Educacional em parceria com Ensino Religioso onde nós colocamos, uma das palestras era o meio ambiente.”</p> <p>“Nós temos aplicado constantemente no sentido de pertencimento”</p>	<p>“uma das palestras era o meio ambiente”</p> <p>“sentido de pertencimento”</p>
H	<p>“Sempre que a gente pode a gente está falando disso, é importante, né, e os alunos precisam disso porque hoje a nossa juventude está muito relaxada, eles não respeitam, o respeito entre pessoas já não existe, quanto mais em relação à natureza, ao meio ambiente e eles</p>	“a gente está falando disso [...] nossa juventude está muito relaxada, eles não respeitam”
I	<p>“Eu não trabalho com Educação Ambiental, que a minha área é de exatas, então a gente se preocupa muito com as operações, com os cálculos e não se preocupa muito com essa parte.”</p> <p>“eu acho que seria legal trabalhar com gráficos essa parte de desmatamentos, inserir a parte de Educação Ambiental na minha disciplina, por isso eu achei interessante essas questões, porque faz a gente ter consciência também que nós temos a nossa parcela em todo esse sistema de preocupação com o meio ambiente e eu o que eu poderia contribuir, a pequena parte que eu poderia contribuir, poderia ser começar a construção de gráficos, a interpretação de gráficos de desmatamento dessa forma.”</p>	<p>“eu não trabalho com Educação Ambiental, que minha área é de exatas”</p> <p>“seria legal trabalhar com gráficos essa parte de desmatamento”</p>
J	<p>“Os aspectos da Educação Ambiental, sim trabalho e acho que é extremamente importante para a escola, eu já trabalhei com Ciências bastante tempo, sei que isso depende muito da concepção que o aluno tem desse contexto.”</p> <p>“a forma em que eles vive, e esse lidar, uma vez que a migração é muito forte para os centros urbanos, acaba influenciando diretamente na forma como o ambiente no centro urbano responde às questões de inundações, a questão de influência climática, poluição, a essa intervenção humana.”</p>	<p>“depende muito da concepção que o aluno tem desse contexto”</p> <p>“questões de inundações, da influência climática, poluição, a essa intervenção humana”.</p>

A ligação da temática desenvolvida através do conteúdo disciplinar é apresentada pelos Docs: B, C, D, E, H e J. O Doc B relaciona às temáticas históricas e geográficas, principalmente quando trata dos temas Revolução Industrial e Guerras Mundiais. O Doc C diz

trabalhar com a reutilização de materiais na construção de instrumentos musicais para sua disciplina. A Doc D privilegia conhecimento *in locus* dos biomas e também trabalha com reciclagem. O Doc G citou as palestras sobre Meio Ambiente. O Doc E trabalha a temática na disciplina de Laboratórios, enfatizando a discussão sobre a relação sistêmica, a promoção de campanhas educativas e a legislação ambiental e o Doc J se apropria da disciplina para desenvolver temas como inundação, influência climática e poluição. O Doc H retratou sua prática relacionada a conversas com os alunos sobre relações comportamentais em relação ao meio.

O Doc F falou da horta escolar desenvolvida por outro docente e o Doc I disse não trabalhar com Educação Ambiental porque sua área é de exatas, mas fala da possibilidade de trabalhar com gráficos a partir do tema desmatamento.

Layrargues (2001), afirma que os temas ambientais não podem ser tomados, no processo educativo ambiental, como atividades fins, mas como geradores de reflexões para a apropriação crítica dos conhecimentos sobre as relações humanas no e com o ambiente.

As práticas pedagógicas apresentadas revelam, em sua maioria, atividades realizadas envolvendo a temática ambiental, contudo em termos relacionados à problemática ambiental ainda assemelham-se à vertente de Educação Ambiental conservadora / comportamentalista. O conteúdo do discurso apresentado revela preocupação com a preservação do ambiente e mudança de comportamentos dos alunos com menos preocupação ou compromisso com questões históricas, econômicas, culturais e políticas. Estas práticas restringem-se geralmente à transmissão de conteúdos disciplinares e mudanças comportamentais desejadas.

Há, contudo, práticas que transitam para tendência mais crítica e transformadora de Educação Ambiental; práticas que propõem reflexões mais amplas e críticas, que ampliam seu alcance para além dos conteúdos disciplinares, para além da sala de aula. O estudo dos temas ambientais locais, citados pelos Docs A e D, valoriza o contato direto do educando com os elementos da natureza ou o contato com o contexto ambiental local, seus problemas, seu significado social e histórico e discussão de soluções. Além disso, as atividades também envolvem ludicidade e problematização das questões ambientais, assim como relação com a comunidade, como as citadas pelo Doc A: “*visitarem o Parque de Jurubatiba, o Parque Atalaia.*”; “*cartilhas publicadas*”; “*o aluno conhecer os ambientes de Macaê*”; “*dividi as turmas, cada uma ta com uma a Lagoa*”; “*jogos muito interessantes da Lei*”; “*questionários*

junto a população”.

Correlacionando as práticas em Educação Ambiental enumeradas pelos docentes à análise das suas representações de Meio Ambiente e suas concepções de Educação Ambiental, novamente não identificamos grandes divergências. As atividades elencadas convergem para os componentes identificados nas tendências conservadora/comportamentalista, com exceção do Doc A, que apresenta atividades de acordo com as características já identificadas anteriormente em suas concepções, que convergem para uma tendência mais crítica e transformadora da EA.

Destacamos que o Doc D, que anteriormente apresentou elementos aproximados a tendência conservadora, com ênfase comportamentalista em suas concepções, citou entre suas práticas de EA, as atividades de campo, que valorizam o contato direto do educando com o ambiente. Geralmente essas atividades permitem a problematização de questões concretas e contextualizadas, podendo ser identificadas como atividades que possibilitem uma visão mais crítica da EA. Trata-se de um docente com formação em Biologia, o que poderíamos relacionar ao fato de que essa área do conhecimento geralmente utiliza essa estratégia de ensino: trabalho de campo como procedimento metodológico. Entendemos também que a técnica em si não garante o desenvolvimento do pensamento crítico em EA, contudo, pode representar um caminho para tal.

A Categoria 4, “O docente e a participação na construção da temática EA no Projeto Político Pedagógico da Escola” enquadra os turnos e unidades de significado, nos quais os docentes apresentam considerações acerca do PPP da escola e de sua participação na elaboração deste documento.

4.IV. 3 - Categoria 4 - O docente e a participação na construção da temática EA no Projeto Político Pedagógico da Escola

Quadro 11 – Participação do docente na construção do PPP

Docente	Participação na elaboração do PPP			Turnos	Unidades de significado
	Sim	Não lembra	Não		
A	X			<p>“tem muito tempo”.</p> <p>“Eu acho que o Projeto Político Pedagógico, é importante sim, ele é o referencial da escola, é ele que determina</p>	<p>“que o Projeto Político Pedagógico, é importante”</p> <p>“ele que determina as metas, os objetivos, aonde se quer chegar e</p>

			<p>as metas, os objetivos, aonde se quer chegar e a Educação Ambiental é um dos projetos, eu não colocaria só a Educação Ambiental não, colocaria todos os projetos que a escola gostaria de desenvolver e a EA seria um,”</p> <p>“há muito tempo não vejo esse PPP, “Não lembro se o PPP contemplava a EA”</p> <p>“O PPP é muita coisa, ele tem que envolver pais, tem que envolver alunos, envolver professores, tem que envolver os outros funcionários, todos têm que estar participando desse PPP”</p>	<p>a Educação Ambiental é um dos projetos,”</p> <p>“Não lembro se o PPP contemplava a EA”</p> <p>“todos têm que estar participando desse PPP”</p>
B		X	<p>“Não conheço o PPP da escola, não colaborei na sua construção porque estou chegando agora”</p> <p>“não sei dizer se a Educação Ambiental é contemplada no PPP”</p> <p>“Eu acho que o tema é extremamente importante, não pode ser mais ignorado”</p>	<p>“Não conheço o PPP”</p> <p>“Não colaborei na sua construção”</p> <p>“Não sei se a Educação Ambiental é contemplada no PPP”</p> <p>“O tema é extremamente importante, não pode ser ignorado”</p>
C	X		<p>“atualmente eu não me lembro” (do PPP e se ele fala da EA)</p>	<p>“não se lembra “(do PPP e se contempla a EA)</p>
D		X	<p>“Eu não conheço o PPP da escola, de nenhuma escola que eu trabalho”</p> <p>“não colaborei com a construção dele e eu também não sei se a Educação Ambiental é contemplada,”</p> <p>“eu acho que toda escola tinha que ter essa parte de Educação Ambiental no projeto Político Pedagógico, porque aí norteia essa parêné na escola , faz com que ela seja importante, que ela seja seguida”</p>	<p>“não conheço”</p> <p>“não colaborei na construção”</p> <p>“toda escola tinha que ter”</p> <p>“porque norteia essa parte (EA) na escola”</p>
E		X	<p>“Eu não conheço na íntegra o PPP da escola, eu não participei da construção do PPP da escola,”</p> <p>“Eu acredito que ele faça parte somente daquele componente curricular de Ciências e Biologia, não existe nenhum projeto que a gente tenha visto na prática trabalhando a questão da Educação Ambiental aqui na escola.”</p> <p>“É aquele projeto que a escola elabora em conjunto com toda a comunidade escolar para que se tenha para que se dê a identidade da escola”</p> <p>“qual é a missão da escola, qual é a visão dessa escola, quais são os objetivos educacionais ,profissionais para os alunos dessa escola, quais são os projetos que eu vou fazer para atingir essa meta. Então a identidade da escola é feita através do Projeto Político Pedagógico.”</p> <p>“e quando a gente não participa dele, quando a gente desconhece qual será a missão que eu tô defendendo dessa escola e qual será a missão que o PPP da escola defende”</p>	<p>“Eu não conheço na íntegra o PPP”</p> <p>“Eu acredito que ele faça parte... de Ciências e Biologia”</p> <p>“não existe nenhum projeto que a gente tenha visto na prática”</p> <p>“(PPP) É aquele projeto que a escola elabora em conjunto com toda a comunidade escolar”</p> <p>“para que se dê a identidade da escola”</p> <p>“qual é a missão da escola”</p> <p>“qual é a visão dessa escola,”</p> <p>“quais são os objetivos educacionais, profissionais”</p> <p>“quais são os projetos”</p> <p>“a identidade da escola é feita através do Projeto Político Pedagógico”</p> <p>“qual será a missão que eu tô defendendo dessa escola”</p> <p>“não existe uma ligação entre o que está escrito com aquilo que nós praticamos,”</p> <p>“práticas aleatórias,”</p>

				<p>“não existe uma ligação entre o que está escrito com aquilo que nós praticamos, talvez tenhamos práticas aleatórias, cada um faz seu trabalho pontual, pensando eu que seja para o melhor, para que a Educação aconteça com mais e melhor desempenho possível, mas cada um trabalha de forma isolada, não tem essa ligação de trabalho no Projeto Político Pedagógico.”</p>	<p>“cada um trabalha de forma isolada,”</p>
F			X	<p>“Não conheço o PPP da escola, nunca participei, nunca ouvi falar, não sei quem fez, nem aonde, não sei se contempla Educação Ambiental” “Deveria ser um projeto importante né, onde os funcionários de uma forma geral participassem,” “nunca ouvi falar”</p>	<p>Não conheço o PPP da escola” “nunca participei,” “nunca ouvi falar” “não sei se contempla Educação Ambiental” “Deveria ser um projeto importante” “onde os funcionários participassem</p>
G	X			<p>“eu acredito que realmente o que tem que gerar essa condução da Educação Ambiental na Escola é o PPP.” “Eu conheço o PPP da escola” “eu infelizmente não percebi muito da Educação Ambiental”</p>	<p>“tem que gerar essa condução da Educação Ambiental na Escola é o PPP” “não percebi muito da Educação Ambiental”</p>
H		X		<p>“Não, nunca me mostraram” “dizem que eu colaborei na construção” “existe uma grande distância entre o PPP e nós, parece que ele fica na gaveta” “Se a Educação Ambiental é contemplada no PPP, não sei dizer, acho que não.”</p>	<p>“Não” “dizem que eu colaborei na construção” “distância entre o PPP e nós” “a Educação Ambiental é contemplada no PPP, não sei dizer”</p>
I			X	<p>“Eu não tô muito a par do Plano Pedagógico da Escola, eu não participei da construção” “ter uma cópia desse documento, porque eu acho que ajudaria a gente a entender como é a escola, porque eu tenho o entendimento da escola na prática”</p>	<p>“Eu não tô muito a par” “Não participei” “uma cópia desse documento ajudaria e entender como é a escola”</p>
J			X	<p>“não conheço o PPP dessa escola,” “Plano Político Pedagógico da escola tende a convergir para diminuir essa distorção e deixar o aluno mais aberto a absorção dessa preocupação (quando fala da questão da Educação Ambiental é [...] a realidade do aluno)”</p>	<p>“não conheço” “Plano Político Pedagógico [...] fala da questão da Educação Ambiental é a realidade do aluno”</p>

As respostas dos docentes sobre sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico e construção desta temática no documento revelaram que seis docentes não participaram de sua elaboração, dois participaram e dois docentes não se lembram de ter participado.

Sobre o documento contemplar a Educação Ambiental, sete docentes disseram não saber; dois docentes que participaram da elaboração não lembram se a EA é contemplada e um docente que não participou da elaboração acredita que a EA faça parte das disciplinas de Ciências e Biologia.

Apesar da maioria dos docentes entrevistados não ter participado da construção do PPP da escola, nove docentes emitiram opiniões que ressaltavam a importância do documento para a escola e/ou para a Educação Ambiental no contexto escolar.

Eu acho que o Projeto Político Pedagógico, é importante sim, ele é o referencial da escola, é ele que determina as metas, os objetivos, aonde se quer chegar e a Educação Ambiental é um dos projetos [...] (Doc A)

Eu acho que o tema é extremamente importante, não pode ser mais ignorado (Doc B)

Eu acho que toda escola tinha que ter essa parte de Educação Ambiental no projeto Político Pedagógico, porque aí norteia essa parte né na escola, faz com que ela seja importante, que ela seja seguida (Doc D)

É aquele projeto que a escola elabora em conjunto com toda a comunidade escolar para que se tenha, para que se dê a identidade da escola [...] qual é a missão da escola, qual é a visão dessa escola, quais são os objetivos educacionais, profissionais para os alunos dessa escola, quais são os projetos que eu vou fazer para atingir essa meta. Então a identidade da escola é feita através do Projeto Político Pedagógico.” (Doc E)

Deveria ser um projeto importante né, onde os funcionários de uma forma geral participassem. (Doc F)

Eu acredito que realmente o que tem que gerar essa condução da Educação Ambiental na Escola é o PPP. (Doc G)

Ter uma cópia desse documento, porque eu acho que ajudaria a gente a entender” como é a escola, porque eu tenho o entendimento da escola na prática. (Doc I)

Plano Político Pedagógico [...] fala da questão da Educação Ambiental é a realidade do aluno. (Doc J)

As repostas dos docentes da escola refletem, em sua grande maioria, desconhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico, não colaboraram para sua construção ou têm dúvidas a respeito. Todos os docentes identificam o documento como importante e principalmente para que projetos com a temática ambiental estejam planejados como resultado do pensar coletivo e do reconhecimento da importância da temática para o ambiente escolar, contudo alguns refletem sobre se o que é escrito no documento é verdadeiramente o que é posto em prática.

Há contradição sobre o fato de os docentes reconhecerem a importância do PPP, mas ao mesmo tempo, não participarem da elaboração do documento. De certa forma, as

considerações dos docentes, referindo-se à importância do documento parecem fazer parte de um discurso docente pré-existente, que já tem como reconhecida essa importância. Nesse sentido, poderíamos perguntar, mesmo não tendo participado de sua construção, por que os docentes não procuraram pelo documento na escola ou quiseram saber do que tratava?

Há também uma perspectiva de hegemonia nos discursos sobre o PPP, impregnados de elementos teóricos ancorados no discurso pedagógico atual sobre a importância e aplicabilidade legal do documento, que o relacionam à identidade da escola, possibilidade de construção de projetos, propostas e caminhos do desenvolvimento de ações, inclusive ambientais, da instituição escolar.

Destacamos também que foram identificadas dificuldades elencadas pelos docentes sobre esta organização da construção do PPP na instituição escolar.

As pessoas precisam ser unir, um dos horários de atividades seria pra isso, não tem, ou uma reunião Pedagógica pra se discutir [...] mas também pelo menos uma vez por bimestre, deveria ter uma reunião para falar do PPP.(Doc A)

Atualmente eu não me lembro, pois só teve uma reunião no início do ano (2013) e é um problema porque não há uma continuidade dessas reuniões pra gente continuar elaborando o PPP na escola [...] (Doc C)

porque eu sou uma dentro de um coletivo maior de duzentos e tantos professores e as pessoas costumam não ter esse comprometimento, até porque não existe um cronograma para elaboração de PPP na escola, eu acho que tá falhando isso, vamos parar, essa semana vai ser a semana para elaborar o PPP, todos serem convocados para esse fazer, o que está faltando, infelizmente. (Doc E)

como falei nunca li, nunca foi passado, pra mim pelo menos.(Doc F)

Se eu conheço o PPP da escola? [...] já procurei e [...] foi difícil encontrar, [...], mas já trabalhei em escolas que o PPP ficava à vista pra o professor poder estar consultando, poder estar participando sempre e acrescentando trabalhos e enriquecendo o PPP durante o ano. (Doc H)

De acordo com as falas dos docentes, são necessárias ações de planejamento na escola para articular a participação de toda a equipe escolar na construção (ou reconstrução) do PPP, assim como se faz necessária sua divulgação. O Doc E ainda ressalta a falta de comprometimento dos docentes e a necessidade de construção de um cronograma contínuo de reuniões pedagógicas para que o PPP possa ser reelaborado.

Percebe-se de fato que a participação na construção do PPP não foi efetiva e tampouco que a escola conseguiu envolver todos os sujeitos, contudo há um ponto positivo, o reconhecimento da importância do trabalho coletivo, da articulação para o seu desenvolvimento que a escola ainda não alcançou.

Essas considerações remetem-se também à reflexão sobre a inclusão da temática

ambiental no documento. Os docentes entrevistados não participaram, de forma geral, da construção do documento, não foi a maioria deles quem pensou sobre as questões ambientais elencadas, embora em suas entrevistas, reconheçam a importância da presença da EA na construção do PPP.

Novamente refletimos sobre o fato dos docentes reconhecerem a importância do documento, a importância da presença da EA e a falta de iniciativa em procurar conhecê-lo, encontrá-lo na instituição escolar ou mesmo propor diretamente às instâncias pedagógicas da unidade escolar a sua reconstrução. Há de fato, um direcionamento das dificuldades elencadas pelos docentes para o conhecimento e o trato com o PPP, à equipe diretiva ou pedagógica da instituição, com exceção do Doc E que traz à responsabilidade dos docentes, a falta de comprometimento e de iniciativa, em torno das atividades escolares.

De fato, podemos reconhecer concretamente, as inúmeras dificuldades dos docentes para desempenhar suas atividades na Educação, especificamente na participação da construção do PPP na escola e na discussão sobre a inserção da temática ambiental neste planejamento. Todavia não podemos deixar de evidenciar que tratamos aqui de uma Educação que se permeia sobre os fundamentos da perspectiva crítica em Educação e da EA crítica, então política.

Dessa forma, não podemos deixar de considerar tanto os elementos macros que interferem diretamente no trabalho docente, como a falta de valorização do magistério e a falta de capacitação; elementos micros como a organização e a articulação do trabalho interno da escola. Também, não podemos dirimir as responsabilidades políticas da Educação e da condição de docentes, que podem procurar fazer da prática pedagógica cotidiana e fazer da prática de educadores ambientais, espaço constante de participação e discussão criticadas questões sociais estruturais, concretas, que se articulam com a problemática ambiental que os homens enfrentam e, essa instância de participação pode ser considerada também, fundamentalmente na escola.

4.IV. 4 A Categoria 5, “A Feira de Ciências da E. P.Y”

A Feira de Ciências é um evento geralmente planejado pelas escolas que possibilita a articulação e a participação da equipe escolar em torno de um trabalho em conjunto; possibilitando integrar diversos segmentos, séries, turmas, docentes, áreas e alunos.

A Feira de Ciências da E. P.Y tinha como temática central “Ciência e Tecnologia para a Sustentabilidade”, e por isso foi escolhida como recorte para a essa pesquisa.

O objetivo principal da observação das atividades da Feira de Ciências foi o de verificar algumas questões que fizeram parte do referencial deste trabalho como a participação dos docentes no evento; a possibilidade de desenvolvimento de assuntos que envolvessem a temática ambiental, principalmente pelo tema da Feira ser “Ciência e Tecnologia para Sustentabilidade”; a possibilidade da realização de trabalhos que não se restringissem às salas de aula e às disciplinas, mas ao contrário, possibilitassem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e a articulação e participação da comunidade escolar no evento.

Dessa forma, os trabalhos dos alunos não sofrerão nesta pesquisa, análise avaliativa, mas serão apresentadas as temáticas desenvolvidas para caracterizar sua pertinência ao tema Meio Ambiente e ao desenvolvimento de atividades escolares em Educação Ambiental, sobretudo desconsiderá-los seria não compreender que o trabalho docente se revela nas atividades desenvolvidas com os alunos.

Participamos do acompanhamento da organização da Feira, das reuniões com a coordenação pedagógica, do evento e posterior apresentação de trabalhos selecionados da E.P.Y na Feira de Ciência e Tecnologia Municipal.

A temática escolhida foi relacionada ao que estava sendo desenvolvido na maioria das escolas macaenses por conta da participação na Feira de Ciências e Tecnologia municipal. Além desse fator, também foi considerado o trabalho iniciado no ano anterior pela docente de Biologia, que tentou articular o evento sobre a temática ambiental e que não teve êxito em sua conclusão, principalmente pela dificuldade de articulação e participação dos docentes.

Ocorreram três reuniões com a coordenação pedagógica. Na primeira reunião, foi discutida como seria organizada a feira: a quantidade de trabalhos apresentados; a organização do evento no prédio anexo; a arrumação que ocorreria pela manhã e a apresentação no turno da tarde; a apresentação na Feira de Ciência e Tecnologia Municipal dos três trabalhos selecionados no evento escolar. A participação dos docentes foi muito pequena e também ficou decidida uma maior divulgação.

Convites foram enviados por correio eletrônico aos docentes e colados em seus armários pessoais na escola, além de terem sido afixados cartazes com os detalhes discutidos na reunião que tratavam dos critérios de organização da Feira. Posteriormente foram

realizadas mais duas reuniões, uma delas no sábado, dia de reunião de planejamento pedagógico. Nesta última reunião, a presença dos docentes foi maior.

Os critérios estabelecidos: os docentes poderiam reunir-se em trios para orientar trabalhos de uma ou mais turmas. Os grupos de docentes poderiam ser de diferentes disciplinas que interagissem e contribuíssem com um viés de sua área específica nas propostas de apresentação de trabalhos com as turmas. As turmas apresentariam trabalhos aos docentes orientadores, que selecionariam três para serem apresentados na Feira de Ciências.

O critério de seleção dos trabalhos que iriam ser apresentados no evento foi o mais discutido. A não apresentação de todos os trabalhos foi decidida principalmente pela grande quantidade de alunos na escola, dificuldade de organização de tantos trabalhos, falta de comprometimento dos docentes no acompanhamento e poucos funcionários de apoio. Dessa forma, os trabalhos seriam apresentados primeiramente às suas turmas, selecionados três que seriam posteriormente apresentados na Feira.

No dia do evento, os grupos de alunos organizaram seus trabalhos no prédio anexo que ficou liberado para a Feira. Docentes orientadores deveriam acompanhar os trabalhos, mas poucos docentes estavam presentes. Havia quatro docentes (dois eram docentes que tinham sido entrevistados nesta pesquisa) no primeiro turno, a coordenação pedagógica e a orientação educacional colaborando na organização. No segundo turno, outros docentes do Ensino Fundamental juntaram-se na organização final. Destaca-se que a organização contou com a participação ativa e comprometida dos alunos envolvidos.

As apresentações contaram com trabalhos do Ensino Fundamental e Médio e ocuparam todo o prédio anexo.

Temas desenvolvidos no Ensino Fundamental: *Reutilização de alimentos; O Feio e o Belo; Transtornos alimentares, Avanços tecnológicos no futebol; Drogas sintéticas, Drogas ilícitas e Drogas lícitas; Acessórios invisíveis; Tatuagem, Depilação e cuidados com as unhas.*

No Ensino Médio os temas transitaram em torno: *Tecnologia na Sustentabilidade (Leis de Kepler); Agrotóxicos; Mobilidade Urbana Sustentável em Macaé; Reciclagem no Brasil; Tratamento de Água; Sentidos; Aquecedor de Água à Energia Solar; Gravitação Universal; Ponto de Fusão e Ebulição do Estado Físico; Estação de Tratamento de Esgoto; Lâmpada de Garrafa Pet; Vírus Ebola; Mata Mosquito; Tabela Periódica; Doenças (meningite); O Cérebro Humano; Sistemas do Corpo Humano (tratados*

separadamente); *Compostagem*; *A Escola que Vejo*; *Sistema Solar*; *Telhado Verde*; *Misturas de Substâncias*; *Cidade Sustentável*; *Câncer*; *Diabetes*; *Beleza e Risco*; *Conhecendo e Reconhecendo Minha Cidade*. O espaço da Feira também foi utilizado para apresentar os trabalhos com grafite realizados pela docente de Português sobre o *Centenário de Augusto dos Anjos*.

Os materiais utilizados foram os mais variados desde cartazes convencionais, jogos, maquetes, criação de moldes com argila e material reaproveitado.

Os trabalhos sobre beleza trouxeram à tona a discussão da temática, tão presente no meio juvenil, e tratou desde cuidados com o corpo até a utilização de suplementos alimentares pelos jovens que buscam academias e atividades físicas. Os trabalhos com reutilização de alimentos trataram do reaproveitamento do que se geralmente joga fora. Os alunos, junto aos docentes, trouxeram receitas prontas para degustação e ensinaram como realizar os pratos.

Muitos trabalhos abordaram os sistemas do corpo humano e as doenças e um grupo especificamente informou sobre os recentes avanços do vírus Ebola.

Trabalhos também reproduziram cidades sustentáveis, tratando principalmente sobre a reutilização dos espaços e o reaproveitamento da água da chuva. Nessa linha, pesquisas foram realizadas sobre mobilidade urbana, lixo, tratamento de esgoto e traziam sugestões como o telhado verde e a reutilização da energia solar com material reciclado. Com este enfoque, muitos contextualizavam a temática desenvolvida explorando as dificuldades encontradas no próprio município; maquetes reproduziam o rio Macaé poluído, o trânsito da cidade e a E.P. Y sustentável.

As turmas de Formação de Professores apresentaram trabalhos sobre a temática *Escola e o Laboratório Vida e Natureza*.

Os trabalhos apresentados foram avaliados por uma equipe do município e três trabalhos foram selecionados para serem apresentados na Feira de Ciências e Tecnologia Municipal.

As pesquisas selecionadas foram apresentados na Feira de Ciências e Tecnologia, na qual os alunos e docentes orientadores receberam prêmios em evento comemorativo (dois docentes premiados participaram da entrevista desta pesquisa).

4. IV. 5 - O docente e a participação na construção da Feira de Ciências

No tocante à participação e envolvimento dos docentes na Feira de Ciências, confirmaram presença vinte e seis docentes. Destes, dezessete docentes estiveram envolvidos com orientação de trabalhos das turmas e nove estiveram envolvidos colaborando com os docentes orientadores. Entre os dez docentes entrevistados, quatro docentes estiveram envolvidos com orientação e apresentação de trabalhos das turmas do 3º ano do Ensino Médio do primeiro turno e turmas do 1º ano do Ensino Médio do segundo turno e 3º ano do curso de Formação de Professores.

O Doc A trabalhou com o Doc E com quatro turmas de 3º ano do 1º turno e o Doc A atuou também com turmas do 1º ano do 2º turno.

No trabalho conjunto, esses docentes atuaram a partir do viés Biológico e Sociológico nas temáticas desenvolvidas, procurando contextualizar as questões. Os temas cujo enfoque se relacionava às questões ambientais e propostas sustentáveis como, por exemplo: telhado verde, ambiente sustentável, reciclagem, mobilidade urbana, tratamento de água e saneamento básico, eram exemplificados com questões ambientais do município de Macaé. Os trabalhos seguiram os critérios de Capacidade Criativa; Pensamento Científico; Minuciosidade; Habilidade; Clareza; Valor Espetacular Relativo, os mesmos critérios utilizados na avaliação para participação na Feira de Ciências e Tecnologia Municipal.

Todos os trabalhos foram apresentados no auditório para as turmas em conjunto e os docentes selecionaram três trabalhos de cada turma para serem representativos na Feira de Ciências da Escola. Dois dos três trabalhos selecionados pela equipe avaliativa municipal para participar da Feira de Ciência e Tecnologia de Macaé faziam parte deste grupo.

O Doc H expôs de forma visual os trabalhos que seus alunos do 1º ano do Ensino Médio do 1º turno haviam desenvolvido sobre o centenário de Augusto dos Anjos e fez parte da organização e apoio na realização do evento.

O Doc F, participou da orientação da turma do 3º ano do curso de Formação de Professores, que apresentou os trabalhos resultantes da disciplina Laboratório, desenvolvendo o tema Vida e Natureza.

A temática foi desenvolvida no 3º bimestre através de projetos apresentados pelos alunos à turma. Dentre os projetos, dois foram selecionados para serem abordados por toda a

turma. O primeiro projeto selecionado tinha como tema central *Elementos Vivos* e os trabalhos que haviam sido desenvolvidos pela turma, a partir deste projeto, foram apresentados na Feira. A temática dos trabalhos tratou sobre a interdependência entre os seres vivos, biomas, faunas, flora e importância da preservação do meio ambiente. Os alunos reutilizaram materiais como folhas, retalhos, restos de cartazes, para confecção do que seria apresentado.

No segundo projeto, foram apresentados trabalhos sobre o tema *Conhecendo e Reconhecendo Minha Cidade*, retratando Macaé ontem e hoje sobre as questões ambientais enfrentadas no município. Nesta apresentação, os alunos construíram uma maquete, cartazes e um painel sobre meio ambiente. Ambos os trabalhos tratavam da conservação e preservação ambiental, enfocando o comportamento das pessoas em relação aos recursos naturais.

Nestas observações evidenciamos os trabalhos orientados pelos docentes que participaram da entrevista desta pesquisa, mas decerto que não poderíamos desconsiderar a participação dos demais docentes da escola no evento. Verificamos que um número significativo de docentes não participou do evento. Quatro docentes do turno da noite ficaram interessados em realizar trabalhos com suas turmas nas reuniões, sem efetividade. Dois docentes deste turno trabalhariam com *origami* em Matemática e Português, mas justificaram que não conseguiram realizar as atividades pela desmotivação dos alunos, falta de pontualidade e presença nas aulas. Os dois outros docentes disseram que o tempo era exíguo para desenvolver os trabalhos concomitantemente ao conteúdo programático do bimestre. Os docentes entrevistados que não participaram do evento reclamaram da necessidade de maior articulação pedagógica, principalmente na coordenação e acompanhamento dos docentes nas atividades.

Durante os conselhos de classe do bimestre, os docentes fizeram comentários a respeito do evento. Todos eram apreciativos em relação a sua execução. Muitas sugestões foram trazidas pelos docentes para serem observadas no ano seguinte como: utilização do prédio principal e não do anexo; maior apoio financeiro ao evento; maior articulação pedagógica na marcação das reuniões; transmissão das comunicações e informações; critérios a serem repensados em relação a apresentação dos trabalhos.

Outra sugestão foi a de que o evento fizesse parte do calendário da escola para o 3º ou 4º bimestre; que houvesse participação de todas as turmas e todos os turnos e maior comprometimento dos docentes para orientação dos trabalhos, execução, apresentação e

acompanhamento, inclusive no dia do evento.

Ainda nos conselhos de classe, os alunos representantes das turmas também fizeram colocações positivas em relação à realização do evento e sugeriram mudanças nos critérios de seleção para apresentação dos trabalhos, maior apoio na execução e acompanhamento dos docentes orientadores e da escola como um todo.

Muitas pesquisas têm apontando para a importância das Feiras de Ciências como importante ferramenta para a escola desenvolver seus projetos de forma interdisciplinar, interligando as diversas áreas do conhecimento, afastando-se de um ensino fragmentado e centrado na transmissão do conhecimento.

Não se trata de um evento ilustrativo, mas pode constituir-se em um campo promissor para o desenvolvimento de atividades práticas, contextualizadas, aproximadas à abordagem crítica da educação, buscando promover participação, autonomia, construção de conhecimentos e, no campo da Educação Ambiental, politização ao debate ambiental.

As Feiras de Ciências podem-se constituir em programas educativos, carregados de intencionalidade, quando estruturados, organizados, planejados sistematicamente, implicando em relações pedagógicas formalizadas que venham a medir a educação científica dos alunos. (PASQUALI, 1995, p.46)

Verificamos que muitos docentes não participaram do evento, contudo pelos depoimentos dos próprios docentes e dos alunos, a Feira foi um evento significativo e promoveu espaço para execução de trabalhos em conjunto e o desenvolvimento de temas relacionados às questões ambientais. A Feira também trouxe à discussão o trabalho na escola durante a organização do evento, o comprometimento nos trabalhos e a possibilidade de realização de atividades desse porte. A participação dos alunos, autonomia, motivação, responsabilidade e compromisso foram importantes para os docentes repensarem as práticas pedagógicas e seu próprio comprometimento com as atividades educativas.

Durante um bimestre, a escola tratou de assuntos que permitiram maior envolvimento com a temática ambiental, possibilitando sua exploração de forma menos fragmentada, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, com o agrupamento de docentes no trabalho em conjunto com turmas, favorecendo a exploração e o enriquecimento das temáticas a partir das diferentes óticas.

Muitos trabalhos apresentados com temática ambiental, tratavam-na como um conteúdo específico a ser desenvolvido, com enfoque preservacionista ou conservacionista, que propõe o cuidado e a conservação do meio ambiente. Outros trabalhos apresentavam uma

visão comportamentalista, que se baseia na vivência de práticas com a finalidade de mudança de comportamentos. Nestas perspectivas, os trabalhos não apresentavam grande preocupação em relacionar os temas à sociedade ou à cultura, interligados à questões econômicas, políticas e estruturais.

Os trabalhos orientados pelos docentes A e F, contudo, apresentavam um enfoque de temáticas ambientais que, além da preservação, da conservação dos recursos naturais e da aquisição de novos comportamentos, tratavam das suas interações com os eixos: sociocultural, político e econômico. Por exemplo, os trabalhos de mobilidade urbana, lixo, ambiente sustentável, poluição foram contextualizados com as questões do município de Macaé ou com a própria escola.

A observação e o acompanhamento das atividades da Feira de Ciências trouxe para a reflexão da pesquisa a falta de participação docente nas atividades desenvolvidas na escola e a falta de desenvolvimento de trabalhos que estimulem o despertar do sujeito crítico, que estimulem a participação e que propõem a construção da consciência ambiental a partir das interações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Por outro lado, a Feira propiciou o desenvolvimento de trabalhos com a temática ambiental, propiciando a participação de todos e contribuiu para dinamizar discussões e possibilidades de construção de atividades em conjunto na escola, além de contribuir para o despertar docente para um maior comprometimento com as ações educativas.

Correlacionando as observações realizadas na Feira de Ciências e as análises anteriores expostas na pesquisa, podemos observar que as práticas tendenciavam para questões comportamentalistas ou temáticas disciplinares, caracterizando para uma tendência em EA conservadora. A contextualização com as questões sociais foram pouco evidenciadas e a participação nos trabalhos ocorreu mais efetivamente com alunos do que docentes.

CAPÍTULO V – O Projeto Político Pedagógico da E.P. Y

Este capítulo trata da análise documental e investiga elementos no Projeto Político Pedagógico da E.P. Y que contemplam a Educação Ambiental. A análise perpassa por conceitos identificados na fonte documental de: escola, papel social, função da escola, relação com conhecimento, conteúdos, aprendizagem e relação do homem, cultura, natureza e sociedade e que informações significativas emergem desta análise.

4. V. 1 - Bloco Temático III: Elementos do Projeto Político Pedagógico relacionados à Educação Ambiental da E.P. Y

Importante destacar que a análise de conteúdo, metodologia abordada nesta pesquisa, trabalha com mensagens e a análise documental com documentos. A análise documental cumpre a finalidade de “saber, esclarecer a especificidade” (BARDIN, 2011 p.51) e segundo o autor, suas possibilidades técnicas de análise categorial temática permitem identificá-la como análise documental.

Adotamos uma abordagem qualitativa na análise documental, através da análise de conteúdo, enfatizando não a quantificação, mas a importância das informações geradas na fonte documental.

Para Damaceno *et al.* (2009 p. 4559-4560), a análise de conteúdo permite que o pesquisador descreva e intérprete o conteúdo das mensagens, “buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa”. Ainda segundo os autores, no método da pesquisa documental, a análise de conteúdo assume “característica de procedimento técnico e sistemático de investigação”. A amostra documental é selecionada e também definida através de unidades de análise, que nesta pesquisa são evidenciadas a partir dos turnos selecionados na fonte documental.

Além disso, a análise documental busca verificar a dimensão que a escola atribui às questões ambientais, na construção de seu planejamento. Cabe ressaltar que a construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola tem como prerrogativa a participação da equipe escolar em sua construção para que ele possa expressar a identidade dessa escola.

A partir dos referenciais teóricos da Perspectiva Crítica na Educação Ambiental, compreendemos também, que a temática ambiental não pode ser trabalhada como um conteúdo estanque, fragmentado ou disciplinar, evidenciando problemas ambientais isolados, desconsiderando contextos sociais, culturais, econômicos e políticos.

A Educação Ambiental no contexto escolar também deve considerar a interdependência de todos esses elementos, favorecendo o desenvolvimento do tema Meio Ambiente de forma menos fragmentada e mais contextualizada, ou seja, não deverá privilegiar somente questões relacionadas à natureza, identificadas isoladamente das questões sociais.

Além desses fatores analisados na intencionalidade da inclusão da EA no Projeto Político Pedagógico da Escola, outros elementos farão parte desta análise. A Educação Ambiental deve ser vista como a própria Educação. Nesse sentido, outros elementos foram considerados na construção do planejamento escolar: o objetivo dessa escola; o papel; a função; a relação da escola com o conhecimento; conteúdos e aprendizagem, apresentando evidências de esta escola estar aberta às inquietações de sua época, avançando para consolidação de propostas pedagógicas que contribuam para a reflexão da complexidade das questões ambientais da atualidade.

A Categoria 6, “A Educação Ambiental no PPP da E.P. Y” apresenta turnos destacados no documento analisado, referindo-se a elementos relacionados à dimensão atribuída pela escola à Educação Ambiental na construção deste documento.

4.V.2 Categoria 6 - A Educação Ambiental no PPP da E.P. Y

Quadro 12 – Educação Ambiental no PPP da E.P. Y

Turnos destacados	Unidades de significado
“o objetivo da escola que é o de oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento científico aliado ao desenvolvimento humano, tornando-os capazes para interagir com a sociedade.”	“o objetivo da escola” “oportunizar aos educandos” “acesso ao conhecimento científico aliado ao desenvolvimento humano” “interagir com a sociedade”
“o papel da escola é o de criar condições para que todos desenvolvam integralmente suas potencialidades e que tenham oportunidades de aprender os conteúdos necessários para o exercício da cidadania”	“papel da escola” “criar condições” “desenvolvam integralmente suas potencialidades” “aprender os conteúdos [...] para o exercício da cidadania”
“O conhecimento é tudo o que o ser humano produz ao longo de sua existência”	“O conhecimento é tudo o que o ser humano produz”

“apropriação do conhecimento se dão através da interação dos seres humanos entre si, com a natureza e com a cultura”	“apropriação do conhecimento” “interação dos seres humanos” “com a natureza e com a cultura”
“a atitude crítica e reflexiva frente ao conhecimento, colaborar para que os educandos exercitem a cidadania”	“a atitude crítica e reflexiva “para[...] a cidadania”
“como mediadora do conhecimento, atuando como agente de transformações sociais”	“mediadora” “agente de transformações sociais”
“aprendizagem é um processo contínuo de reconstrução do real e ocorre a partir da interação entre o sujeito e os instrumentos e símbolos presentes na realidade”.	“aprendizagem[...] processo contínuo” “interação sujeito e(...)realidade”
“Função Social da Escola que é a de oportunizar as gerações mais jovens a apropriação e elaboração dos conceitos científicos, como meio de exercício da cidadania”	“Função Social da Escola” “apropriação[...] dos conceitos científicos” “exercício da cidadania”
“Eixos de campos conceituais: Relações socioculturais, (classes sociais, papéis sociais, conflitos sociais, relações de produção, relações de poder, trabalho), Tempo (cronológico, Histórico, Diferentes, Temporalidades), Espaço (Político, Geográfico, Cultural, Religioso, Econômico e Educacional), Relação com a Natureza (Caracterização do meio biótico e abiótico, Domínio sobre a natureza, Exploração destrutiva da natureza, Desenvolvimento sustentável, Impactos ambientais).	“Eixos dos campos conceituais” “Relação com a natureza” “caracterização do meio” “domínio “ “exploração” “desenvolvimento sustentável” “Impactos ambientais”
“Os conteúdos a serem trabalhados constituem-se em meios para a apropriação dos conceitos essenciais.”	“conteúdos [...] meios”
“os conteúdos transversais são extraídos de questões sociais emergentes, de problemas sociais que merecem ser analisados à luz da contribuição de diversas ciências”	“conteúdos transversais” “questões sociais”
“são rompidas as fronteiras entre as disciplinas, através da postura do professor frente ao conhecimento e das relações que se estabelecem entre as diferentes áreas de investigação, concretizados projetos e atividades.”	“rompidas fronteiras entre as disciplinas” “projetos e atividades”
“os temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho/consumo são abordados em todas as séries, de acordo com a realidade escolar e social.”	“temas transversais” “são abordados” “em todas as séries” “de acordo com a realidade social”
“Ações previstas para 2013 [...] a Feira de Ciências.”	“Feira de Ciências”

Os dados coletados permitiram verificar como a Educação Ambiental é proposta no Projeto Político Pedagógico da E.P. Y.

O objetivo da escola relaciona-se à possibilidade do acesso aos alunos ao conhecimento de forma que os possibilite a interação com a sociedade e neste processo, a escola apresenta-se como mediadora e agente de transformações sociais.

O exercício da cidadania é oportunizado pela apropriação crítica e reflexiva do conhecimento, que se trata de toda a produção humana ao longo de sua existência. Os conteúdos constituem-se meio e não fim.

Como um dos eixos dos campos conceituais, o documento identifica a Relação com a Natureza, que transita pela exploração de questões que caracterizam esse meio; o domínio da natureza; a exploração; o desenvolvimento sustentável e os impactos ambientais.

Além deste eixo, o documento também contempla as relações socioculturais a partir das classes sociais, papéis sociais, conflitos, relações de produção, de poder e de trabalho. O tempo cronológico marcado pela História e o espaço pela Geografia, política, cultura, religião, economia e educação.

Os temas transversais também são elencados do PPP a serem abordados em todas as séries e contextualizados com a realidade escolar e social.

Com relação à Interdisciplinaridade, característica importante no trato do tema Meio Ambiente, é apresentada como uma possibilidade de romper as fronteiras disciplinares e estabelecer relação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Os elementos identificados no documento *a priori*⁷ refletem o posicionamento da escola através de sua comunidade escolar, sobre seu papel, função e objetivos. Desta forma, tais elementos tendem a revelar a escola, à medida que deixa claro para o que ela serve e o que ela quer alcançar.

Indicadores como a escola ser agente de transformações sociais, que oportuniza acesso ao conhecimento científico, de forma reflexiva, preocupada com a relação ao contexto historicamente construído, considerando as relações de classes, os papéis sociais, os conflitos, as relações de produção para colaborar com os alunos no exercício da cidadania, apontam para os fundamentos de uma Educação que se propõe crítica, emancipatória e transformadora.

Além disso, contemplar a relação do homem com a natureza como um dos eixos do conhecimento, considerando que os conteúdos transversais, como meio ambiente, são extraídos de questões sociais emergentes, indica que a valorização da temática ambiental foi considerada significativa na construção do planejamento escolar.

Destacamos a perspectiva interdisciplinar evidenciada no documento, como possibilidade de considerar as diversas áreas de forma menos fragmentada e mais contextualizada, elementos fundamentais para o desenvolvimento do tema Meio Ambiente no contexto escolar.

Com base na análise realizada, apresentamos ainda algumas considerações. O documento aponta a escola como agente de transformações e identifica as diversas relações sociais que devem ser consideradas para o exercício da cidadania, contudo não aponta que projeto de sociedade se pretende alcançar e que transformações sociais são idealizadas pela

7 Em Filosofia, a locução *a priori* faz referência ao conhecimento adquirido sem contar com a experiência, que se adquire mediante a dedução. Disponível: <http://www.significados.com.br/a-priori/>

escola. Uma sociedade democrática, libertadora, integradora, reflexiva, ou uma sociedade que reforça as diferenças de classe, consumista, tecnicista e adaptativa?

O PPP ressalta a possibilidade do exercício da cidadania através da apropriação do conhecimento, contudo não esclarece o sentido de cidadania. Não há palavras, expressões, que caracterizam o sentido da palavra como garantia de direitos, de oportunidades, de dignidade, cidadania como participação social e política.

Em relação ao conhecimento, o documento aponta ainda sobre a importância de ser crítico e reflexivo, que sua apropriação se dá através da interação entre homem, natureza e cultura. Todavia não há clareza sobre a função desses conhecimentos. Seria de possibilitar o ajustamento social, reproduzindo os padrões de sociedade vigente, satisfazendo as necessidades do mercado com mão de obra técnica, reproduzindo valores, ou a apropriação dos conhecimentos como possibilidade de participação ativa na sociedade, numa perspectiva de Educação engajada em mudanças sociais, na garantia de direitos coletivos.

Uma questão importante que não está clara na fonte documental é como foi construída. Quais etapas de elaboração foram seguidas e quem participou de sua confecção? Uma das características e propostas para a construção de um Projeto Político Pedagógico é que ocorra de forma coletiva, com a participação de toda a comunidade escolar.

Se o documento não for construído participativamente como poderá representar a escola? O fato de o PPP não apresentar essa informação, propõe um questionamento: qual a intenção da construção do documento? Repensar a escola, sua função, objetivos e finalidades, ou trata-se somente da construção de um documento para ser apresentado às autoridades?

Entendemos, no entanto, que o destaque no documento do tema Relação com a Natureza se faz pertinente, contudo os temas ambientais são caracterizados principalmente em relação às consequências da ação do homem no meio ambiente, evidenciando os impactos ambientais.

O PPP não apresenta os conceitos de Meio Ambiente e Educação Ambiental e ao enumerar os eixos de campos conceituais, apresenta as relações socioculturais (relações de classes, papéis sociais, conflitos sociais, relações de produção), de espaço e de tempo, dissociadas da relação com a natureza.

Sendo assim, não destaca a interdependência desses elementos e tampouco garante de que os conteúdos relacionados à temática ambiental sejam tratados somente em caráter

preservacionista, conservacionista e comportamentalista, sobretudo, permitindo a discussão sobre a complexidade dessas relações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental no Contexto Escolar, como processo pedagógico, é uma Educação Política e faz parte das exigências educacionais contemporâneas e como tal, não está associada simplesmente à transmissão de conhecimentos sobre a natureza, mas segundo Reigota (2012, p.97) “à possibilidade de ampliação da participação política dos cidadãos e cidadãs.” Para o autor, nela estão inseridas as lutas sociais em busca de democracia, da solução dos problemas ambientais e de condições dignas de vida.

Nessa perspectiva, caminha a possibilidade de pensar uma sociedade sustentável a partir da luta por uma sociedade mais justa, na qual o pensar em sustentabilidade só faça sentido, associado à possibilidade de dignidade para todos.

Quando afirmamos e definimos a educação ambiental como educação política, estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos. REIGOTA(2012, p.13)

O debate em torno da temática ambiental está relacionado a compreensão de que Educação Ambiental é Educação. Nesse sentido, esta pesquisa abordou EA no contexto escolar, analisando as concepções que os docentes têm construídas de EA a partir das representações de Meio Ambiente; investigando a dimensão atribuída à EA pela escola no Projeto Político Pedagógico e como a EA chega ao contexto de uma escola pública de Macaé, a E.P.Y.

No que se refere às representações sociais sobre o meio ambiente, compreendemos que a investigação das concepções dos docentes se faz necessária, considerando que suas ideias, comportamentos e convicções permeiam sua prática pedagógica e o processo ensino e aprendizagem. As representações de Meio Ambiente caracterizam suas concepções de Educação Ambiental e sua prática docente em perspectivas: conservadora ou crítica/transformadora.

O esforço para considerar essas concepções espontâneas como hipóteses de trabalho e não como evidências inquestionáveis permite um tratamento dos problemas aberto a novas perspectivas, revelando a necessidade de relacionar os estudos específicos com o corpo de conhecimentos elaborado pela comunidade científica no campo da Didática das Ciências, e, por último, transformando a atividade docente em um trabalho criativo de pesquisa inovadora. (GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2003, p. 30)

Durante as entrevistas, os docentes demonstraram considerar importante o

desenvolvimento da temática ambiental no contexto escolar. Consideramos, no entanto, que de forma geral na sociedade, falar da importância do Meio Ambiente tornou-se um modismo, no qual todos reproduzem mensagens e símbolos, que nem sempre retratam as vivências, as experiências e representam condutas ou práticas.

Os docentes apresentaram concepções de Meio Ambiente relacionadas ao espaço em que eles vivem e à caracterização do meio natural. O homem é elemento central e a relação estabelecida com os recursos naturais é de sentido utilitário.

A análise das concepções sobre Meio Ambiente nas entrevistas revelou que a visão antropocêntrica de meio ambiente está muito presente no discurso docente. Segundo Reigota, (2012, p.16) “o ser humano se coloca como o ser vivo mais importante do universo e que todos os seres vivos têm a finalidade de servi-lo”.

Um docente entrevistado apresentou uma concepção mais globalizante, considerando a interdependência dos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos na construção da concepção de meio ambiente.

Se o discurso docente se apresentou caracterizado pelo pensamento ambiental, centrado na ideia de que meio ambiente é reconhecido pelos seus recursos naturais e são de utilidade e para sobrevivência do homem, qual seria então a concepção de Educação Ambiental dos docentes e como ela se revelaria em sua prática pedagógica?

A análise das concepções de Educação Ambiental convergiu à vertente da Educação Ambiental conservadora ou comportamentalista. Segundo Guimarães, (2004 p.26) “essa visão de mundo [...] fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação” e acaba por evidenciar práticas pedagógicas centradas no sujeito e na transformação de comportamentos desejados.

Concordamos com o autor que essa visão é reduzida e simplista da realidade, que se apresenta com fundamentos comportamentalistas a serem transmitidos aos alunos e entendidos como suficientes para garantir a resolução das questões ambientais.

Guimarães afirma que uma Educação Ambiental que se caracteriza conservadora tende:

a privilegiar ou promover: o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o

individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros.(GUIMARÃES, 2004, p.27)

Há de se considerar que foi identificada na representação de Meio Ambiente do Doc A, a presença de elementos que evidenciam uma concepção mais globalizante de Meio Ambiente, na qual a natureza não se apresenta como recurso utilitário e a serviço da humanidade, mas em sua totalidade complexa, agregando aspectos naturais, políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. Esta concepção de Meio Ambiente aproxima as práticas pedagógicas a uma vertente de Educação Ambiental mais crítica, emancipatória e transformadora.

Reigota (2012 p.37) enfatiza a necessidade de se dialogar sobre as mais diversas concepções de Meio Ambiente, existentes no processo pedagógico da Educação Ambiental para permitir a ressignificação dos conceitos, possibilitando abordagens mais emancipatórias no contexto escolar.

A pesquisa revelou que o trabalho em EA da maioria dos docentes, ora caracterizado na análise da entrevista, ora caracterizado na Feira de Ciências, reflete abordagens que privilegiam o conteúdo dos conhecimentos em si, desvinculado da realidade, que se sobrepõe a prática, que são tratados dentro das disciplinas e que buscam mudanças de comportamento dos discentes. A temática identificada está mais relacionada ao lixo e seu descarte, a reutilização de materiais e ao conhecimento de conceitos ecológicos, identificando-se às representações naturalistas e antropocêntricas de Meio Ambiente, caracterizadas pela Educação Ambiental na tendência conservadora/comportamentalista.

De forma nenhuma descartamos a importância das inúmeras contribuições que as Ciências da Preservação e Conservação têm trazido ao debate ambiental. Contudo entendemos que devem ser agregados a esses conhecimentos, as discussões políticas que perpassam pelas lutas sociais em busca de direitos para todos.

Problematizar as questões ambientais é o que propomos, trazendo à tona não só as consequências da ação do homem sobre o ambiente natural, mas antes de tudo, considerando-o como parte ativa deste ambiente que está sob constantes transformações naturais e sociais.

Cabe refletir sobre as determinações econômicas contemporâneas marcadas por extremas diferenças sociais, que têm influenciado diretamente o ambiente. Segundo Loureiro (2012, p. 33), “não só é inconcebível pensar o ambiente sem considerar a dinâmica ecossistêmica, como o é separar discurso (linguagem) de prática social e contexto ecológico”.

Nesse sentido, seria insuficiente pensar que os problemas ambientais poderão ser resolvidos em ações individuais em detrimento às coletivas.

É importante ressaltarmos também que não desconsideramos a importância dessas ações como o cuidado com o desperdício da água, a preocupação com o descarte do lixo e a preservação ambiental. Todavia não podemos esquecer, por exemplo, que, segundo Loureiro (2012, p. 36), 90% da água é utilizada na produção industrial e agrícola. Como então situar todas as responsabilidades pelo desperdício de água, de energia ou de produção de lixo no indivíduo, sem considerar que o modelo de sociedade em que vivemos corrobora e estimula o consumo desenfreado, a formação de indivíduos preparados para adaptar-se ao mercado de trabalho e a exploração desenfreada dos recursos naturais para obtenção de lucros?

A Educação Ambiental com perspectiva crítica, segundo Loureiro (2012, p.87), é norteada por situar as relações sociais na natureza, contextualizadas histórica, social e economicamente; emancipatória, porque almeja a reflexão das relações de dominação e opressão em busca de autonomia e liberdade; transformadora, por visar mudanças sociais em busca da garantia de direitos e do alcance de dignidade de vida para todos.

Concordamos com Loureiro (2012, p. 89) que práticas pedagógicas baseadas em uma Educação crítica, propõem Educação Ambiental no contexto escolar no sentido da promoção da garantia democrática de participação do indivíduo na sociedade, nas decisões sobre a qualidade ambiental e o desenvolvimento do país. Para tal, há necessidade de fomentar o diálogo sobre as mais diversas concepções de Meio Ambiente, existentes no universo escolar, especificamente dos docentes, que estão diretamente envolvidos no processo educativo e que influenciam suas concepções de Educação Ambiental, assim como caracterizam sua prática pedagógica.

Buscando ainda nesta pesquisa identificar a dimensão que a escola atribui à Educação Ambiental, a partir da participação da ação pedagógica docente, influenciada pelas concepções de Meio Ambiente e Educação Ambiental, foi analisado o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar estudada.

Entendemos que a construção deste documento na escola permite a participação coletiva na discussão dos referenciais filosóficos, políticos e pedagógicos que norteiam as ações da instituição escolar e por isso este documento, pode revelar a identidade desta escola nos seus anseios, objetivos, visão de mundo, de sociedade e de Educação, no pensamento dos seus agentes, principalmente os educadores.

Analisar o PPP da escola permite verificar se a Educação Ambiental é contemplada e se os referenciais teóricos, as discussões promovidas e as conclusões no documento da escola, caracterizam a Educação numa perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, tratando as questões ambientais também neste sentido.

Na análise do PPP da Instituição pesquisada, são evidenciados referenciais teóricos importantes como objetivo, papel social, finalidade educativa, relação com a sociedade, com o conhecimento, com os conteúdos, com a aprendizagem e com a natureza. O documento ainda caracteriza a escola como mediadora das transformações sociais, oportunizando aos educandos o acesso ao conhecimento científico, de forma reflexiva e crítica, buscando o desenvolvimento integral do indivíduo através da interação com a sociedade.

Apropriação do conhecimento, exercício da cidadania, acesso ao conhecimento científico, interação com a sociedade, desenvolvimento integral, interação dos seres humanos com a natureza e com a cultura, atitude crítica e reflexiva, mediação, transformação, relação, questões sociais, desenvolvimento sustentável, conteúdos como meio, são elementos significativos no discurso presente no documento, presentes no rol de conceitos e expressões dos referenciais teóricos da Educação Crítica e Transformadora. Contudo alguns desses conceitos não apresentam que significado possuem para esta equipe escolar na construção do planejamento da escola que favoreceriam discussões mais reflexivas do processo educativo e, obviamente, são conceitos referenciados em um documento, o que por si só não garante sua concretude.

O que significa sustentabilidade, cidadania e desenvolvimento? Conceitos não explícitos no documento, por exemplo, não permitem revelar como a escola entende o processo educativo. Seria um instrumento de adaptação do indivíduo à sociedade para garantir sua possibilidade produtiva e a qualificação de mão de obra; construindo comportamentos em prol da preservação dos recursos ambientais para garantir a sobrevivência humana? Ou esta escola se entende mediadora de transformações sociais, preocupada com a luta coletiva e participativa por direitos sociais e a garantia de dignidade de vida para todos, considerando as relações do homem com a natureza em suas relações sociais, culturais, políticas e econômicas?

Importante aspecto a ser considerado é que a Educação Ambiental está presente no planejamento da escola, revelando que a temática ambiental é parte constituinte do PPP.

Exploração ambiental e desenvolvimento sustentável são temas relevantes para serem tratados na escola e foram considerados no documento, contudo não foram verificados os fundamentos teóricos e metodológicos vinculados ao trabalho de EA realizado no estabelecimento de ensino.

Além desses aspectos, a participação coletiva é um importante elemento na construção do PPP e o documento analisado não revela como foi construído e os participantes de seu processo de elaboração. Esse dado é preocupante e nos leva a reflexão sobre qual a verdadeira função da construção de um planejamento escolar. Repensar a escola, seus caminhos, dificuldades e possibilidades ou construir um documento simplesmente para ser apresentado às autoridades competentes?

Interligando a análise documental às entrevistas realizadas, é importante considerar que a maioria dos docentes disse não ter participado do processo de elaboração do documento e não saber se a Educação Ambiental era privilegiada no PPP, apesar de considerá-lo como uma importante ferramenta da escola para planejamento das ações educativas, dentre elas, as ações relacionadas à temática ambiental.

Diante da falta da participação docente na construção do PPP, na Feira de Ciências e no desinteresse sobre a existência ou o teor do documento na escola, caberia refletir se o pensamento revelado pelos docentes não seria mera reprodução de um discurso ideológico inerente ao pensamento educacional atual de valorização do PPP e da importância da EA no contexto escolar.

Em última análise, procuramos verificar a relação entre docentes/Educação Ambiental, e como o que é recomendado nas diretrizes e no Projeto Político-Pedagógico chega e é direcionado na escola, considerando o trabalho interdisciplinar e a prática docente.

A Educação Ambiental através dos Temas Transversais é contemplada nos referenciais construídos no Projeto Político Pedagógico da Escola, que enfatiza que deverão ser tratados de forma interdisciplinar, em todas as séries, considerando a realidade escolar. Elementos identificados como fundamentais no trato da temática ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De fato, essa abordagem pode facilitar o desenvolvimento de uma visão mais integradora das questões socioambientais.

Os docentes reconhecem a importância da Educação Ambiental no contexto escolar, que deve ser implementada através do tema transversal Meio Ambiente, mas, na prática, têm dificuldades em sua implementação.

Durante os dois anos de pesquisa na instituição, observamos que a maioria dos docentes relaciona a prática da EA a conhecimentos disciplinares, conceitos ecológicos e aquisição de comportamentos em prol da preservação e conservação, ou alegam não desenvolverem atividades com a temática, porque Educação Ambiental não faz parte de sua área de trabalho. Nesse sentido, percebemos a dificuldade do trabalho interdisciplinar e a tendência às atividades em EA ficarem restritas aos docentes de Ciências e Biologia. Atividades em EA, identificadas na entrevista, que privilegiam o estudo *in lócus*, por exemplo, foram citadas somente pelos dois docentes ligados a estas áreas de conhecimento.

Selecionamos um recorte na pesquisa para observação das atividades de Educação Ambiental e participação dos docentes no seu desenvolvimento. A Feira de Ciências era uma proposta de planejamento coletivo, que considerasse o diálogo entre as diversas disciplinas e contemplasse a temática ambiental.

Em relação ao conteúdo apresentado, entendemos que a abrangência das discussões sobre a temática pode ser ampliada, pois os trabalhos em sua maioria tratavam de conteúdos isolados. Destacamos, contudo, os trabalhos do 3º ano do turno da manhã, que apresentaram maior problematização da temática ambiental e foram orientados pelas Doc A e F, a partir de um viés biológico e sociológico.

O desenvolvimento dos trabalhos e sua organização contaram com maior cooperação dos alunos, pois o número de docentes que orientaram, participaram da organização e acompanharam a apresentação dos trabalhos foi muito reduzido.

Os docentes alegaram falta de articulação pedagógica na divulgação das informações e colaboração no planejamento das atividades da Feira, justificando prejuízo seu envolvimento.

Mesmo com as dificuldades e limitações apresentadas, o evento colaborou para intensificar a temática ambiental na escola, oportunizando espaço para o planejamento coletivo, diálogo entre áreas de conhecimento e diversificação de trabalhos envolvendo a prática da temática ambiental.

6 CONCLUSÕES

A sociedade moderna tem se sentido desafiada diante da crise ambiental e embora saibamos que a EA não resolverá todos os complexos problemas da humanidade, pode ser considerada uma importante ferramenta em prol do desenvolvimento do debate, correlacionando os diversos fatores envolvidos: sociais, culturais, econômicos, políticos e naturais, numa perspectiva crítica.

Pensar em EA é pensar em Educação e, nesse sentido, é preciso refletir sobre quais referenciais teóricos embasam as propostas educacionais existentes e que poderão fundamentar as práticas da EA.

O pensamento crítico e emancipatório na Educação propõe a reflexão sobre as relações entre conhecimento, emancipação e exercício consciente da cidadania e direciona a prática docente em EA para pensar o Meio Ambiente de forma globalizante, com propostas pedagógicas críticas e transformadoras.

Para tal, é preciso ir além do desenvolvimento de comportamentos para preservar e conservar os recursos naturais. É preciso compreender os diversos elementos que influenciam o homem, a natureza e a sociedade, formando uma complexa teia de relações.

Desta forma, necessitamos conhecer as concepções de EA que emergem das representações sociais sobre Meio Ambiente, discutir sua importância e como elas influenciam a prática pedagógica, buscando maior complexidade nos estudos em torno das questões ambientais, possibilitando a ressignificação dessas representações que se apresentam permeadas de senso comum.

Refletir sobre o trabalho docente em EA, em relação à sua falta de participação; de aprimoramento; criticidade; sem considerar questões como, a desvalorização do magistério que obriga docentes a lecionar entre várias escolas; a falta de incentivo financeiro e de tempo à qualificação e capacitação; a falta de formação no magistério e na universidade sobre as questões que lhe são cobradas e ou apresentadas pela escola; a falta de recursos materiais e humanos nas instituições públicas educacionais; seria também promover análises descontextualizadas politicamente. Essas questões, muitas vezes enumeradas pelos profissionais da Educação, são importantes elementos do debate educacional.

Os temas transversais também são propostas atuais no currículo escolar e, têm

trazido inúmeras reflexões sobre as estratégias metodológicas necessárias e possíveis para a realização de sua inserção no cotidiano do trabalho docente.

Além disso, como cobrar do docente, conhecimentos críticos e emancipatórios sem que observemos o que lhes têm sido oferecido pelas instâncias superiores de poder público, de possibilidade real de formação? É possível, que além de sua disciplina específica de formação, saiba de todos os outros temas de forma científica e crítica? Como trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar num processo educativo, que já se constitui fragmentado desde a formação docente?

Amaral e Britter entendem que a pesquisa cotidiana no trabalho docente é um fator importantíssimo para o enfrentamento dessas questões:

[...] há, na pesquisa, uma possibilidade emancipatória, capaz de permitir aos sujeitos atribuírem sentidos ao seu fazer, à sua cultura, intervindo em seu grupo, contribuindo para que este grupo redefina seus próprios sentidos. Em síntese, essa é a centralidade da práxis pedagógica que caracteriza o trabalho dos professores. (AMARAL; BRITTER, 2011)

Para as autoras, apesar da extrema importância de os docentes realizarem pesquisa sobre e na sua prática, a sobrecarga de trabalho que lhe é atribuída, aliada ao excesso de atividades, acaba por destituí-los das possibilidades de reflexão. Aliado ao excesso de atividades, eles se submetem a condições de trabalho historicamente desfavoráveis. Assim, “os professores tornam-se cumpridores de tarefas, desconhecendo-se como profissionais que pensam a realidade e agem a fim de favorecê-la.” (AMARAL; BRITTER, 2011).

No entanto, segundo Ventrone (2005), a formação dos docentes-pesquisadores pode ser entendida como um movimento contra-hegemônico⁸, que contribui para a construção de alternativas críticas na sua formação, redimensionando o papel político-pedagógico dos docentes, da educação e da escola.

Nesse sentido, a destruição da atitude própria à consciência comum é condição indispensável para superar toda consciência mistificada da práxis e ascender a um ponto de vista objetivo, científico a respeito da atividade prática do homem. Só assim podem unir-se conscientemente pensamento e ação. (VÁZQUEZ, 1990, p. 8)

Sendo assim, podemos questionar se o trabalho pedagógico docente analisado tem se caracterizado efetivamente em práxis. Para tal, faz-se necessário que haja reflexão sobre o

8 Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica. História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/c.html>

planejamento, a própria produção do conhecimento e as representações sociais (imbricadas de crenças e clichês de senso comum) associadas à sua prática.

Cabe-nos então, a tarefa de considerar esses fatores nesta análise. E, pensando a partir de uma proposta crítica em Educação, especificamente em EA, propomos que, trazer à escola a discussão dessas questões, é propiciar caminhos para a diminuição da distância que separa a prática docente de uma consciência reflexiva. É também permitir a politização do debate educacional de forma mais emancipatória, podendo culminar em ações em EA mais transformadoras.

A escola é espaço de construção e ressignificação e não pode estar excluída do debate político. Além disso, é um desafio constante e necessário o aprimoramento intelectual do docente.

Aliado a esses fatores, segue-se o comprometimento em busca de melhorias na Educação Pública; e seu engajamento torna-se uma importante ferramenta na construção de uma escola que se diga cidadã. Dessa forma, as lutas sociais e a participação ativa na sociedade através dos movimentos não podem ser desconsideradas neste diálogo.

Estes são instrumentos que trazem ao debate ambiental a politização necessária para que possamos refletir sobre sustentabilidade associada à possibilidade de vida digna para todos, em busca da diminuição das diferenças e desigualdades.

A escola não pode estar distanciada desta problematização, e enquanto mediadora das relações entre indivíduo-conhecimento-transformações sociais, poderá trazer à tona essas contradições, fomentando a reflexão crítica com o aporte do conhecimento e da realidade. Pode dinamizar o debate sobre o que é qualidade de vida; que modelo de sociedade desejamos e como escolhemos viver no planeta Terra?

Cabe então aos docentes o repensar sobre suas representações de Meio Ambiente e como essas representações têm contribuído em suas concepções de Educação Ambiental, para que sua prática pedagógica possa se revelar mais crítica e libertadora.

O planejamento pedagógico da escola poderá colaborar nesse processo proposto a partir de um Projeto Político Pedagógico construído coletivamente e contando fundamentalmente com o engajamento de todos em prol da construção de uma práxis mais desalienada, na qual, segundo Freire⁹, a pedagogia deixará de ser a dos oprimidos e passará a

⁹A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O

ser a dos homens.

Ressaltamos também sobre a importância da formação do profissional em Educação Ambiental para que possa estar instrumentalizado para o trabalho pedagógico.

A pesquisa analisou o Olhar Docente sobre a Educação Ambiental no Contexto Escolar e propôs fazê-lo através das concepções que os docentes têm de Meio Ambiente e Educação Ambiental e como são dimensionadas na Escola através da prática docente. Entendemos que cumpriu seus objetivos à medida que considerou o pensamento docente através das entrevistas, a dimensão da EA na escola analisada no Projeto Político Pedagógico e na Feira de Ciências, evidenciando elementos da ação docente.

Verificamos que entre a teoria e a práxis na Educação Ambiental, existe um hiato. O que se propõe no planejamento escolar enfrenta dificuldades em sua concretização e que a prática docente não tem se revelado verdadeiramente em práxis. A inserção da interdisciplinaridade na dinâmica escolar, a falta de articulação pedagógica de participação coletiva e a falta de comprometimento dificultam o desenvolvimento das atividades planejadas.

As representações antropocêntricas de Meio Ambiente dos docentes, caracterizadas em concepções de Educação Ambiental numa perspectiva mais conservadora, revelam-se na escola, nos seus planejamentos, nos conteúdos delimitados, na metodologia, nas estratégias definidas, na formulação de objetivos e nas concepções de homem, de mundo e de sociedade. Estas concepções tendenciam às práticas pedagógicas voltadas à preservação e conservação do ambiente, reconhecido pelos seus recursos naturais, pela utilidade para a sobrevivência do homem.

Ressaltamos que trazer à tona o debate da temática ambiental na escola poderá colaborar para a ressignificação do tema meio Ambiente, à medida que se introduzam elementos mais complexos relacionados à contextualização sócio-histórico-político e econômica, contribuindo de fato para a proposição de uma Educação Ambiental mais crítica.

Quanto mais participativa, menos fragmentada for a escola, maior possibilidade de interação entre os seus agentes, de construção de espaço para o debate, de oportunidades para encaminhamentos, para planejamentos coletivos.

primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, [...] esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1981, p.44).

O caminhar nesse sentido é desafiador, mas se torna possível, quando os docentes estão imbuídos na tarefa de construção dinâmica de espaços democráticos de participação, nos quais a Educação Ambiental poderá se fazer mais presente, enfatizando a construção de propostas pedagógicas mais contextualizadas e emancipatórias.

É nesse sentido que esta pesquisa caminha, considerando que a temática não se esgota neste trabalho, mas que está em constante desenvolvimento nas pesquisas acadêmicas e que os resultados desta pesquisa pretendem contribuir com o debate da Educação Ambiental na instituição educacional pesquisada, com seus docentes e nas reflexões e estudos acerca do desenvolvimento da Educação Ambiental no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do; BRITTES, Letícia Ramalho. O trabalho do professor pesquisador: uma reflexão sobre sua práxis educativa. *Revista P@rtes online*, Setembro de 2011. Não paginado. Disponível em www.partes.com.br/educacao/praxiseducativa.asp. Acesso em 18 jan. 2015.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2ª edição. 336p. 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 279p. 2011.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria aos métodos*. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais*. Apresentação dos Temas Transversais. MEC, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Ambiental. *Parâmetros Curriculares nacionais: meio ambiente e saúde*. Brasília. v 9.1997b.

BRASIL. Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

_____. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

BRÜGGER, P. Educação ou adestramento ambiental? Segunda edição. Florianópolis – SC: letras contemporâneas, 1999 In: OLIVEIRA, André Luiz de; RODRIGUES, Ana Titomi Obara; RODRIGUES, Maria Aparecida. Educação Ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do Ensino Fundamental. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*. V. 6, número 3, 2007. ps. 471-495.

BRUNIERA, Celina Fernandes Gonçalves. Pesquisa sociológica: O papel do investigador no trabalho de campo. *Pedagogia & Comunicação*, p. 3, 2007. Não paginado.

CAPITAL Nacional do Petróleo. Site Prefeitura Municipal de Macaé. Disponível em: <http://www.macaerj.gov.br/cidade/conteudo/titulo/capital-nacional-do-petroleo>. Acesso em 18 jan. 2015.

CARVALHO, Guilherme Gonçalves. *Amostragem na Pesquisa Qualitativa*. 2006.

CASTRO, Ronaldo Souza de.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2011. 2ª edição. 213p

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estágios da consciência. *Trilhas Filosóficas*. Ano 1. nº 1, p. 55-66, Jan/Jun/2008

COSTA, Rafael Nogueira; LEAL, Giuliana Franco; PEREIRA, Celso Sánchez. Águas Maravilhosas (Macaé, RJ): do rio ao lixão na memória de uma catadora de lixo = Águas Maravilhosas (Macaé, RJ): the River that Became a Garbage Dump and the Point of view of a Gargabe Picker. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 27, p. 109-119, 2013.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. *Do ponto de vista de quem?* Diálogos, olhares e etnografias dos/nos arquivos. CPDOC/FGV Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n 36, 2005.

DAMACENO, Ana Daniella et al. Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na Formação Docente. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Paraná. p. 4554-4566, 2009.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1994.

FLORES, J. Análisis de datos cualitativos - Simplificacionista a La investigación educativa. Barcelona: PPU. Pg 3, 1994. In: CALADO, Silvita dos Santos. FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. *Análise dos documentos: Método de Recolha e Análise de dados – Metodologia da Investigação I – 2004/2005* DEFCUL.

FRACALANZA, H. As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil: alguns comentários preliminares. 2004. In: OLIVEIRA, André Luis de; OBARA, Ana Tiyomi; RODRIGUES, Maria Aparecida. *Educação Ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental*. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias* Vol.6, nº3, p.482, 2007.

FREIRE, Paulo. “*Não há educação neutra*” O Jornal, Lisboa, 2, Entrevista concedida a autor desconhecido. Série Obra Paulo Freire. Maio, 1977. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/pandelha/7891/1283#page/1/mode/1up>. Acesso em 10 jan. 2015.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. [São Paulo]: Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do Projeto Pedagógico. *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1994.

_____. *Projeto Político-Pedagógico da escola cidadã*. Construindo a escola cidadã. (Série de Estudos de Educação a Distância) Brasília: MEC, 1998.

_____; ROMÃO, José Eustaquio (org.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUERRA, Teresinha; RHEINHEIMER, Cristine Gerhardt. Um possível caminho de uma Educação Ambiental convencional e conservadora para uma Educação Ambiental crítica e transformadora. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 12 - n. 2 - p. 162-178 / mai-ago 2012. Disponível em www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/2223/2240 Acesso em 10 fev. 2015.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira* / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 156 p.; 2004. Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em 10/02/2015.

_____. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou atividade-fim da Educação Ambiental? In: REIGOTA, Marcos (Org). *Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro DP&A, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1989. 149 p.

LIMA, G.F.C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: CASTRO, R.S. (Org.); LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: 2007. ps. 65-72

_____. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2004. 165 p.

_____. *Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n.93, p. 1473-1494, 2005.

_____. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 128 p.

_____. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003a.

_____. *Cidadania e meio ambiente*. Salvador: Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003b.

_____. Educar, participar e transformar em educação ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 1, n. 1. Brasília, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. 206p. 1 ed.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004. ps. 65-84.

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

LÜKE, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MICHELAT, G. Sur l' utilisation de l' entretien non directif em sociologie, *Revue française de Sociologie*, XVI, 1975 in BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Terceira reimpressão da primeira edição, revista e ampliada, 2011, p. 94

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA, Daniel Augusto. *Método fenomenológico na pesquisa*. [S.l.] Cengage Learning Editores, 2002.

MORIN, Edgar. *A Via para o futuro da humanidade*. 1921. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. [S.l.] Bertrand Brasil, 2013. 393 p.

_____. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Aline Lima. *A perspectiva participativa para inserção da Educação Ambiental Crítica em Escolas da Baixada Fluminense*. Dissertação. UFRRJ, 2012. Disponível em http://www.ufrj.br/posgrad/ppgeduc/paginas/docs_dissertacao/2012/AlineOliveira.pdf

PASQUALLI, M. S. *As feiras estaduais de ciências: em busca do pedagógico*. Dissertação de mestrado em Educação Escolar Brasileira. Goiânia: Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação/ MEEB, 1995.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. *Origem da Escola Pública Brasileira: A Formação do Novo Homem*. UEM Maringá-PR, 2013.

PERIM, Marcelo Fagundes. *A influência da cultura corporal sobre o conteúdo e o espaço físico da Educação Física escolar*. Santa Maria: CEFD/UFSM. Monografia de Especialização, 2001. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/4325>. Acesso em 20 jan. 2015

PIMENTA, Ananda Carvalho. *Introdução ao Pensamento Complexo de Edgar Morin*. PUC São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Administração. *Revista Científica FHO/UNIARARAS* v.1, n2/ 2013.

PIQUET, Rosélia. *Impactos de um setor de alta tecnologia em uma região brasileira- o norte fluminense na era do petróleo*. *Anais do V Colóquio sobre Transformações Territoriais*. 2004.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na área da saúde. *Revista Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, abr/jun; 15(2): 276 - 83, 2007.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. [Brasília]: Brasiliense, 2001.2 ed. 106p

_____. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 2010.8 ed. 93p.

_____. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez 1999.

_____. Meio ambiente e representação social. Terceira edição. São Paulo: Cortez, 1998.

SACCOL, Angela Link. Educação Ambiental e Representações Sociais: Um estudo com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Educação em Foco*.v. 15, n. 20, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Cortez Editora: 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5). 96p. 13 ed.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez. Ed./Aut. Assoc, 1980.

_____. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 28-35, ISSN: 1676-2584, ago- 2006. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf. Acesso em 20 fev. 2015.

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de Representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 1990 v. 8, n. 13 (2000)

SILVA, Leonardo de Carvalho. Análise comparativa da estrutura intra-urbana de Macaé a partir dos censos demográficos de 2000 e 2010. *Anais: Encontros Nacionais da ANPUR*, v. 15, 2013.

TAVARES, Fernando Marcelo Manhães. Impactos locais: A experiência de Macaé. Lições para o pré-sal. In: HERCULANO, Selene (Org.). *Impactos Sociais, Ambientais e Urbanos das Atividades Petrolíferas: o caso de Macaé (RJ)*, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF) da Universidade Federal Fluminense (UFF), 2010. Caps. 2-8. ps.256-274.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35.

_____. Inovações e projeto Político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v.23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>.

WOJCIECHOWSKI, T. *Projetos de Educação Ambiental no Primeiro e no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental: Problemas Socioambientais no Entorno de Escolas Municipais de Curitiba*, Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação Setor de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, Curitiba: 2006.

ANEXO 1: Roteiro para entrevista

Questão geradora: Qual a concepção de meio ambiente e EA que os docentes têm e a relação que é estabelecida entre o PPP, os PCN e à prática real na escola?

1. Fale-me um pouco sobre sua trajetória na Educação. Qual sua formação na Graduação? Outros cursos. Quanto tempo no magistério? Fez algum curso na área de Educação Ambiental?
2. Como a Educação Ambiental pode ser administrada na escola? Meios utilizados para trabalhar as questões ambientais.
3. Nos últimos anos têm aumentado as preocupações com o meio ambiente. Na sua opinião o que é Meio Ambiente?
4. Hoje se fala e se escreve muito sobre educação ambiental. E para você, o que é Educação Ambiental?
5. Você trabalha com educação ambiental? Considera que esse trabalho seja importante para a escola?
6. Poderia comentar experiências com a temática ambiental.
7. Quais as dificuldades do trabalho de Educação Ambiental na Escola?
8. Você conhece o PPP da escola? Colaborou na sua construção? Saberria dizer se a EA é contemplada no PPP?
9. Considera importante a construção do PPP na escola e que a EA seja contemplada neste documento?