



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – Unioeste**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS - PPGCA**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

**A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DAS  
PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS NO  
SISTEMA DE ENSINO FORMAL**

**Graciele Cristiane Rambo Grenzel**

**Toledo – Paraná – Brasil**

**2021**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – Unioeste**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS - PPGCA**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

**A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DAS  
PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS NO  
SISTEMA DE ENSINO FORMAL**

**Graciele Cristiane Rambo Grenzel**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste/*Campus* Toledo, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Ambientais.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Corrêa Lindino

**MAIO/ 2021**

**Toledo – PR**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

CRISTIANE RAMBO GRENZEL, GRACIELE  
A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS  
AMBIENTAIS NO SISTEMA DE ENSINO FORMAL / GRACIELE CRISTIANE  
RAMBO GRENZEL; orientadora TEREZINHA CORRÊA LINDINO. --  
Toledo, 2021.  
132 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Toledo) --  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de  
Engenharias e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em  
Ciências Ambientais, 2021.

1. Educação Ambiental. 2. Prática Educativas Ambientais.  
3. Ecopedagogia. I. CORRÊA LINDINO, TEREZINHA , orient. II.  
Titulo.

Eis o desafio da Educação Ambiental, transmutar-se gradualmente em uma Educação política, até desaparecer a necessidade de se adjetivar a Educação de 'ambiental'.  
(BRASIL, 2007)

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	<b>5</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>6</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	<b>7</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>8</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>15</b>
<b>CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS PRÁTICAS AMBIENTAIS</b> .....	<b>15</b>
1.1 LEGISLAÇÃO AMBIENTAL E SUA FUNCIONALIDADE NO AMBIENTE FORMAL DE ENSINO .....	22
1.1.1 A Lei 9975/1999 no Contexto Ambiental Brasileiro.....	23
1.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais e suas abordagens pedagógicas- ambiental .....	28
1.1.3 Base Nacional Comum Curricular e sua perspectiva para a continuidade da Educação Ambiental Formal .....	37
1.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS .....	43
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>50</b>
<b>PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM AMBIENTAL</b> .....	<b>50</b>
2.1 A IMPORTÂNCIA DA PERMANÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA .....	50
2.2 A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS EM ESPAÇOS FORMAIS DE ENSINO .....	55
2.3 A INTENCIONALIDADE DA ECOPEDAGOGIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	63
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>71</b>
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>71</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	71
3.2 TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS.....	75
3.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....	78
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>84</b>
<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>84</b>
4.1 DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO ENTREVISTADO.....	86
4.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	88
4.3 APLICAÇÃO DOS PROJETOS E PROGRAMAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA ECOPEDAGOGIA.....	98
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>120</b>
<b>ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO</b> .....	<b>127</b>
<b>ANEXO B – ALUNOS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL</b> .....	<b>128</b>
<b>ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	<b>129</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABP</b>	Aprendizagem Baseada em Projetos
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAOPMA</b>	Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Proteção ao Meio Ambiente
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNEA</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental
<b>EA</b>	Educação Ambiental
<b>EAF</b>	Educação Ambiental Forma
<b>EAI</b>	Educação Ambiental Informal
<b>EAN</b>	Educação Alimentar Nutricional
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FAEP</b>	Federação da Agricultura do Oeste do Paraná
<b>JEEP</b>	Jovem Empreendedor Primeiros Passos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MMA</b>	Ministério do Meio Ambiente
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Educação Alimentar
<b>PNEA</b>	Política Nacional de Educação Ambiental
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUMA</b>	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PRONEA</b>	Programa Nacional de Educação Ambiental
<b>SEBRAE</b>	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SEMA</b>	Secretaria Especial do Meio Ambiente
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SETI</b>	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
<b>SISNAMA</b>	Sistema Nacional do Meio Ambiente
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1.</b> Organização da Política Nacional de EA .....	24
<b>FIGURA 2.</b> Etapas do desenvolvimento educativo no campo ambiental .....	32
<b>FIGURA 3.</b> Principais diferenças entre Programa e Projeto .....	60
<b>FIGURA 4.</b> Ciclo da Aprendizagem Baseada Projetos .....	62
<b>FIGURA 5.</b> Movimento da Ecopedagogia .....	67
<b>FIGURA 6.</b> Caminhada para aprendizagem com base na Ecopedagogia .....	68
<b>FIGURA 7.</b> Dimensões do campo de pesquisa .....	75
<b>FIGURA 8.</b> Livro Didático do JEPP (1º ao 5º ano) .....	79
<b>FIGURA 9.</b> Livro Didático do Programa Agrinho (1º ao 5º ano).....	81
<b>FIGURA 10.</b> Corrente e abordagem educativa ambiental dos projetos/programas	112

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1.</b> Faixa etária dos entrevistados .....	86
<b>GRÁFICO 2.</b> Formação acadêmica dos entrevistados .....	87
<b>GRÁFICO 3.</b> Tempo de experiência na atuação com Programas e Projetos .....	87
<b>GRÁFICO 4.</b> Conceito de Educação Ambiental .....	89
<b>GRÁFICO 5.</b> Categorização da Prática Pedagogia e Ambiental .....	93
<b>GRÁFICO 6.</b> Projeto Jovem Empreendedor Primeiros Passos (JEPP).....	98
<b>GRÁFICO 7.</b> Programa Agrinho.....	103
<b>GRÁFICO 8.</b> Projeto de Educação Alimentar e Nutricional .....	108



## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1.</b> Competências da BNCC (Ensino Fundamental) e a EA .....	38
<b>QUADRO 2.</b> Projeto em Programas da Rede Municipal de Ensino .....	73
<b>QUADRO 3.</b> Projetos de cunho ambiental .....	74
<b>QUADRO 4.</b> Escolas que participaram da pesquisa .....	84

GRENZEL, Graciele Cristiane Rambo. **A intencionalidade pedagógica das práticas educativas ambientais no sistema de ensino formal**, 2021. 132f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste/Campus Toledo, 2021.

## RESUMO

A Educação Ambiental (EA) nas últimas décadas tem sido vista como uma ferramenta estratégica para contribuir com as questões ambientais emanadas de um longo processo de exploração dos recursos naturais. Compreendida como uma educação que deva permear todos os espaços da sociedade, na escola ela se materializa por meio das Práticas Ambientais. As escolas, por sua vez, abraçam projetos que visam trabalhar questões ambientais, porém nem sempre se preocupam com o uso de metodologias reflexivas e investigativas. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou analisar práticas ambientais realizadas em espaços formais de ensino, de modo que pudesse identificar a intencionalidade pedagógica presente em suas ações e como essas podem ou não se tornarem processos ecopedagógicos mediante os critérios determinados pela Ecopedagogia. Para tanto, a metodologia escolhida fundamentou-se na pesquisa exploratória explicativa com abordagem qualitativa, tendo como objeto de estudo escolas municipais de Marechal Cândido Rondon/PR, (1º ao 5º ano/séries iniciais). Para delimitação do território primeiramente realizou-se o levantamento dos programas e projetos desenvolvidos na rede municipal de ensino por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), na sequência identificou-se três práticas ambientais que trabalhavam a Educação Ambiental, sendo elas o Jovem Empreendedor Pequenos Passos (JEPP), o Programa Agrinho e por fim o Projeto Educação Alimentar e Nutricional. A técnica de pesquisa envolveu o levantamento bibliográfico, documental e entrevista, com uso de roteiro semiestruturado. Quanto à análise dos resultados alcançados buscou-se primeiramente compreender dos agentes responsáveis pela formação/capacitação dos docentes os princípios que orientam e fundamentam o programa/projeto, quanto ao docente sua compreensão sobre a proposta de trabalho, bem como, seu entendimento singular sobre EA, para por fim trazer as contribuições da Ecopedagogia dentro de algumas categorias pré-definidas, tais como, seu conceito, propriedade, aplicabilidade e escopo. Com isso, pode-se concluir que as Práticas Ambientais são importantes e não podem ser esquecidas ou desacreditadas. Contudo, é necessário a recomendação, reorganização e promoção de atividades que coloquem os alunos e os professores como protagonistas ativos no processo, pois a Intencionalidade Pedagógica dentro dessas práticas tem se apresentado pautadas no conceito de EA conservacionista e da sustentabilidade e assim a junção do conceito de EA e a intencionalidade dos programas e projetos podem contribuir pouco ou nada para a construção de uma consciência planetária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental; Prática Educativas Ambientais; Ecopedagogia.

GRENZEL, Graciele Cristiane Rambo. **The pedagogical intentionality of environmental educational practices in the formal education system**, 2021. 132f. Dissertation (Masters in Environmental Science) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste/Campus Toledo, 2021.

### **ABSTRACT**

Environmental Education (EE) in recent decades has been seen as a strategic tool to contribute to environmental issues arising from a long process of exploration of natural resources. Understood as an education that must permeate all spaces of society, at school it is materialized through Environmental Practices. Schools, in turn, embrace projects that aim to work on environmental issues, but they are not always concerned with the use of reflective and investigative methodologies. In this sense, this research aimed to analyze environmental practices carried out in formal teaching spaces, to identify the pedagogical intentions, present in their actions and how these may or may not become eco-pedagogical processes through the criteria determined by Ecopedagogy. Therefore, the chosen methodology was based on explanatory exploratory research with a qualitative approach, having as object of study municipal schools in Marechal Cândido Rondon/PR, (1st to 5th year/initial grades). For the delimitation of the territory, the survey of programs and projects developed in the municipal education system through the Political Pedagogical Projects (PPP) was first carried out. In the sequence, three environmental practices that worked with Environmental Education were identified, namely the Young Small Entrepreneur Steps (JEPP), the Agrinho Program and finally the Food and Nutrition Education Project) the research technique, the bibliographic, documentary and interview survey, using a semi-structured script. As for the analysis of the results achieved, we first sought to understand the agents responsible for the training of teachers the principles that guide and support the program/project, as for the teacher, their understanding of the work proposal, as well as their unique understanding of EE, to finally bring the contributions of Ecopedagogy into some pre-defined categories, such as its concept, property, applicability, and scope. Thus, it can be concluded that Environmental Practices are important and cannot be forgotten or discredited. However, it is necessary to recommend, reorganize and promote activities that place students and teachers as active protagonists in the process, as the Pedagogical Intentionality within these practices has been presented based on the concept of conservation EE and sustainability and thus the junction of the concept of EE and the intentionality of programs and projects can contribute little or nothing to the construction of a planetary consciousness.

**KEY-WORDS:** Environmental Education, Environmental Educational Practice, Ecopedagogy.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Ambiental (EA) passou a ser vista como uma ferramenta que sugeria a efetiva contribuição para a mudança do cenário de destruição que se instalou no planeta. A busca de um ambiente equilibrado e sadio, por meio da formação humana e a transformação de pensamento das civilizações, passa a fazer parte não só do contexto social, mas também do contexto econômico.

Desta forma, este estudo intenta analisar as práticas realizadas na Educação Ambiental Formal (EAF), de modo que se possa identificar a intencionalidade pedagógica presente em suas ações e como essas podem ou não se tornarem processos ecopedagógicos, tendo como base a identificação e a diferenciação dos tipos de práticas de EAF desenvolvidas nas escolas municipais de Marechal Cândido Rondon-PR. Sendo uma instituição disseminadora do conhecimento, como a escola tem desenvolvido e validado práticas educativas voltadas à formação ambiental que promova o cuidado pelo Ambiente na perspectiva planetária, proposta por Gutiérrez e Prado (2013)?

Nessa acepção, permitir que o espaço formal de ensino desenvolva práticas pedagógicas que busque a conscientização da importância de respeito e cuidado como o Meio Ambiente, possibilita, além de tornar a aprendizagem significativa, a contribuição para a formação de futuros cidadãos muito mais comprometidos com a condição de vida do planeta Terra. Este estudo tem como objetivo além do diagnóstico das práticas realizadas na EAF analisar os encaminhamentos metodológicos adotados nas práticas selecionadas e descrever os processos de execução destas; e, diferenciar os tipos de práticas de EAF realizadas nas escolas selecionadas, mediante os critérios determinados pela Ecopedagogia.

O objeto de estudo para o desenvolvimento dessa pesquisa são as escolas municipais de Marechal Cândido Rondon – PR, que atendem as séries iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

A modalidade de pesquisa a ser aplicada é a exploratória, a qual visa a caracterização inicial do problema a ser investigado. Na abordagem inicial busca-se identificar dentro desses espaços de ensino, por meio das práticas de EA que sejam desenvolvidas em âmbito nacional, por meio Programa Jovens Empreendedores

Primeiros Passos (JEEP), em âmbito estadual, pelo Programa Agrinho, e em âmbito municipal, por meio do Projeto de Educação Alimentar e Nutricional.

Depois de identificadas as práticas de EA, utiliza-se como critério de escolha para delimitação do território as escolas que possuem ao menos uma prática. Dentre elas, foram selecionadas as três que possuem o maior número de atividades voltadas às práticas ambientais, ou seja, a amostragem foi conforme aponta Martins (2007) intencional, sendo o critério escolhido intencionalmente com o único objetivo de investigar os educandários com maior número de práticas ambientais na rede municipal de ensino de Marechal Cândido Rondon – PR.

Para tanto, de cunho exploratório, o trabalho foi dividido em três momentos. Para a coleta de dados, realizada utilizou-se de dois tipos de técnicas: a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica teve como base reunir conhecimento referente à Educação Ambiental, Ecopedagogia e práticas educativas ambientais. A partir dessa busca, foi realizada uma leitura minuciosa em todos os textos, sendo que os pertinentes foram utilizados para a construção teórica do trabalho, com a finalidade de não repetir o que já foi dito ou escrito sobre o assunto, mas propiciar o exame do tema sob novo enfoque chegando a conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2015).

A segunda etapa desta pesquisa consistiu na análise de documentos relacionados à Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental. Optou-se por analisar esta modalidade pelo motivo de que a maioria das pesquisas realizadas até o momento não respondem satisfatoriamente à validação adotada no momento da escolha e execução das práticas de EA nesse nível de ensino.

O levantamento documental foi realizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, Base Nacional Comum Curricular, Projeto Político-Pedagógico e documentos relacionados com a Educação Ambiental nas escolas. Nesses documentos foram explorados os princípios da Ecopedagogia e o que se pratica nas instituições em questão.

A terceira técnica utilizada foi a entrevista, que segundo Marconi e Lakatos (2015), pode ser composta por um roteiro semiestruturado, contendo perguntas abertas com a finalidade de deixar o informante livre para emitir sua opinião. As perguntas foram apresentadas de forma a respeitar uma categorização pré-definida, que visou a operação e classificação de elementos constitutivos de um conjunto por

diferenciação, o que permitiu no final analisar o “[...] que cada um deles tem em comum com outros” (BARDIN, 2000 p. 118).

Os critérios utilizados para a categorização foram temáticos, visando observar o entendimento por parte do entrevistado sobre sua compreensão a respeito da prática (conceito, características, aplicabilidade e finalidade).

Para análise das entrevistas, foi utilizada a técnica de análise do conteúdo, de modo a “[...] descobrir as conexões que possam existir entre o exterior e o discurso, entre as relações de forma e as relações de sentido, entre as condições de produção e processo de produção” (BARDIN, 2000, p. 215); bem como, analisando de “[...] maneira a permitir compreender o acesso à informação de certos grupos e a forma como esses grupos a elaboram e transmitem”(REIGOTA, 1997, p. 73), discutindo o que se faz no cotidiano escolar com relação às práticas ambientais ao que se acredita estar realizando, avaliando sua aplicação com base nas ideias apresentadas na Ecopedagogia.

Com o desenvolvimento desta pesquisa buscou-se contribuir com os estudos já realizados quanto à EA Formal. No entanto, pretendeu-se avançar em alguns aspectos em termos científico, social, econômico e ambiental.

No quesito científico, servindo de referência teórica para o desenvolvimento de práticas ambientais já realizadas e que possam vir a ser no espaço escolar. Em âmbito social disseminar o uso da teoria da Ecopedagogia, não como verdade pura e inquestionável, porém como uma opção para a formação da consciência ambiental dentro do contexto escolar e social. Pois, defende-se que o conhecimento, quando se torna significativo para o indivíduo, rompe as barreiras físicas e territoriais e o acompanha para onde quer que vá.

Já o Econômico, trazendo a clareza de que o estilo de vida e as escolhas de consumo que se realizam no dia a dia estão, de certa forma, atrelados às questões ambientais seja em decorrência dos recursos naturais que se utilizam para sua fabricação, seja pelos resíduos remanescentes de sua utilização, ou seja, o lixo.

E, por fim, mas não menos importante o fator ambiental. Não tendo a pretensão de trazer a solução para os problemas ambientais, pois seria utópico pensar que um único trabalho fosse possível de tal façanha, mas sim, tentar na medida do possível demonstrar que as práticas educativas ambientais desenvolvidas nas escolas podem, ser significativas para o Meio Ambiente e possibilitar a prevenção de desgastes ambientais. No entanto, dependerá das escolhas e dos

encaminhamentos metodológicos os quais serão escolhidos por realizar ao longo de sua aplicação.

## CAPÍTULO 1

### CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS PRÁTICAS AMBIENTAIS

A Revolução Industrial, ocorrida na Europa durante o século XVIII, marcou definitivamente a vida da humanidade. Ela possibilitou a visibilidade de muitos dos problemas ambientais que o mundo presenciou e ainda vivencia.

Ao transpor as barreiras do atual sistema de produção manufatureiro, substituído pelo modelo de produção industrial em larga escala, a natureza tornou-se cada vez mais um objeto de exploração e consumo - uso intensivo de energia fóssil, da exploração dos recursos naturais, poluição do ar, do solo e da água (MARCATTO, 2002). O ônus da ação humana passa a se apresentar de forma direta, em sua conduta cotidiana, marcada por suas escolhas e sua relação com o Ambiente. Também, opera indiretamente pela sua omissão diante de situações as quais acreditava ser alheia a sua responsabilidade.

Entretanto, independentemente do papel desempenhado pelo ser humano, a situação da crise ambiental serviu para demonstrar que não bastava somente encontrar culpados. Tornava-se necessário buscar medidas que pudessem contribuir de forma preventiva, fomentando mudanças comportamentais necessárias para a construção de um futuro mais sustentável.

Assim, dentre os mecanismos de frente de atuação, movimentos socioambientais, encontros e acordos foram sendo assumidos e construiu-se a Legislação Ambiental a qual se tem conhecimento hoje. O início das discussões relacionadas às práticas ambientais e à educação ambiental surgem por volta de 1945, e se intensificam a partir da década de 1960, quando os ambientalistas passam a questionar uma série de valores da sociedade capitalista, como a proteção da natureza e o excesso de consumo, responsável pela degradação ambiental que estava ocorrendo.

No mesmo período, germinaram nos Estados Unidos e Europa movimentos ecológicos liderados por grupos de associações e organizações da sociedade civil, também conhecido como movimento da contracultura. Eles se opunham, de forma iminente, ao modelo industrial e científico, questionando os padrões sociais estabelecidos e levando a público debates relacionados à crise ambiental dentro de



uma narrativa que visava demonstrar que os reflexos dos problemas ambientais afetam a todos e o futuro de toda a sociedade (CARVALHO, 2012).

Nesse ínterim, o primeiro grande acontecimento se deu em 1968, em Roma, onde se reuniram cientistas e especialistas de diversas áreas do mundo todo, com o objetivo de promover a discussão pautada na crise ambiental e o ritmo exponencial de sua evolução. Esta reunião deu origem ao documento que ficou conhecido mundialmente como o relatório: Os Limites do Crescimento Econômico.

O documento colocou oficialmente em questionamento o modelo econômico instaurado pelo desenvolvimento capitalista, o qual expunha a humanidade em uma posição negativa com relação à natureza, servindo como um alerta ao mundo ao trazer uma previsão um tanto quanto pessimista do futuro do Planeta Terra (GADOTTI, 2000). Dessa forma, pode-se estimar que o grande mérito atribuído ao Clube de Roma foi colocar os problemas ambientais em nível planetário.

Em consequência, a Organização das Nações Unidas – ONU realizou em 1972, em Estocolmo, na Suécia, a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, cujo principal tema abordado foi a poluição ocasionada pelas grandes indústrias. Esse encontro reuniu vários países a fim de estabelecer uma visão geral do mundo e criar princípios comuns que servissem de inspiração para a humanidade.

Nele, estabeleceu-se o Plano de Ação Mundial<sup>1</sup>, no qual se reconhecia a necessidade de se discutir os problemas ambientais e a elaboração de propostas e estratégias de ação capazes de contribuir com a melhoria da qualidade de vida (DIAS, 2004). Entre as diversas medidas analisadas e debatidas, destacou-se a responsabilidade do ser humano e sua relação com o Meio Ambiente, trazendo para o campo educacional a recomendação da Educação Ambiental em nível mundial, a qual somente mais tarde teria sua função delineada oficialmente e determinada às bases de prioridades para sua aplicação (RAMOS, 2001).

Todavia, alguns países, como o Brasil, defendiam que a poluição era o preço a ser pago pelo progresso - convém destacar aqui que, nesse momento, o Brasil

---

<sup>1</sup> Esse plano, ao tratar todos os países, desenvolvidos ou em fase de desenvolvimento, de forma igualitária atribuindo-lhe a mesma responsabilidade quanto aos danos causados ao Meio Ambiente, não levou em consideração a prerrogativa que as bases dos problemas ambientais poderiam também estar relacionados com as questões econômicas, políticas e sociais. Criando, assim, um abismo de desigualdade ao não reconhecer a desproporção entre estes, em termos de padrão de consumo, emissão de poluentes, produção de resíduos tóxicos, acesso à tecnologia e desenvolvimento econômico (RAMOS, 2001).

vivia o milagre econômico, sendo a poluição o preço a ser pago pelo progresso, abrindo suas portas para diversas multinacionais poluidoras (REIGOTA, 2001). O posicionamento do Brasil gerou críticas e devido às pressões do Banco Mundial e de instituições ambientalistas, em 1973, possibilitou que fosse criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) – primeiro organismo brasileiro que serviria para orientar a gestão ambiental do país (DIAS, 2004).

Independente da forma que os países foram aceitando e se adequando a essas recomendações, é imprescindível reconhecer o grande legado atribuído a Conferência de Estocolmo, a qual colocou que se deve educar as pessoas a fim de buscar soluções para os problemas ambientais. Pode-se dizer que dentro da história dos movimentos ambientais esse foi o primeiro tijolo na construção da Educação Ambiental.

Outro divisor de águas se deu em 1975, quando em Tbilisi, na Geórgia, aconteceu a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela Unesco e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA. A Conferência de Tbilisi, como ficou conhecida, contribuiu para precisar a natureza da educação ambiental, seus princípios, objetivos e características e o chamamento para que se incluíssem nas políticas de educação medidas que pudessem incorporar conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas de ensino (DIAS, 2004).

Nesse sentido, a Educação Ambiental passa assumir uma posição importante diante da crise ambiental instaurada, a qual dava indícios significativos quanto à necessidade de mudanças de alguns princípios como: atitudes, valores, comportamentos e sentimentos que precisariam ser reavaliados, bem como, que esta não poderia se limitar somente ao estudo do Meio Ambiente, mas sim, incorporar em suas reflexões os aspectos relacionados as questões sociais, econômicas, éticas e políticas e sua relação com o Meio Ambiente.

Conforme aponta Dias (2004), naquele momento estavam lançadas as primeiras orientações para o desenvolvimento da Educação Ambiental no mundo, assim, caberia “[...] a cada país dentro das suas características e particularidades, especificar as linhas nacionais, regionais e locais, por meio dos sistemas educacionais e ambientais” (DIAS, 2004, p. 83). Especificamente no Brasil, em termos de iniciativas no campo ambiental, pode-se considerar que a década de 1980

foi um terreno fértil para avanços das bases legais e o casamento oficial entre educação e a defesa do Meio Ambiente.

Mesmo o país passando por um turbulento processo de redemocratização, após um longo e duro período de regime militar, em 1981, é sancionada a Lei nº. 6.938, que dispunha sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Esta lei constituiu-se em um importante documento para a consolidação da Política Ambiental no Brasil ao mencionar que a EA deveria estar em

[...] todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do Meio Ambiente, evidenciando a qualidade que se desejava imprimir a sua dimensão pedagógica no Brasil (BRASIL, 1981).

Em 1987, o Ministério da Educação (MEC) divulga o primeiro documento que considera necessário a inclusão da “[...] educação ambiental dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus” (BRASIL, Parecer nº 226, 1987). No entanto, importantes são os debates em torno da construção da nova Constituição Federal Brasileira e os acontecimentos que marcavam o mundo, como o lançamento do Relatório Nosso Futuro Comum<sup>2</sup>(1987).

O relatório impulsionava os debates sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, com o propósito de aferir se as necessidades do presente não pudessem comprometer as necessidades das gerações futuras, em termos de consumo dos recursos naturais, gerando um capítulo inteiro ao Meio Ambiente na Constituição Federal de 1988 (CZAPSKI, 1998). Especificamente no Art. 225, garantiu-se que “[...] todos têm direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida [...]”, responsabilizando o Poder Público e a coletividade com a obrigação de defendê-lo e preservá-lo, pensando o presente, mas com olhos para o futuro.

Dentro do contexto da Educação Ambiental, a própria constituição reforçou a sua obrigatoriedade apontando que esta deveria estar “[...] em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do Meio Ambiente” (BRASIL, 1988), representando um ganho para a educação ambiental e contribuindo para que nos anos que a sucederam outros debates fossem realizados resultando na criação

---

<sup>2</sup> Também conhecido como *Relatório de Brundtland*, doravante denomina por ter sob seu comando a primeira ministra norueguesa Gro Brundtland responsável por criar, em 1983, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e desenvolvimento. A partir de então o conceito de desenvolvimento sustentável passou a ser usada para a reorientação das políticas de desenvolvimento e sua relação direta com as questões ambientais (SORRENTINO *et al.*, 2005).

de leis importantes dentro do campo educacional. Torna a Educação Ambiental obrigatória, sem, no entanto, tratá-la como uma disciplina específica, ficando sua redação final em consonância com as definições internacionais de Tbilisi, e reafirmadas no encontro em Moscou.

Em 1990, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como RIO-92, e o Fórum Global - Fórum Internacional de Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais, ocorridos no Rio de Janeiro, foram os grandes eventos internacionais sobre Meio Ambiente e educação ambiental da década. Esses eventos resultam em duas produções, a “Carta da Terra” (apresenta os princípios do Rio-92, porém sem força de lei e sem clareza sobre possíveis medidas concretas a serem adotadas) e a Agenda 21<sup>3</sup> (plano de ação mundial para orientar a transformação de nossa sociedade, em especial a EA) (MARCATTO, 2002).

O documento originário da Rio-92 trouxe um caráter mais crítico e emancipatório para a EA, pois marcou a mudança de olhar para a crise ambiental que até então focava mais em seu aspecto desenvolvimentista e trouxe para as discussões de “sociedade sustentáveis”, construindo princípios mais democráticos e um modelo participativo de educação popular e gestão ambiental. A partir de então, as Nações Unidas e a UNESCO programam a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005/2014) reconhecendo a problemática socioambiental e reforçando mundialmente a sustentabilidade a partir da Educação (SORRENTINO; TRAJBER, 2007).

As inúmeras discussões e estruturação de mecanismos legais relacionados à preservação e cuidado como o Meio Ambiente implicaram em alterações também no campo educacional, por exemplo, a Lei nº 9.904/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que traz a seguridade do direito de todos os indivíduos a educação, cabendo ao Estado e a família garantir seu acesso e o pleno desenvolvimento do aluno para o exercício da cidadania. Apesar disso, não traz explicitamente a possibilidade de trabalhar a EA nos currículos do ensino fundamental, somente a

---

<sup>3</sup> Propôs a reorientação da educação visando à ampliação da conscientização sobre os problemas ambientais, incentivando a formação e capacitação de recursos humanos para atuarem como agentes na conservação do Meio Ambiente e trazendo a responsabilidade para que cada país criasse sua própria Agenda 21 Nacional (MARCATTO, 2002).

menção do “[...] conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996).

Quanto à estruturação curricular, em 1997, o governo federal lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), conjunto de orientações para auxiliar o trabalho docente fixando conteúdos mínimos a serem trabalhados na educação brasileira concernente a cada disciplina. Com eles, busca uma proposta inovadora dentro do campo educacional ao propor os Temas Transversais, que visavam a contemplar cinco campos: pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e Meio Ambiente.

Apesar de não tratarem exclusivamente da EA, sugerem que as questões ambientais sejam estudadas dentro do contexto escolar e do local de vivência dos alunos, permeando os objetivos, conteúdos e orientações didática das disciplinas (CZAPSKI, 1998). Ao intencionar a transversalidade do tema Meio Ambiente o coloca como uma proposta que visa educar para o meio e a partir do meio.

Esse ensino se apresentou, de certa forma, com alguns equívocos teóricos e contribuiu para que a educação ambiental transitasse sem métodos de ação e avaliação claramente definidos (RAMOS, 2001). Assim, em 1999, elaborou-se o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que seria o primeiro documento oficial, já recomendado pela Conferência de Tbilisi (DIAS, 2004). Ele legitima os objetivos da Educação Ambiental ao mencionar que

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Meio Ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

O ProNEA ainda destaca a responsabilidade de todos, ressaltando a forma que esse conhecimento será produzido, ao apresentar em seu Art. 2º, que a Educação Ambiental será um elemento indispensável e “[...] permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999).

A lei supracitada, reforça a responsabilidade de todos para sua implantação, trazendo seus princípios básicos, objetivos e estratégias, fornecendo um roteiro para a prática ambiental, principalmente no campo educacional. Por meio do Decreto

4281/026, regulamentou-se a indicação do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA) como gestores da implantação e acompanhamento dessa política pública.

Ao MEC coube à implantação da EA visando ao crescimento quantitativo, por meio de estratégias de incremento na educação pública e qualitativo em nível vertical ao MMA por se tratar de uma função de Estado totalmente nova, em nível de expansão horizontal (SORRENTINO *et al.*, 2005). No contexto educacional, o PNEA vem para reforçar o direito de todos à EA e como orientação política e pedagógica indicando seus princípios, objetivos, responsáveis, espaços de atuação e linhas de ação, reforçando os níveis e modalidade de ensino nos espaços formais, tornando-se uma importante ferramenta de educação para a comunidade escolar.

Entretanto, entende-se que a lei no papel por si só pode não ser suficiente para que seja eficaz, é preciso que ela seja transformada em energia “[...] debatida e complementada não apenas para o aperfeiçoamento da sua ‘letra’, mas para a reafirmação e propagação de seus valores e a concretização de sua missão” (LIPAI; LAYRARGUES; VAZZI, 2007, p. 32). Dessa forma, a lei estabelece as diretrizes que definem o papel da Educação Ambiental na formação do cidadão, no desenvolvimento de práticas capazes de contribuir para a preservação do Meio Ambiente e na reflexão sobre a necessidade de se pensar coletivamente, fortalecendo os valores sociais.

Os princípios da PNEA foram gradativamente subsidiando propostas e programas de Educação Ambiental no Brasil e, aos poucos, sendo incorporadas às propostas curriculares das secretarias estaduais e municipais de educação (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018). Dentro da historicidade de construção da EA observa-se que ela é herdeira dos debates realizados dentro do movimento ecológico, surgindo, primeiramente, dentro de movimentos que buscavam uma forma de conscientização que fosse capaz de chamar atenção sobre a finitude da natureza, a distribuição e exploração dos recursos naturais de forma desigual.

Não demorou muito para ocupar os palcos educacionais, tornando-se uma proposta educativa no sentido de buscar dialogar no campo formal de ensino com suas teorias, saberes e práticas. Nessa perspectiva, esse primeiro capítulo tem como meta interpelar sobre os principais documentos de referência para a Educação Básica brasileira, criados nas últimas décadas que enfatizam a abordagem da Educação Ambiental e suas recomendações.

Por conseguinte, a EA tem sido vista como um caminho possível no que tange à concretização de metas legalmente estabelecidas, busca-se analisar a PNEA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro do entendimento do que cada documento defende sobre as práticas ambientais, e como por meio delas se torna possível transformar a realidade social e educacional dentro dos aspectos ligados ao cuidado e preservação da natureza.

## 1.1 LEGISLAÇÕES AMBIENTAL E SUA FUNCIONALIDADE NO AMBIENTE FORMAL DE ENSINO

A compreensão e importância da inserção da Educação Ambiental (EA) dentro dos espaços formais de ensino e o entendimento desses espaços possibilitam a formação de sujeitos, tendo como base o conhecimento teórico disseminado entre as disciplinas curriculares tradicionais.

A EA ganha reconhecimento de seu papel no contexto de enfrentamento dos problemas socioambientais, na medida em que a legislação brasileira passa a reforçar a sustentabilidade no cenário mundial, a partir da educação. Assuntos e temáticas voltadas à Educação Ambiental foram incorporadas nos currículos escolares há aproximadamente 50 anos. No Brasil, seu destaque foi em 1990 (VENDRUSCOLO *et al.*, 2013).

O processo de institucionalização da EA no Brasil se materializou, de forma prática nos espaços formais, após a Rio-92, considerando que esse evento criou uma conjuntura favorável à expansão dela nos espaços formais, contanto com a participação direta do MEC, o qual, dentre outras coisas, reconheceu na EA um instrumento eficaz para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e melhoria da qualidade de vida da população, bem como, importante mecanismo a ser trabalhado para as mudanças pretendidas.

A Rio-92, além dos documentos e recomendações internacionais construídos, possibilitou a reflexão da situação em que o Brasil vivenciava por meio da Carta Brasileira para a EA. A carta admitia e tornava pública a lentidão que o país se encontrava quanto à produção de conhecimento no campo da EA. Nessa acepção, a falta de iniciativa e comprometimento do poder público “[...] em relação às políticas

específicas de Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino, consolidavam um modelo educacional que não respondia às reais necessidades do país” (BRASIL, 2007, p. 14).

Isso possibilitou, posteriormente, a criação de diversas instâncias de reflexão para a construção dos programas de EA que se tem hoje e, dentro do contexto histórico de constituição da EA e sua normatização para o ensino formal, pode-se pontuar a Lei 9795/1999 como um marco legal que normatizou sua atuação no sistema formal de ensino e, por meio de diretrizes específicas, buscou regulamentar e fomentar a práxis da educação ambiental no Brasil.

Sob esse prisma, criaram-se leis e diretrizes curriculares específicas referentes a EA para as instituições de ensino formal, tendo como propósito de servir como mecanismo para alertar sobre sua importância, esclarecer seus objetivos dentro desses espaços, seus principais encaminhamentos e poder traçar metas em que todos os agentes envolvidos nesse trabalho caminhassem seguindo o mesmo propósito, bem como, a sua contribuição para a formação cidadã atreladas ao cuidado individual e coletivo com o ambiente.

#### 1.1.1 A Lei 9975/1999 no Contexto Ambiental Brasileiro

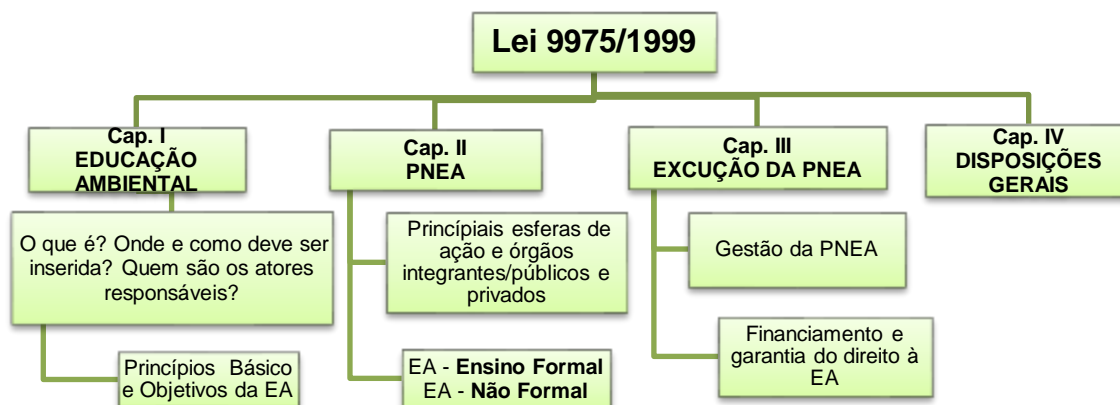
As discussões relacionadas ao Meio Ambiente e a educação ambiental ganharam visibilidade no mundo nas últimas décadas, contudo, em nível nacional, somente onze anos após a aprovação da Constituição Federal, da qual trouxe o direito e obrigatoriedade para os espaços de ensino que foi promulgada a Lei 99975, de 27 de abril de 1999, da qual dispõe sobre a Educação Ambiental, e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

No entanto, sua regulamentação ocorreu somente em 2002, por meio do Decreto 4281/02, traçando um caminho novo dentro do cenário ambiental Brasileiro. O texto da referida Lei foi estruturado dentro de uma divisão a qual traz em seu primeiro capítulo a conceituação de como deve ser entendida a EA, seus princípios e objetivos que servem como ferramentas para seu desenvolvimento dentro dos espaços de atuação. No capítulo que lhe sucede apresentam-se os responsáveis por sua execução dentro da esfera pública e privada, na sequência faz-se menção à



gestão do PNEA, e o por fim, em seu último capítulo, traz as disposições gerais de acordo com o organograma apresentado (Cf. Figura 1).

**FIGURA 1.** Organização da Política Nacional de EA



**FONTE:** Adaptado de Brasil (1999).

Pode-se dizer que a criação da PNEA representou um marco importante dentro do contexto ambiental brasileiro, ao abordar de forma clara o entendimento de EA como um processo do qual tanto o indivíduo quanto a coletividade são responsáveis pela construção de “[...] valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Meio Ambiente, bem de uso comum do povo” (BRASIL, 1999), buscando, dessa forma, a qualidade de vida e sustentabilidade do Planeta Terra, e trazendo para um contexto geral a responsabilidade de todos para sua efetiva aplicação.

Observa-se que a definição exposta, apesar de trazer um enfoque conservacionista, “[...] coloca o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade, ou seja, se fala da ação individual na esfera privada e de ação coletiva na esfera pública” (LIPAI; LAYRARGUES; VAZZI, 2007, p. 27).

A Lei supracitada, ao apresentar seus espaços e atuação, a compreende como “[...] um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo

educativo” (BRASIL, 1999), mediante a amplitude do caráter educativo atribuído a EA, esta passa a ser considerada como direito de todos.

Considerando que todo tipo de ação que envolve o Meio Ambiente pode gerar efeitos colaterais e consequências, a PNEA coloca a EA como uma alternativa comprometida “com a mudança de valores, comportamento, sentimento e atitudes, que deve se realizar junto a totalidade, de forma permanente, continua e para todos” (SORRENTINO; TRAJBER, 2007, p. 14).

O preceito da Lei 9975/1999, ao incumbir diversos segmentos da sociedade, em diferentes dimensões de atuação, como responsável pelo desenvolvimento da EA, reconhece que os processos educativos e de formação do ser humano não se restringem apenas às instituições educativas, inculcando a prerrogativa de que o ser humano desde seu nascimento e durante as etapas de desenvolvimento que lhe sucedem está em contato com diferentes sujeitos e espaços os quais contribuem e influenciam em sua formação como ser social.

Nessa lógica, a lei buscou abarcar em seu texto a descrição dos principais responsáveis e incumbi-los por sua aplicação, de acordo com sua realidade e abrangência, tais como: o poder público, instituições educativas, órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, meios de comunicação, empresas e entidades públicas e privadas, da mesma maneira, a sociedade como um todo.

O poder público torna-se o responsável pela definição de políticas públicas<sup>4</sup> com vista a “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do Meio Ambiente” (BRASIL, 1999). Quanto às instituições educativas lhes cabem “[...] promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem”, aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), fomentar “[...] ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do Meio Ambiente” (BRASIL, 1999). Já aos mecanismos de comunicação, compete-lhes contribuir de forma ativa na disseminação de informações relacionadas ao Ambiente.

---

<sup>4</sup>Política “[...] origina-se do grego e significa limite. Dava-se o nome de polis ao muro que delimitava a cidade do campo; só depois se passou a designar polis o que estava contido no interior dos limites do muro”. Analisada como limite nos possibilita entender o significado da política como arte para definir limites. No campo ambiental entende-se como os limites que precisam ser estabelecidos entre a sociedade e a natureza. Política pública, nesse contexto como um conjunto de procedimentos que se destinam a resolução de conflitos de forma pacífica e em busca do bem comum para todos (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 288).

Já as empresas e instituições públicas e privadas são vistas como promotoras de “[...] programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como, sobre as repercussões do processo produtivo no Meio Ambiente”, e, por fim, à sociedade em geral concerne “[...] manter atenção permanente sobre ações [...] que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais” (BRASIL, 1999).

Ao nortear as linhas de ação de cada segmento da sociedade a lei aborda em seu artigo 4º seus princípios básicos de atuação e reforça que a temática ambiental deve ter uma abordagem integrada e sistêmica do Meio Ambiente dentro de suas múltiplas e complexas relações, “[...] com enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, dialógico e cooperativo, respeitando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (LIPAI; LAYRARGUES; VAZZI, 2007, p. 27).

Dentre os principais objetivos que fundamentam a EA está a compreensão de que o Meio Ambiente não pode ser visto e analisado de forma isolada, mas sim, compreendido dentro de suas múltiplas relações “[...] envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999), sendo necessário garantir a democratização das informações relacionadas ao Meio Ambiente.

O estímulo para o desenvolvimento de uma consciência crítica da população a assuntos relacionados aos problemas ambientais reforça e incentiva, de forma permanente, a participação individual e coletiva destes dentro da compreensão de que é primordial a “[...] defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (BRASIL, 1999). Também, conduz o modo de atingir de uma cidadania ativa, a qual respeita seu sentimento de pertencimento e responsabilidade que, “[...] por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais” (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 289).

Em seu segundo capítulo, a PNEA aborda de forma específica as esferas e âmbitos de atuação da EA, estabelecendo que são as “[...] instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental”, órgãos responsáveis por sua implantação (BRASIL, 1999):

- Quanto aos âmbitos de atuação ficam a cargo da Educação formal e não-formal, a educação formal compreendida como a realizada dentro de instituições públicas ou privadas de ensino tendo como linha de atuação a PNEA como prática educativa integrada a ser realizada de forma contínua e permanente, não devendo ela ser implantado como disciplina específica do currículo escolar, bem como, trazer a dimensão ambiental para os currículos de formação dos docentes como forma de capacitá-los para trabalhar com os alunos (BRASIL, 1999).
- Quanto à educação não-formal, o PNEA a classifica dentro do âmbito de “[...] ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do Meio Ambiente”, trazendo em seu parágrafo único que caberá os níveis federal, estadual e municipal incentivar a “[...] participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais” (BRASIL, 1999).

Por fim, aborda em seu terceiro capítulo a responsabilidade da gestão e financiamento, colocando a lei como Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. “Este Órgão Gestor é integrado pelo Ministério do Meio Ambiente e pelo Ministério da Educação, responsáveis respectivamente pelo âmbito não-formal e formal” (LIPAI; LAYRARGUES; VAZZI, 2007, p. 28).

Cabe, portanto, ao distrito federal, estados e municípios dentro de suas áreas de atuação e jurisdição definir “[...] diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999). A Educação Ambiental dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória busca por impulsionar mudanças individuais e coletivas entre o contexto social e cultural em que estão inseridos os sujeitos.

O Estado, nesse cenário, torna-se peça desse imenso quebra-cabeça no quesito Educação Ambiental, cabendo a ele a definição de políticas públicas como intervenção direta e articulação dos diferentes atores da sociedade, tanto em âmbito formal quanto não-formal da educação.

Sorrentino *et al.* (2005), nesse contexto, aponta que a EA pode ser vista como um mecanismo capaz de promover uma mudança de paradigma tanto em aspecto científico quanto político. Segundo ele, a mudança de paradigma científico ocorre quando verdades perpetuadas há séculos são substituídas por novos conhecimentos cientificamente comprovados, sendo que a revolução política ocorre quando, a partir da primeira revolução, torna-se possível mudar o mundo e seu caminho.

Igualmente, Política Pública pode ser entendida dentro desse contexto como um conjunto de procedimentos que se destinam à resolução de conflitos de forma pacífica e em busca do bem comum (SORRENTINO *et al.*, 2005). A inserção legal da EA no ensino formal brasileiro contribuiu para a implantação e materialização das práticas ambientais, potencializando a percepção do ensino sobre aspectos preservacionista, naturalista e maniqueísta do desenvolvimento econômico, que dividia o mundo dentro do princípio dualista entre o bem e o mal.

Segundo Silva (2008), não que essas visões de EA fossem de todo ruim dentro da dinâmica socioambiental, mas era preciso encontrar uma equação que compatibilizasse o crescimento econômico, a proteção dos recursos naturais e a qualidade de vida, nesse aspecto era indispensável que as práticas de EA estimulassem a consciência ambiental crítica, conforme recomendado pela própria lei, mas que para isso não se ficasse na superficialidade do pensamento crítico (SILVA, 2008).

Ficar na superficialidade do pensamento crítico não possibilita entender que determinadas situações que ocorrem com o Meio Ambiente estão incoerentes, de tal modo, aprofundar as reflexões dentro do pensamento crítico é mudar a 'lente' a qual se usa para olhar a EA, de forma que possibilite as pessoas serem capazes de realizar novas leituras da própria realidade, que, muitas vezes, encobre os interesses obscuros imanentes de uma crise ambiental, e a partir de então trazer o empoderamento individual que possibilite a formação de agentes disseminadores de mudanças dentro da coletividade.

Pensar em uma prática educativa ambiental formal é pensar na formação de cidadãos comprometidos com a formação de um mundo socialmente mais justo e ecologicamente equilibrado. Porém, para isso, é preciso estimular os alunos a refletir sobre o que afeta sua vida, sua comunidade, seu país e seu planeta estabelecendo conexões entre o que aprendeu e sua realidade cotidiana, nesse aspecto torna-se necessário a aplicação da lei dentro das diretrizes que orientam os currículos escolares.

### 1.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais e suas abordagens pedagógicas-ambiental

A Lei nº 9.795 estabeleceu que a EA deva ser um processo educacional contínuo. A inserção da dimensão ambiental dentro do processo educativo inicia desde a infância e prossegue, de forma contínua e permanente, nos níveis posteriores de ensino. No entanto, a PNEA não trouxe em sua abordagem a operacionalização da EA dentro do Projeto Político Pedagógico adequado à realidade de ensino, mas orientou a responsabilidade de cada ente da federação para regulamentação da legislação e inserção da Educação Ambiental no ensino formal. Assim, o Conselho Nacional de Educação elaborou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental para todos os níveis de ensino (LEMOS; SALDANHA NETO; XAVIER, 2017).

O reconhecimento da relevância da disseminação da educação ambiental nos espaços formais de ensino contribuiu para que o referido conselho aprovasse em 15 de junho de 2012, a Resolução de nº 02, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Essas diretrizes buscaram a assertividade quanto aos caminhos de sua implantação visando respeitar aos princípios e objetivos estabelecidos no PNEA, como também uma medida de assegurar sua implantação em âmbito formal de ensino de modo que suas bases de orientações pudessem ser homogêneas e coerentes em todo o território brasileiro, porém possibilitando adaptações de acordo com a realidade de cada espaço quando necessário.

Em linhas gerais, as DCNEA apresentam recomendações significativas quanto à implantação e desenvolvimento de práticas ambientais nos educandários, ao destacar seu objetivo, o papel da instituição dentro do processo de gestão da articulação da EA, a forma que esta deve ser inserida no currículo escolar e, por fim, os principais aspectos que seu ensino precisa atingir.

A proposta das diretrizes para a EA, além de buscar a construção do conhecimento visando ao desenvolvimento de atitudes e valores de cuidado e proteção do Meio Ambiente, fomentando a responsabilidade de cada cidadão na sua relação de reciprocidade entre a natureza, compreende que essa reciprocidade e os demais conteúdos trabalhados na escola são atividades que envolvem diferentes visões de mundo e de interesses.

Por conseguinte, aponta como um dos seus principais objetivos o reconhecimento de que esta é uma atividade que envolve valores e diferentes interesses, por isso não é neutra “[...] desse modo, deve assumir na prática

educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica”, visando no contexto educacional trazer uma abordagem que possibilite observar a relação da natureza, produção e o consumo “[...] superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012).

A proposta reafirma os preceitos contidos na PNEA, a qual coloca a EA como componente integrante, essencial e permanente dentro da educação brasileira devendo estar articulada em todos os níveis e modalidades de ensino que as DNCEA estabelecem que esta “deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, [...] não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (BRASIL, 2012).

Ao destacar que as práticas educativas devam ter um caráter interdisciplinar, demonstra a preocupação em orientar para que seu ensino não se organize no contexto escolar de forma que possa fragmentar os saberes, pois esse método típico do sistema disciplinar de organização curricular o qual prioriza a distribuição do conhecimento o torna “[...] compartimentalizado, fragmentado e especializado – reduziu a complexidade do real, instituiu um lugar de onde conhecer é estabelecer poder e domínio sobre o objeto conhecido” (CARVALHO, 2012).

Mendonça e Neiman (2013) contribuiriam ao propor que a prática ambiental ocorra de modo interdisciplinar, pois ao possibilitar “[...] a colaboração entre as disciplinas plurais no estudo de um objeto ou de um campo do saber ou em um objetivo, há transferência de métodos de uma disciplina para outra”. No entanto, apesar de significar um avanço em relação à divisão usual das disciplinas em ‘caixinhas’, “[...] vale lembrar, que possíveis novas “ciências” podem se constituir, meramente, de fragmentações que surgem no campo interdisciplinar e que, no entanto, são apenas novas fragmentações” (MENDONÇA; NEIMAN, 2013, p. 72-73).

Carvalho (2012) pontua que há um grande desafio metodológico da interdisciplinaridade, segundo ela, é preciso estar atento, pois “[...] uma prática interdisciplinar de EA pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino” (Idem, p. 129). Ainda conforme a autora, esse não deixa de ser um projeto ambicioso, pois não existe receitas prontas; mas sim, a necessidade que todos envolvidos estejam dispostos a trabalhar para construir as mediações

necessárias entre o modelo pedagógico disciplinar, já existente e as mudanças necessárias da organização do trabalho pedagógico.

Em seu entendimento, a abertura ao diálogo entre os diferentes saberes inerentes às áreas específicas de cada disciplina e o trabalho em equipe passam a ser uma alternativa viável, “[...] isso implica atitude de investigação atenta, curiosa, aberta à observação das múltiplas inter-relações e dimensões da realidade e muita disponibilidade e capacidade para o trabalho em equipe”, o que significa “[...] construir um conhecimento dialógico, ouvir os diferentes saberes, tanto científicos quanto os outros saberes sociais” (CARVALHO, 2012, p. 130).

Quanto à forma, que deverão ser inseridos os conteúdos de Educação Ambiental nos currículos tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, a DCNEA orienta que estes devem ser feitos “[...] pela transversalidade, mediante temas relacionados com o Meio Ambiente e a sustentabilidade socioambiental (...) pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares” (BRASIL, 2012).

Carvalho (2012) acrescenta que trazer para o universo escolar a possibilidade de tornar o trabalho pedagógico com enfoque na EA desperta uma significativa expectativa quanto à renovação do sistema de ensino por meio da organização dos conteúdos e a revisão da própria instituição e seu cotidiano quando se propõem interdisciplinar e transversal, é um trabalho bastante ousado, pois “[...] trata-se de convidar a escola para a aventura de transitar entre saberes e áreas disciplinares, deslocando-a de seu território já consolidado rumo a novos modos de compreender e aprender” (Idem, p. 125).

Para superar a disseminação da EA apenas como temas pontuais dentro das demais disciplinas que compõem a grade curricular é preciso vê-la como “[...] capaz de transitar entre os múltiplos saberes: científico, populares e tradicionais, alargando nossa visão do ambiente e captando os múltiplos sentidos que os grupos lhe atribuem” (CARVALHO, 2012, p. 125).

Em outras palavras, a temática Meio Ambiente precisa ser incorporada dentro do cotidiano escolar com a ajuda das diferentes áreas do conhecimento e não como um assunto excepcional “[...] tratado em atividades comemorativas ou estudos do meio desacoplado de um projeto pedagógico mais amplo” (MENDONÇA; NEIMAN, 2013, p. 79). Nesse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental abordaram a Educação Ambiental de maneira processual, continuada e



incremental, estabelecendo que “[...] o planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos alunos” (BRASIL, 2012).

Para tanto, é preciso possibilitar que cada etapa de ensino se aprofunde nas discussões realizadas na etapa anterior, e permitir que o ensino adote um caminho em suas práticas ambientais, as quais precisam ser contínuas e sequenciais, considerando que uma etapa completa a outra ao respeitar as etapas de desenvolvimento cognitivo do ser humano (Cf. Figura 2).

**FIGURA 2.** Etapas do desenvolvimento educativo no campo ambiental



**FONTE:** Adaptado de Lipai, Layrargues e Vazzi (2007).

Por entender a importância da incorporação da EA aos programas de educação e considerando que não há um modelo universal a ser seguido para sua integração é que alguns estudos passam ser realizados no intuito de demonstrar que um primeiro aspecto a ser considerado é a modalidade de ensino. Dias (2004), destaca que uma das primeiras orientações quanto a esse aspecto surge por volta de 1980, quando publicado o documento intitulado *La Educación Ambiental*<sup>5</sup>, demonstrando que as temáticas ambientais necessitam serem apresentadas e trabalhadas de modo a respeitar a etapa de desenvolvimento do ser humano e a modalidade de ensino.

Para o ensino primário, a apresentação dos temas precisa estar atrelada aos sentidos das crianças, à percepção do espaço, das formas, cores e das distâncias,

<sup>5</sup>Publicado pela Unesco esse documento teve como suporte as observações importantes estabelecidas durante a Conferência de Tbilisi (1977), que, apesar do tempo transcorrido e de inúmeros outros encontros internacionais sobre EA terem ocorrido, muitas de suas orientações ainda servem de base por ter sido o evento de maior relevância para a afirmação da EA (DIAS, 2004).

ou seja, o estudo do entorno imediato do aluno, sua casa, a escola e o caminho entre ambos. Já para o segundo grau, hoje denominado de ensino médio, recomendou-se o uso da Pedagogia que se possibilita colocar o aluno diante vivência direta, prática de situações e o exercício da simulação, que servisse como instrumento de formação, cabendo às universidades o estudo e conhecimento da EA de forma mais profunda no quesito ecossistema e os fatores socioeconômicos estabelecidos diante da relação homem e Meio Ambiente e o contexto de desenvolvimento (DIAS, 2004).

Considerando que algumas décadas se passaram após essas recomendações, do mesmo modo como os estudos relacionados às etapas do processo educativo voltados para a formação ambiental humana que, Lipai, Layrargues e Vazzi (2007) corroboram ao destacar que na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, os aspectos relacionados à EA precisam ser trabalhados dentro dos conceitos da sensibilização, percepção, interação e do cuidado e respeito, os quais possibilitam a construção cognitiva dos assuntos trabalhados de forma dinâmica e lúdica.

Ao adentrarem nas séries finais do ensino fundamental, por estarem mais maduros em termos cognitivos, é possível iniciar o processo de desenvolvimento do raciocínio crítico e interpretativo das questões ambientais. Para o ensino médio e educação de jovens e adultos – EJA, o pensamento crítico e contextualizado precisa ser aprofundado, não se limitando apenas à reflexão, mas conduzindo e incentivando para a atuação em busca de justiça ambiental e socioambiental, condições de risco ambiental e outros.

Pode-se dizer que é um bom momento para potencializar as discussões dessa temática, e incentivar os jovens a serem protagonistas, tendo em vista que eles serão os futuros profissionais que atuarão nas mais diversas áreas da sociedade. E, por fim, nos cursos técnicos e no ensino superior é necessário a prática ambiental estar focada no aperfeiçoamento do conhecimento da legislação ambiental frente sua formação para atuar em diferentes áreas (LIPAI; LAYRARGUES; VAZZI, 2007).

Diante do desafio de incluir a EA no contexto escolar como uma proposta que visa mexer no jogo já instituído e consolidado por cada disciplina e área de conhecimento, torna-se imprescindível que não se mude só as regras desse jogo, mas também a própria função e atribuição de cada jogador. Dentro da analogia do

jogo, o professor como titular escalado para a linha de frente do trabalho também precisa ser treinado e preparado para jogar. Portanto, a DCNEA recomenda que todos os docentes os quais estejam atuando devam “[...] receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012).

Isso implica em mexer com as bases da estrutura de um trabalho já alicerçado, levando o professor a repensar sua metodologia de trabalho, seu conceito de currículo, e porque não dizer em um novo tipo de professor, o qual possa também assumir o papel de professor ambiental ao trazer essa nova abordagem para a sala de aula.

De acordo com Longo (2016), o mundo tem sofrido inúmeras mudanças em diversos setores, tais como o político, econômico, social e ambiental. Essas mudanças fazem com que a EA e a formação desses docentes se torne um elemento essencial para compreender como esse mundo tem se constituído, ou seja, espera-se dessa educação que ela seja capaz de mobilizar saberes, construindo e reconstruindo o conhecimento de acordo com a sua necessidade de utilização. Para tanto, o professor deve estar preparado para interagir com seu aluno “[...] estabelecendo um diálogo e, igualmente, uma troca de ideias que vá além do pensamento essencialmente ambientalista, entrando em diversos campos de questionamentos em relação a sociedade em que vivemos (LONGO, 2016, p. 260).

O que a proposta da DCNEA busca, em se tratando de EA, é capacitar o professor para que este seja distanciado dessa visão simplista que se resume a quantificação do conhecimento, e se torne um professor apto para, durante sua prática pedagógica, ser capaz de ligar sua teoria a atitudes e ações que ocorram na vida escolar e social do aluno.

Quanto aos aspectos relacionados à EA, espera-se que sua atuação não se finde em conscientizar o aluno, mas sim buscar “[...] na superação do já tradicional ‘pensar globalmente e agir localmente’ para um pensamento integrador de “[...] pensar e agir local e globalmente” (SORRENTINO; TRAJBER, 2007, p. 20).

Face do exposto e visando assegurar o cumprimento o artigo 10, inciso III da LDBEN, o qual incumbe aos estados a responsabilidade de “[...] elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus

Municípios” (BRASIL, 1996), no Paraná a institucionalização da política ambiental ocorreu no ano de 2013, visando ao cumprimento da Lei nº 9.795/1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e a Resolução nº 2/2012 da qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (BRASIL, 2012). Portanto, em 11 de janeiro de 2013, foi aprovada a Lei nº 17.505, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental e, em 12 de novembro do mesmo ano, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, a Deliberação Nº 04, que estabeleceu as Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Apesar de sua regulamentação ser oficialmente aprovada em 2013, pode-se dizer que seu processo iniciou em 2007, quando, a partir de uma notificação realizada pelo Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Proteção ao Meio Ambiente CAOPMA, vinculado ao Ministério Público do Estado do Paraná, solicitou-se informações quanto ao cumprimento da Lei Federal de Educação Ambiental no que se refere à transversalidade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, e a partir dessa notificação teve início uma mobilização em busca da adequação por parte do Conselho Estadual de Educação (CEE) formando Comissões Especiais Temporárias para tratar do assunto (ROSA; CARNIATTO, 2015).

A Lei nº 17.505/2013 seguiu os princípios estabelecidos nas leis nacionais que lhe antecederam, no entanto, apresentou algumas especificações que visou garantir de forma plena a sua efetivação no estado do Paraná. No que tange à educação formal, além de apresentar os aspectos pré-definidos em âmbito nacional, como as modalidades de ensino que deverão contemplar e seu objetivo de formação, passa acrescentar que será observado o cumprimento do disposto desta Lei no momento da “[...] autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos nas redes pública e privada”, delegando “[...] ao Conselho Estadual da Educação analisar e aprovar as diretrizes curriculares estaduais para a educação ambiental no ensino formal” (PARANÁ, 2013).

Reforçando a não implantação da EA como disciplina específica na educação básica; mas, no entanto, orientando quanto à forma de ser implantada no currículo de ensino, prevendo que esta deva ser contemplada nas diretrizes de todas das disciplinas curriculares e tornando facultativa sua implantação como disciplina apenas para o ensino superior (PARANÁ, 2013).

Ainda, afirma-se, em seu Art. 16, que a EA precisa contribuir para a construção de escolas sustentáveis, tanto nos aspectos ligados à sua gestão, ao currículo e suas instalações físicas e estruturais, tendo como pressuposto a Agenda 21 como um dos seus instrumentos de implementação a ser inserida no projeto político-pedagógico dos estabelecimentos de ensino (PARANÁ, 2013). Dentro desse contexto a lei trouxe avanços importantes ao colocar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do Paraná como instrumento norteador para que a educação ambiental como modalidade educativa fosse abordada dentro da temática geradora das práticas educativas no espaço escolar, tendo em vista que a escola como instituição social tem o compromisso de responder as demandas da sociedade e sua sustentabilidade socioambiental (ROSA; CARNIATTO, 2015).

Há a necessidade de construção de espaços sustentáveis como “[...] referências educativas de sustentabilidade socioambiental no território em que estão localizadas, integrando currículo, gestão e edificações de forma equilibrada com o Meio Ambiente” (ROSA; CARNIATTO, 2015, p. 349), assim, coube ao sistema de ensino assegurar as condições de integração análogas. Do mesmo modo, a regulamentação e instituição de políticas públicas voltadas para a EA, no Estado do Paraná, trouxe avanços e impasses após sua implantação, conforme destacam Rosa, Trovão e Coelho (2017).

Quanto aos avanços, possibilitou a concretização de aspectos que nortearam a implantação da EA dentro do contexto formal e informal, possibilitando a articulação entre a educação superior e a educação básica em diferentes modalidades educativas. Também, a superação da matriz ideológica vigente que fragmentava e desarticulava os saberes e ações, possibilitando articulações da EA no âmbito do sistema de ensino com demais políticas públicas, dentre elas a constituição de um Grupo Gestor Estadual interdisciplinar em parceria com Secretaria de Educação de Estado da Educação (SEED) e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), buscando a articulação de ações concretas no campo da educação ambiental.

Constituiu-se, ainda, a Rede Paranaense de Pesquisa em Educação Ambiental e estabeleceu uma importante parceria com o Ministério Público por meio do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Meio Ambiente, tendo como principal objetivo acompanhar a implementação desta política no Estado (ROSA; TROVÃO; COELHO, 2017).

No entanto, alguns impasses puderam ser observados em sua implantação, pois mesmo diante de todas as iniciativas verifica-se que ainda não está ampla a compreensão da EA como estratégia para construção de uma sociedade que promova e valorize a vida, tendo em vista que há necessidade de realizar avaliações contínuas das políticas implementadas para que não se crie uma zona de conforto que impossibilita ver os possíveis avanços ou até mesmo a estagnação do trabalho realizado. O que pode contribuir para inviabilizar o principal objetivo da EA que é a formação para uma atuação crítica e emancipatória (ROSA; TROVÃO; COELHO, 2017).

Outro grande desafio foi a formação dos docentes ambientais no âmbito do sistema formal de ensino, o que é essencial que ocorra de forma contínua e em sintonia com a formação dos gestores públicos municipais e estaduais, bem como da sociedade em busca da superação da desarticulação intersetorial na gestão pública, tendo em vista que atuar de forma articulada evita a fragmentação das iniciativas (ROSA; TROVÃO; COELHO, 2017).

Em face do exposto considera-se que houve avanços dentro do campo da EA no Estado do Paraná com a aprovação da lei, tanto em âmbito formal quanto informal, possibilitando, dessa forma, a concretização de práticas ambientais dentro do contexto educacional, porém se torna necessário o repensar dessas práticas com o passar do tempo, tendo em vista que os anseios e cuidados com o Meio Ambiente mudam de acordo com as transformações ocorridas na sociedade.

### 1.1.3 Base Nacional Comum Curricular e sua perspectiva para a continuidade da Educação Ambiental Formal

As discussões sobre a proposta de elaboração de um currículo de base comum em nível nacional foram retomadas nos últimos anos. Especificamente, a Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), reforça a necessidade em sua meta 7 (estratégia 7.1) que União, Estados, Distrito Federal e Municípios em parceria deveriam implantar “[...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2014), como iniciativa de fomentar a qualidade do ensino em todas as etapas da educação.

Em 2015, começa a ser formulada a 1º versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), disponibilizada a 2º versão, em 2016, aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a educação infantil e o ensino fundamental e, em 2018, para o ensino médio. Nesse aspecto, ao considerar sua importância dentro do campo educacional e sua abrangência dentro do território brasileiro como documento norteador dos currículos, se faz necessário compreender a abordagem que ela traz sobre a Educação Ambiental e a perspectiva de continuidade dessa no espaço escolar.

Tendo em vista que a EA também tem sua trajetória construída dentro de um movimento de lutas e conquista, consolidada por meio das políticas públicas nacionais e internacionais e assegurada no campo formal de ensino, cabe ressaltar que ela não pode ser esquecida nem diminuída na BNCC<sup>6</sup>. Dentre as competências que fazem menção e se aproximam de aspectos ligados à área ambiental para o ensino fundamental, destacam-se duas (número 7 e 10).

As competências são divididas em outros dois subgrupos, o das ‘competências específicas da área de conhecimento’ e ‘competência específica por disciplina’, desta última os por menores de cada disciplina não serão abordados, tendo em vista que a princípio busca-se traçar uma visão mais panorâmica da abordagem da EA na BNCC (Cf. Quadro 01).

#### QUADRO 1. Competências da BNCC (Ensino Fundamental) e a EA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CONHECIMENTO
7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis [...] pontos de vista e decisões	<b>Área da Linguagem (Português, Arte, Ed. Física, Língua Inglesa):</b> Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam [...] a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

<sup>6</sup> Em linhas gerais a BNCC apresenta a proposta do desenvolvimento de 10 (dez) competências gerais que em âmbito pedagógico são as bases para garantia dos direitos de aprendizagem, as quais devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica. Competência aqui entendida como o desenvolvimento do conhecimento, e de “[...] habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana”, ou seja, traz o indicativo que os encaminhamentos pedagógicos precisam ser pautados no que os alunos devem saber e sobretudo o que devem saber fazer para resolver demandas complexas do dia a dia, tanto para o exercício da cidadania quanto para o mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

<p>comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a <b>consciência socioambiental</b> e o <b>consumo responsável</b> em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p><b>10</b> - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, <b>sustentáveis</b> e solidários.</p>	<p><b>Área de Matemática:</b> Desenvolver ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios [...] sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
	<p><b>Área de Ciências da Natureza (Ciências):</b> Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo [...].</p> <p>Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a <b>consciência socioambiental</b> e o respeito a si próprio e ao outro [...]</p> <p>Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.</p>
	<p><b>Área de Ciências Humanas (História e Geografia):</b> Identificar, comparar e explicar a <b>intervenção do ser humano na natureza</b> e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.</p> <p>Construir argumentos, [...] para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva</p>
	<p><b>Área de Ensino Religioso:</b> Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, como expressão de valor da vida.</p>

**FONTE:** Adaptado de Brasil (2017).

Dentre as duas competências gerais que abordam aspectos relacionados a EA ambas apresentam duas palavras chaves que direcionam a forma de desenvolvimento de sua aprendizagem. Na primeira competência analisada, observa-se o conceito de consciência e, na segunda, o agir, os quais serão apresentados buscando significar suas possibilidades dentro do campo da EA.

A competência de número sete traz a proposta de aprendizagem e desenvolvimento da argumentação com base em uma consciência socioambiental e o consumo responsável. O termo conscientização foi criado na década de 1960 por um grupo de docentes do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, no entanto foi Paulo Freire que desenvolveu com mais profundidade esse conceito ao integrar a sua proposta pedagógica e colocar a conscientização além do ato de conhecimento, mas, “[...] uma leitura e uma aproximação crítica da realidade, além da subjetividade da prática da liberdade” (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 26).



Esse processo de conscientização é interessante dentro da esfera educativa, pois possibilita a construção do pensamento crítico sobre si e o mundo, e ao realizar essa nova leitura da realidade, pode contribuir para que o sujeito atue não só na sua vida privada como também na esfera social em que está inserido (CAVALCANTE; ELALI, 2018). Todavia, sobre o conceito de consciência alguns estudos demonstram fragilidades quanto à dificuldade das pessoas em associarem os “[...] desafios globais às questões locais e agirem no plano local tendo em vista transformações mais gerais” (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 29), demonstrando a fragilidade dentro do processo de conscientização.

A conscientização pode ser compreendida como uma atitude crítica e contínua que perpassa o campo apenas da argumentação, conforme destacado pela competência geral, principalmente, no aspecto do consumo responsável, o qual se não for compreendido em todas suas esferas de atuação (ambiental, social, econômico e cultural) corre-se o risco de não pormenorizar as questões ambientais que lhe envolvem. A criticidade é importante não só para mudar o que circunda os indivíduos, mas o próprio ser humano.

No campo ambiental, para que a conscientização seja significativa, é importante que ela esteja atrelada a outros conceitos, como por exemplo, compromisso e apego. O compromisso refere-se a responsabilidade e o interesse que as pessoas estabelecem com o Meio Ambiente. Já o apego está voltado para a relação afetiva que possibilita desenvolver uma postura de cuidado para proteger e minimizar o impacto ambiental para assim, intervir de forma mais consistente sobre a realidade (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 32).

Dentro do campo de discussão ambiental, há quem acredite que o caminho ideal a ser traçado é primeiramente sensibilizar para a partir de então conscientizar, considerando que conscientizar pode ser uma ação que tem pouca eficácia quando não se transforma em um agir. Como ilustração, pode-se tomar como exemplo o caso de quem nunca viu um rio de águas claras dificilmente estranhará sua poluição, pois ele até pode ter consciência que é preciso manter o rio limpo, mas não consegue mensurar sua importância.

Já sensibilizar é comover e tornar sensível, sendo uma ferramenta que possibilita a mudança de comportamento. Quando se conhece apenas uma verdade, como o rio poluído, torna-se mais fácil de se naturalizar com as questões ambientais como se essa fosse inevitável, já a inconformação do que se vê pode levar a busca

de outros caminhos, ou seja, “[...] quando o aluno vê aplicabilidade naquilo que discute na escola, ele ressignifica o que aprende, incorpora na prática” (FERREIRA, SANTOS, SANTOS, 2018, p. 123).

De tal modo, é interessante, primeiramente, sensibilizar para depois conscientizar o sujeito de seu papel para redução dos impactos ambientais, pois “[...] é a forma com que pensamos que nos faz atuar e modificar hábitos e costumes, modificando nossas ações” (FERREIRA, SANTOS, SANTOS, 2018, p. 123), e “[...] se não houver sensibilização, não haverá novas formas de pensar nem tão pouco de agir” (Ibidem, p. 125).

Já na competência de número 10, destaca-se o agir dentro de uma proposta de responsabilidade e cidadania tendo em vista que a coloca em nível individual e coletivo na tomada de decisões, que dentre alguns princípios aborda a sustentabilidade. Sabe-se que o agir ou a ação é o que caracteriza a condição humana, a ação quando política é capaz “[...] de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletiva” (CARVALHO, 2012, p. 188). A política, nesse aspecto, é entendida de forma mais ampla “[...] como o viver e interferir em um mundo coletivo” (Ibidem, p.188).

Esse pensamento na prática educativa ambiental sugere a “[...] produção de saberes, valores, atitudes e sensibilidades [...] que pretendem transformar a realidade” (CARVALHO, 2012, p. 188), fazendo com que o agir precise ser permeado de entendimento; ou mais, ser crítico e reflexivo, pois precisa passar do plano da atribuição de sentido para a experiência vivida. Desse modo, em vez de “[...] agir e interferir, a sociedade de massas trata-os como indivíduos isolados dos quais espera certos tipos de comportamento, impondo padrões preestabelecidos e esforçando-se por ‘normalizar’”, no sentido de padronizar a conduta (CARVALHO, 2012, p. 188).

E, em suma, essa competência busca trazer para as crianças e os adolescentes a sua responsabilidade com o mundo em que vivem e como podem ser agentes de transformação social a partir de seu agir, no entanto, limita-se quanto à postura de proporcionar o desenvolvimento crítico de sua ação.

Quanto às Competências Específicas da Área de Conhecimento observa-se que as temáticas voltadas à EA predominam nas áreas de ciências naturais, ciências humanas e linguagens, “[...] essa observação demonstra a compartimentalização da EA, sendo apresentada reduzidamente de forma

fragmentada, ao contrário do que assegura a legislação vigente” (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019, p. 464), assim como os conceitos de EA reforçam de forma implícita e intencional “[...] as vertentes naturalistas e conservacionista, como também o termo Educação Ambiental é silenciado no documento utilizando consciência socioambiental” (Ibidem, p. 464).

Sauvé (2005) contribuiu ao definir que a corrente naturalista visa reaproximar o ser humano da natureza, trabalhando aspectos dentro de uma perspectiva sensorial, experiencial, afetiva e cognitiva, tendo como estratégia atividades de descoberta. Aliás, “[...] o enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico” (SAUVÉ, 2005, p. 19), a aprendizagem se dá “[...] por imersão e imitação nos grupos sociais cuja cultura está estreitamente forjada na relação com o meio natural” (Ibidem, p. 19).

A autora explica ainda que a corrente conservacionista busca disseminar um comportamento de conservação desenvolvendo habilidade voltada à preocupação “[...] com a administração do Meio Ambiente, ou melhor dizendo, de gestão ambiental, com enfoque no cognitivo e pragmático, utilizando como estratégia principal um ‘guia de código de comportamento’” (SAUVÉ, 2005, p. 20). Esse formato de concepção de EA pode limitar a problematização como campo político que necessita problematizar a atuação crítica na superação das relações do ser humano e a natureza.

De acordo com Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), outro aspecto que chama atenção na BNCC é a centralidade do currículo do qual “[...] desconsidera os saberes construídos na escola, as experiências profissionais docentes e o contexto socioespacial que a escola pertence, o qual precisa ser analisado com rigor para pensar o processo educativo” (Idem, p. 77), quando desconsidera o lugar de pertencimento da escola acaba negando também os saberes peculiares daquela realidade e que poderiam contribuir para a construção da aprendizagem significativa dentro das práticas ambientais.

Para Marques, Raimundo e Xavier (2019), essas mudanças podem trazer alterações significativas que afetam os rumos da Educação Ambiental no Brasil, principalmente dentro da construção e consolidação dessa como prática crítica e reflexiva no ambiente escolar. Segundo eles, tudo indica que a EA vem sendo esvaziada dos documentos que orientam a educação no Brasil, pois do seu ponto de

vista dos autores a BNCC, negligencia as políticas públicas que asseguram sua presença nas escolas ao desconsiderar os documentos que lhe antecederam e que lhe colocavam no âmbito de uma perspectiva interdisciplinar e “[...] como tema transversal, sobe o discurso de instigar a repensar novas práticas, e valorizar a relação do homem com a natureza, e discutir a sustentabilidade” (Idem, p. 464).

Entretanto, as discussões dentro de uma perspectiva ecológica “[...] sem problematizar a EA como um campo político que atua criticamente no equilíbrio das relações de poder” (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019, p. 464), indica não apresentar nenhuma contribuição significativa para a consolidação das práticas ambientais no cenário da educação nacional. Nesse aspecto, notam-se algumas inconsistências dentro do referido documento.

Suas propostas se pautam na garantia do direito à aprendizagem, mas ao mesmo tempo desconsideram a base legal a qual determina que a “[...] Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional” (BRASIL, 1999). E, com base nas discussões realizadas, ressalta-se que aspectos ligados às questões ambientais não é algo que possa ser considerado uma discussão relativamente nova.

No entanto, a BNCC não traz mudanças necessárias para que seja consolidada uma prática educativa ambiental que realmente repercuta em mudanças conceituais e atitudinais frente aos desafios contemporâneos e proporcione uma formação com um viés mais crítico, não apresentando de fato nenhuma mudança significativa para o fortalecimento da Educação Ambiental no cenário nacional.

## 1.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS

A Educação Ambiental (EA) é considerada, atualmente, como um dos principais instrumentos utilizados na busca de soluções para os problemas ambientais que emergiram nas últimas décadas. Sua atuação pode ser identificada tanto em âmbito formal quanto informal da sociedade, pois ambos se apresentam como caminhos possíveis a serem percorridos para seu desenvolvimento.

Segundo Reigota (2001), a EA em espaços formais deve procurar incentivar o indivíduo a participar ativamente da resolução dos problemas no seu contexto de realidade específica. Interessante pensar a proposta de uma Pedagogia para a

Educação Ambiental que esteja dentro da perspectiva da problemática não só local, mas também global.

A proposta do autor não é desconsiderar as leituras dos docentes sobre EA e o processo pedagógico; mas sim, partir delas, possibilitando docentes e alunos a se envolverem em um processo saudável de ampliação e alteração de suas visões dentro do espaço escolar. Para ele, o ponto de partida do processo pedagógico passa a ser então aberto e em constante mutação “[...] sem respostas fechadas e verdades absolutas, sem um conhecimento específico a ser adotado, mas ideias a serem discutidas, desconstruídas e reconstruídas” (REIGOTA, 1999, p. 122).

Considerando que diversas práticas voltadas à EA surgiram desde então, elas mostram, por um lado [...] sua criatividade e importância, por outro temos práticas muito simplista que refletem **ingenuidade, oportunismo e confusão teórica, conceitual e política**” (REIGOTA, 2001, p. 18, grifos nossos).

A Educação Ambiental Formal (EAF) torna-se, nesse contexto, um instrumento dinamizador de mudanças comportamentais e diante dessa perspectiva a proposta pedagógica atrelada à Ecopedagogia tende a contribuir para desprender o indivíduo da ingenuidade que possam envolver suas atitudes com o meio. Segundo Magalhães (2013), a Ecopedagogia surge como uma nova possibilidade de trabalhar e entender as relações que se estabelecem com o Meio Ambiente tendo como seu objetivo maior

[...] a formação da consciência planetária, uma consciência fundadora de uma nova realidade, que priorize o respeito do homem em relação a todos os seres vivos, de modo a preservar as condições de vida no planeta (MAGALHÃES, 2013, p. 305).

As práticas educativas ambientais tornam-se uma ferramenta a ser utilizada em se tratando de EA, considerando que se busca, a partir das experiências individuais e coletivas, trilharem novas possibilidades de entendimento relacionadas ao Meio Ambiente e melhorar a relação do ser humano com os recursos naturais dentro de uma proposta reflexiva e crítica.

A educação formal, nesse cenário, é considerada como aquela educação escolar “[...] desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas”, englobando todos os níveis e modalidades de ensino, indo da educação básica ao ensino superior. Já a educação informal ocorre nas “ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões

ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do Meio Ambiente” ocorrendo em qualquer espaço da sociedade que não seja o sistema tradicional de ensino (BRASIL, 1999).

A EA no ensino formal assume o propósito de desenvolver habilidades específicas com base no currículo escolar para assuntos relacionados ao Meio Ambiente, como a Educação Ambiental Informal (EAI) trabalha mais no campo da disseminação de conteúdo para a sensibilização da população como um todo, no entanto, ambas podem propiciar “uma visão da realidade como um sistema dinâmico, onde as relações entre desenvolvimento e meio-ambiente, teoria e prática, pensamento e ação, são devidamente explicitados e entendidos” (MARIGA, 2006, p. 140).

A EA foi compreendida como uma educação que deva permear todos os espaços da sociedade, do formal ao informal, possibilitando um olhar diferenciado para a escola como instituição promotora e disseminadora do conhecimento necessário para o processo de formação ambiental dos cidadãos. Dentro do contexto escolar, o ponto de partida da EA se materializa a partir das práticas educativas desenvolvidas, no qual docentes, alunos e funcionários tornam-se agentes atuantes constituintes do processo de construção do conhecimento produzido.

As práticas derivadas de sua área de atuação não podem ser entendidas como um conhecimento de atuação isolada, pois tem como propósito formar agentes “[...] capazes de compreender a interdependência dos vários elementos que compõem a cadeia de sustentação da vida, as relações de causa e efeito da intervenção humana nessa cadeia”, buscando tanto a preservação quanto a solução de problemas ambientais como forma de alcançar o equilíbrio do planeta (SEGURA, 2007, p. 96).

No entanto, percebe-se que ainda falta discernimento sobre como esta deva ser trabalhada dentro dos espaços formais, visto que tais dúvidas têm dado espaço para o desenvolvimento de práticas ambientais que se aproximam muito mais das ideias de Gestão Ambiental do que da própria EA. Esse vedar dos olhos para as diferenças promovidas pela Gestão Ambiental e das promovidas pela EA, podem estar levando muitas pessoas ao engano em acreditar que tais práticas proporcionam a construção de um planeta mais sustentável, quando, na maioria das

vezes, está desenvolvendo o contrário, apenas reproduzindo práticas ambientais ineficientes e mecanizadas.

Para tanto, um exemplo é avaliar a distância que separa uma formação significativa que possa mudar o pensamento e as atitudes das pessoas quanto seu estilo de vida consumista e a destinação dos seus resíduos produzidos. O que se observa é que a sociedade, ao adquirir um produto assume a gestão de seus resíduos e trabalha de forma voluntária para o fabricante ao dar a destinação correta desse, acreditando de forma piedosa estar contribuindo com o Meio Ambiente.

Dentro desse contexto, não considera que boa parte de nossos problemas ambientais estão relacionados à contaminação ambiental em decorrência da produção de bens de consumo ou então aos resíduos remanescentes de sua utilização, ou seja, o lixo. As escolas, nos últimos anos, ao trazer para seus espaços o compromisso de fazer valer a lei que regulamenta o ensino da EA, têm abraçado inúmeros projetos que, aparentemente, buscam trabalhar questões ambientais, como a separação do lixo, recolha de óleo de cozinha, tampas plásticas, entre tantos.

No entanto, sem a preocupação de trabalhá-los dentro de uma metodologia reflexiva e investigativa e que possibilite ao aluno a compreensão de sua existência dentro de uma postura de cuidado e prevenção dos desgastes ambientais, tornando a escola como espaço de gestão dos resíduos produzidos. De acordo com Andrade (2000), a implantação da EA nas escolas deve ser um processo educacional norteado pelos princípios a qual ela se propõe.

Para tanto, apresenta duas situações que precisam nortear as suas ações, ou seja, reconhecer a escola como unidade impactante, pois é uma instituição inserida dentro de um contexto maior. Sendo assim, como qualquer outra pode contribuir para o aumento ou manutenção dos problemas ambientais no espaço que está inserida, e o outro é perceber que a escola pode se tornar mantenedora e reprodutora, ou não, de uma cultura que é predatória ao ambiente por meio da educação que é fornecida. Como estratégia para mudar essa realidade a metodologia e o currículo utilizados em sua atuação podem ser os caminhos para diminuir, ou quem sabe, até mesmo inverter essa influência em benefício do Meio Ambiente. A metodologia utilizada nessa perspectiva, não pode ser específica por turmas, indivíduos ou dependente de pessoas de fora da instituição, mas, “[...]deve

ter como horizonte a formação de valores e comprometimento em todos os profissionais que trabalham nela” (ANDRADE, 2000, p. 5).

Cabe ressaltar que o “[...] desenvolvimento de práticas que valorizam a cooperação, igualdade de direito, autonomia, democracia e participação” (Ibidem, p. 05), de forma que todos sejam estimulados a contribuir e cada profissional da escola se veja como “[...] parte importante de um projeto maior que depende da participação cooperativa de todos, onde em cada setor exemplos de práticas benéficas ao ambiente poderão ser visualizadas” (Ibidem, p. 5), compreende que as mudanças precisam acontecer de forma contínua e progressiva e não mecânica, em que as pessoas se sintam pressionadas a fazerem.

A segunda estratégia é o currículo, independente da forma que a EA for abordada, seja como disciplina ou de forma interdisciplinar ela precisa “[...] surgir de encontros democráticos dentro da escola, onde os docentes, e, portanto os responsáveis tanto pela implantação prática quanto pela manutenção da inovação, tenham forte participação e poder de decisão” (ANDRADE, 2000, p. 06), como forma de diminuir a distância que possa existir entre o que se pretende na teoria e o que se alcança na prática, mantendo uma coerência entre a prática desenvolvida e o discurso que apresenta.

Os projetos ambientais colocados em prática no âmbito escolar devem ser pautados em procedimentos teórico-metodológicos que vão além da ação em si, favorecendo a continuidade dos envolvidos no projeto e permitindo uma apropriação coletiva de instrumentos que lhes possibilitarão o enfrentamento da problemática ambiental (TEIXEIRA; TOZONI-REIS; TALAMONI, 2011, p. 232).

O ambiente escolar pode ser considerado um espaço em que as ações se concretizam dentro de um processo dinâmico e complexo em que várias realidades sociais e culturais se encontram, trazendo um outro desafio para o desenvolvimento das práticas educativas ambientais, pois, é necessário conhecer verdadeiramente essa realidade para que as práticas estejam voltadas para a realidade socioambiental em que a escola está inserida. Dessa forma, considerando que “[...] as práticas desenvolvidas precisam nascer com o contexto escolar” (MAZZARINO; ROSA, 2013, p. 132), elas dialogam com a sociedade e com a natureza para intervir efetivamente no mundo.

Portanto, duas outras ações se tornam facilitadoras desse processo, o diálogo e a escuta ativa. O diálogo é, sem dúvida, uma postura que precisa ser adotada pelo



professor na aplicação de sua prática pedagógica, tendo em vista que a partir dele o entendimento sobre os saberes que o aluno possui torna a escola o reflexo da comunidade em que ele está inserido.

Já a escuta ativa está no modo que os diferentes atores os quais compõem o espaço escolar a percebam, ou seja

[...] conhecer a complexidade que emerge dos compartilhamentos e conflitos de sentidos, a qual se reflete tanto nas relações sociais como na relação destes grupos com o ambiente, e poderá despertar para a problematização de práticas antropocêntricas historicizadas. Práticas estas que se reatualizam cotidianamente, refletindo-se na construção identitária dos atores e no uso exacerbado dos recursos naturais (MAZZARINO; ROSA, 2013, p. 133).

O papel do professor dentro dessa produção representa significativamente os caminhos que podem ser delimitados, tendo em vista que estes se tornam os facilitadores e mediadores dos encaminhamentos pedagógicos. Os resultados a serem alcançado em seus encaminhamentos acabam que não sendo neutros, pois carregam consigo também sua bagagem de conhecimentos prévios e suas concepções dentro do campo estudado, estas se tornam visíveis quando verificada a sua concepção e entendimento de Meio Ambiente, suas correntes teóricas e a metodologia utilizada.

Segundo aponta Teixeira, Tozoni-Reis e Talamoni (2011) os estudos que avaliam as práticas educativas dos docentes em sua grande maioria demonstram se findar na busca por soluções de problemas ambientais pontuais observados apenas dentro do contexto em que a escola está inserida. E, desconsiderando a importância do “[...] processo educativo, em uma perspectiva crítica, promover ações que visam à superação dos problemas ambientais por meio de um processo histórico, crítico e reflexivo sobre os fatores que determinam a organização da sociedade” (Ibidem, p. 230) e levar a uma verdadeira transformação.

Os autores vão além ao discutir o formato reducionista que as práticas educativas, por muitas vezes, acabam sendo projetadas, considerando que ainda existem “[...] docentes sequer conhecem as leis que fundamentam os princípios da educação ambiental e, portanto, muitas vezes nem são capazes de identificar a educação ambiental em seu ambiente de trabalho” (Ibidem, p. 231).

Para que a EA se efetive nos espaços formais, é preciso construir uma formação significativa sobre suas ações cotidianas, pois por muito tempo se olhou

para as questões ambientais como um futuro distante. No entanto, o alarme soado nos últimos anos sobre a escassez dos recursos naturais demonstra que os problemas ambientais vêm demandando cada vez mais a necessidade de atitudes urgentes.

A EA desenvolvida dentro dos espaços formais de ensino pode ser vista como uma oportunidade presente para se trabalhar o entendimento de Meio Ambiente e sua significância na vida de todos, compreendendo que este espaço contribui para a formação e produção de saberes e conhecimentos. Defende-se que boa parte da população antes de entrar em sua fase adulta passe em algum momento pela formação escolar.

E, durante essa formação, o sujeito terá contato com diferentes disciplinas, conteúdos e práticas educativas, e a junção de todos esses elementos, ao final, contribuirá por boa parte de sua formação e atuação como cidadão planetário. O conhecimento ambiental se materializa no sistema escolar a partir das práticas educativas realizadas no cotidiano dessas instituições.

Segundo Tristão (2004; 2009), tais práticas procuram ultrapassar as fronteiras estabelecidas entre as disciplinas, tornando-a dialógica e possibilitando a interdisciplinaridade, isto porque, por disciplinas, isola-se os conteúdos curriculares ambientais. Mais especificamente, eventos isolados realizados para comemoração de datas peculiares do calendário escolar torna a ação ambiental automatizada e desconexa da realidade.

## CAPÍTULO 2

### PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM AMBIENTAL

Este capítulo apresenta o ensaio de aspectos relevantes para análise e discussão que irão suceder os próximos encaminhamentos desta pesquisa. Para tanto, optou-se em dividi-los em três seções não com o intuito de isolá-las; mas sim, trazer a construção de uma linha de pensamento evolutiva, possibilitando, no primeiro momento, compreender a importância e permanência das práticas pedagógicas nas escolas, como ela se efetiva por meio dos encaminhamentos realizados e as contribuições freirianas pertinentes para a construção dessa prática dentro de uma perspectiva emancipatória e dialógica.

Na segunda seção, procura-se abordar a intencionalidade das práticas na perspectiva da Educação Ambiental nos espaços formais de ensino, apropriando os valores esquecidos e ignorados dentro desse campo de ação. Também, destacando os principais aspectos do desenvolvimento do projeto ou programa analisado.

Por fim, na última seção, apresentam-se as contribuições do movimento da Ecopedagogia, que irá subsidiar a base e a discussão dos dados levantados durante a pesquisa de campo.

#### 2.1 A IMPORTÂNCIA DA PERMANÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Os fundamentos teóricos que alicerçam a educação na atualidade não são tão inéditos como se pensa. Muitos princípios contidos no processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, têm boa parte de suas premissas fundadas em um longo e contínuo processo de estudos, com várias tentativas de compreender a formação, as interferências ou as aprendizagens adquiridas no que se refere a como os sujeitos aprendem, com base em sua visão de mundo e os aspectos que caracterizam o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Logo, “[...] a educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam” (FRANCO, 2016, p. 546). Assim, a construção das práticas dentro dos processos

educativos é observada como fenômenos históricos (MARQUES; CARVALHO, 2016).

A história da educação nos revela que, desde a antiguidade, a centralidade do ensino estava no professor. Alguns teóricos, por exemplo, o filósofo norte americano John Dewey (1859-1952), contribuíram com seus estudos para que se fosse observada outras possibilidades para o ensino.

Seus estudos iniciam a decadência da Modernidade<sup>7</sup>, apresentando uma nova forma de pensar a educação, fundada em um pragmatismo instrumental que prioriza “[...] a aplicação da ação sobre o discurso educacional e na chamada Pedagogia progressiva, que tinha como objetivo principal desenvolver as capacidades lógicas e espirituais dos alunos de forma crítica<sup>8</sup>” (MODESTO; NEPOMUCENO; ARAUJO, 2019, p. 366). A direção e a centralidade dessas práticas, tirando o foco do professor, valorizou a capacidade de o aluno pensar e problematizar a educação.

No entanto, o legado de John Dewey não foi suficiente para formar o homem pós-moderno. As transformações ocorridas nas últimas décadas exigiram ações que vão além do acúmulo de saberes; e sim, o desenvolvimento da capacidade de “[...] pensar, sentir e agir de forma crítica sobre a realidade, posicionar-se frente a ela, transformá-la e com isso transformar a si mesmos, ou seja, uma educação [ambiental, por exemplo] que potencialize a atividade humana” (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 132).

A escola começou a ser vista como um espaço capaz de garantir o desenvolvimento humano para superar a desigualdade e as injustiças sociais. Nela, esperava-se que as práticas fossem desenvolvidas com base na necessidade de

---

<sup>7</sup>**Modernidade** período em que teve como fundamentação a ciência e a racionalidade, o desencantamento do mundo com vistas à ascensão científica e, conseqüentemente, a apreensão da natureza como um objeto dissociado da ciência sagrada. A Modernidade se caracterizou por descobertas e discussões que modificaram o rumo da Filosofia como a Revolução Galaica e a Reforma Protestante; pela liberdade de consciência manifesta no racionalismo cartesiano de René Descartes e no empirismo de Francis Bacon; pela sua auto certificação, isto é, pelo despertar de uma consciência para si mesma e não em si mesma; pelo reconhecimento dessa consciência como uma saída para o esclarecimento e, por fim, pela elaboração de um projeto pedagógico que se mostrasse capaz de formar um sujeito que, ao final de seu processo de escolarização, apresentasse-se apto a atender tais requisitos: um sujeito esclarecido, capaz de utilizar a autonomia do entendimento e de fazer uso público da razão (MODESTO; NEPOMUCENO; ARAUJO, 2019, p. 367).

<sup>8</sup> **Pós-Modernidade** nasce no final da década de 1970, traz um movimento inverso com negação, fim das certezas e grandes narrativas. Também traz a emancipação da sociedade por intermédio da ciência e do trabalho, a transformação dos saberes em conhecimentos científicos, o desenvolvimento das tecnologias, o aparecimento de uma sociedade imagens, as transformações das sociedades industriais e o fim ao universalismo em nome da fragmentação, colocando em xeque o modo de pensar fundamentado na razão e na lógica (MODESTO; NEPOMUCENO; ARAUJO, 2019).

formação de sujeitos ativos socialmente. Para tanto, este ambiente deveria ser concebido como um *lócus* de ação política.

Por exemplo, deveria abrir-se para a discussão e construção de uma EA mais crítica, capaz de transformar a realidade por meio do diálogo e das interações sociais. Assim, ao compreender o que é uma prática pedagógica e como seu significado pode variar dependendo dos princípios em que estiver baseada suas ideias.

No contexto escolar, é possível encontrar dois grandes grupos de práticas pedagógicas: as “[...] práticas eminentemente reprodutivas em relação às propostas municipais de educação e práticas que geram inquietações, inovações e projetos escolares originais” (SOUZA, 2010, p. 5).

As práticas reprodutoras controlam o aluno em sala de aula, caracterizam um ensino cansativo e sem sentido para a vida prática do aluno. Já as práticas que geram inquietação tem como ator o professor que se questiona quanto ao caminho mais adequado para a educação, “[...] buscando o objetivo educacional longe da mera reprodução de conteúdo e provocando a indagação entre os alunos de modo que ocorra apropriação do conhecimento por meio da problematização” (SOUZA, 2010, p. 5).

Franco (2016) destaca ainda, que existem duas formas distintas de se construir as práticas: práticas construídas dentro de uma perspectiva pedagógicas e práticas docentes construídas sem perspectiva pedagógica. Para que a prática docente se torne uma prática pedagógica, requer momentos definidos como “[...] o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem sua prática” (FRANCO, 2015, p. 605).

Já na segunda, a prática sem perspectiva pedagógica é concretizada dentro de um sistema mecânico que desconsidera a construção do ser humano. Ela não apresenta intencionalidade prevista e nem clareza no processo de formação do significado de sua ação.

É frequente encontrar na literatura, autores que a denominam de prática educativa como prática pedagógica. É comum considerá-las sinônimos, porém mesmo sendo conceitos mutuamente articulados possuem especificidades que os diferenciam, “[...] uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536). Já nas

práticas educativas, “[...] faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (Ibidem, p. 536).

Ou seja, uma aula ou um encontro educativo só “[...] tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades” (FRANCO, 2016, p. 536). A prática educativa traz consigo um conjunto de práticas sociais que influenciam a vida de quem dela participa de forma ampla e difusa, ou seja, pode ocorrer em todos os espaços de vivência dos sujeitos.

Já a prática pedagógica tem como finalidade concretizar processos pedagógicos visando organizar, compreender e transformar as práticas educativas e sua direção “[...] nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536).

Diante do exposto, a questão que se coloca fixa-se em como docentes formados dentro de uma racionalidade técnica, que reproduzem “[...] discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão” (FRANCO, 2015, p. 613), podem ressignificar suas práticas, ao ponto de transformar ele próprio e aqueles que delas participam?

Paulo Freire nos apresenta uma dica. Em sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996), indica a relevância da prática educativa ele nos leva a compreender alguns saberes que se tornam necessários para ensinar autonomia reflexiva ao aluno (não há docência sem discência), pois ensinar exige uma postura rigorosa e metódica; exige pesquisa, respeito aos saberes dos alunos; exige criticidade e reflexão crítica sobre a prática educativa.

Ao destacar que não há docência sem discência, “[...] apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13). Logo, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (Ibidem, p. 13).

Dessa forma, para uma prática educativa crítica é preciso se distanciar da concepção de ensino bancário<sup>9</sup> processo esse que não estimula a curiosidade do aprendiz e não ensina a pensar certo. Pensar certo não no sentido de assertividade entre estar certo ou errado, mas a buscar profundidade aos fatos trabalhados não se bastando à superficialidade da compreensão e interpretação, mas buscando investigar, desafiar, dialogar e questionar o conteúdo trabalhado.

Em suma, uma prática educativa bancária foca o ensino no professor, o qual narra sobre um conteúdo para os alunos, enquanto na prática educativa crítica ou problematizadora professor e aluno, dialogam sobre os objetos a serem conhecidos e, juntos “[...] criam as condições para que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. Esse processo torna-se possível pelo processo de reflexividade” (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 134).

Dessa forma, traçando um comparativo entre a prática educativa bancária e a problematizadora, entende-se que a primeira busca ocultar as razões que explicam a forma que o homem se posiciona no mundo, mistificando a realidade e inibindo a criatividade domesticando a consciência, enquanto a segunda está comprometida com a libertação, buscando a criatividade e estimulando a ação e reflexão do homem sobre sua realidade (MARQUES; CARVALHO, 2016).

Outro aspecto diz respeito a postura rigorosa e metódica que o ensinar exige, ou seja, construir e reconstruir o conhecimento do saber ensinado ao lado do aluno, igualmente sujeito do processo. Elevando o papel do professor como alguém que dentro de sua prática não apenas ensina, mas leva o aluno a pensar certo (FREIRE, 1996).

Ensinar exige pesquisa, “[...] pois não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino (FREIRE, 1996, p. 16), exige respeito aos saberes dos alunos, saberes socialmente construídos em sua família e comunidade. Possibilitar o compartilhamento desse conhecimento traz significado para a prática trabalhada,

---

<sup>9</sup> Termo muito utilizado nas obras de Paulo Freire, o qual traz como significado um processo de ensino que apenas deposita/transfere conteúdos acumulados entre as gerações, do qual o professor se torna detentor de todo o conhecimento, inquestionável e indiscutível, e o aluno receptor e reproduzidor. Essa prática de ensino pode deformar a criatividade do aluno e professor, pois não há diálogo nem a troca de conhecimento que possibilite o processo investigativo e questionador, tornando-se um falso ensinar, pois não leva à problematização do conteúdo ensinado (FREIRE, 1996).

pois ao falar e problematizar sua realidade possibilita autonomia e segurança para que o aluno construa seus argumentos.

Ensinar exige criticidade, que possa não só romper, mas superar a ingenuidade do processo que envolve o ensino e aprendizagem, pois, ao superar em vez de romper a curiosidade, deixa de ser ingênua, mas não deixa de ser curiosidade e torna-se, continuando a ser curiosidade, crítica e questionadora. A curiosidade enquanto inquietação leva à indagação e coloca-se impaciente diante do mundo e do que se observa nele (FREIRE, 1996).

No entanto, a superação da ingenuidade para a criticidade não se dá de forma independente, mas continua dentro da prática educativa, de quem olha, por exemplo, a tecnologia não de forma radicalizada em que diviniza ou diaboliza, mas sim, de forma criticamente curiosa. Mas, para isso, o professor precisa entender a relevância de que para ensinar é preciso uma reflexão crítica sobre a prática, compreender que pensar certo não é partir de uma informação pronta e acreditar que ela é inquestionável, mas envolve um “[...] movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 21).

É refletindo sobre sua própria prática que se melhora a próxima prática. Assim, não basta idealizar que ensinar sobre economizar água será o suficiente para a mudança de conduta. É preciso ir além e passar por todos os processos que podem incorrer na falta dela e levar, aos poucos, à ruptura e à decisão de assumir um novo compromisso com relação ao uso da água, pois, “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser e do porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 21).

Sob esse aspecto, de fato, o grande desafio é construir novos trajetos na sala de aula possibilitando que os docentes e alunos sejam sujeitos do processo pedagógico.

## 2.2 A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS EM ESPAÇOS FORMAIS DE ENSINO

Em face de mais uma visível crise civilizatória, aquela “[...] que ao separar o ser humano da natureza fez dela um outro a ser dominado” (QUINTAS, 2009, p. 42)



e que, ao mesmo tempo, afeta a maneira de sermos humanos” (BORGES, 2011, p. 15), nota-se que a valorização do consumo supérfluo como qualidade de vida, cria necessidades fúteis para levar as pessoas a comprar, substituir e descartar em uma escala crescente, dentro de uma ordem social historicamente marcada pela dominação do ser humano e da natureza (NARDY; DEGASPERI, 2016).

Sob essa lógica, pensar na melhora da qualidade de vida da sociedade e sua relação com o ambiente requer um novo olhar quanto à forma de existência e relacionamento entre humano e natureza. Na literatura, os caminhos vêm sendo traçado por diversos meios e um deles refere-se aos processos educativos concretizados dentro dos espaços formais de ensino (NARDY; DEGASPERI, 2016).

Neles são indicados que os processos educativos nesses espaços possibilitam a reapropriação de valores reprimidos na formação civilizatória. Por conseguinte, reconhecer esses problemas e o tipo de sociedade que os originou torna a escola um espaço criador de condições para reflexões propriamente ambientais.

A escola é a que melhor organiza “[...] oficialmente as situações de ensino e aprendizagem e (...) se revela foro privilegiado para disseminar conhecimentos” (BORGES, 2011, p. 13), mesmo que fora dela os processos educativos também se manifestam, já que os padrões comportamentais da família e as informações vinculadas pelos espaços de convívio exercem ainda influência sobre a formação humana.

Todavia, defende-se que o espaço escolar contribui na discussão dos problemas locais como conteúdo formal, possibilitando avaliar as informações sob a perspectiva crítica e emancipatória. No cenário mundial, não tem sentido trabalhar com a visão de EA que se limite à fragmentação de conteúdo ou a conceitos reducionistas que exigem tão somente a memorização de assuntos desconectados da realidade do aluno, “[...] é preciso romper com esse paradigma e conduzir o sujeito a refletir e problematizar sobre o meio onde está inserido, no seu sentido mais amplo” (NARDY; DEGASPERI, 2016, p. 123).

A EA precisa abordar aspectos que conduzam ao gerenciamento das relações ambientais conflituosas, de modo integrado e sustentável, possibilitando o entendimento de “[...] como aprender a empregar novas tecnologias, aumentar a produtividade, evitar desastres ambientais, minorar os danos existentes, conhecer e utilizar novas oportunidades e tomar decisões acertadas” (VASCONCELOS, 2017,

p. 344). Tudo isso por meio de práticas que promovam aprendizagens intergeracionais, a participação democrática e a maneira horizontal de envolver, decidir e fazer (BORGES, 201), focadas em mudança de hábitos e costumes.

Daí chamá-las de Práticas Educativas Ambientais, tendo como característica marcante a prática política que busca a organização singular para a solução de um problema coletivo, na qual o engajamento do indivíduo para melhorar a condição de vida depende primeiramente da tomada de posição pessoal (CHAPANI; DAIBEM, 2003). Merecem destaques ainda, a dimensão do conhecimento e as dimensões ético-estéticas.

A primeira, devido a sua contribuição para as interações estabelecidas entre humano e natureza; a segunda, por buscar novos padrões coletivos diante da relação de apropriação sociedade e natureza; e ambas por questionar o modelo social atual, desconstruindo e reconstruindo valores ambientais e direitos envolvidos (NARDY; DEGASPERI, 2016). Portanto, quando se adota uma prática educativa visando à formação de condutas e atitudes essa não pode se limitar ao campo intuitivo sem base científica.

Ela não deve apenas cumprir normas e imitar exemplos; mas sim, ser organizada de forma planejada, visando à aprendizagem e possibilitando a participação ativa de todos (CHAPANI; DAIBEM, 2003; QUINTAS, 2009).

Para a superação da crise ambiental por meio da educação não é necessário produzir uma somatória de ações individuais, pois “[...] esta abordagem evidencia uma leitura acrítica e ingênua sobre a problemática ambiental e aponta para uma prática pedagógica prescritiva e reprodutiva” (QUINTAS, 2009, p. 45).

Dessa forma, a diligência da EA deve estar “[...] direcionada para a compreensão e busca da superação das causas estruturais da crise ambiental, sempre partindo de situações concretas, por meio da ação coletiva e organizada” (Ibidem, p. 46). O autor argumenta ainda, que o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto precisa essencialmente tornar-se um ato pedagógico que possibilite a “[...] construção coletiva do conhecimento sobre a realidade, num processo dialético de ação-reflexão, ou seja, de exercício da *práxis*, objetivando sua transformação” (QUINTAS, 2009, p. 61).

Conseqüentemente, deve buscar a transformação dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória. Transformadora no sentido de acreditar na capacidade humana de construir no presente uma relação que possa melhorar o futuro; Crítica

diante da necessidade de discutir as contradições do atual modelo de sociedade e sua relação com a natureza; e por fim, Emancipatória ao dar aos grupos excluídos e oprimidos por meio da prática educativa a produção da autonomia e superação das desigualdades.

Reigota (1997), em seus estudos, levantou anos atrás a hipótese sobre a representação social<sup>10</sup> que o professor tem do Meio Ambiente pode também refletir em suas práticas pedagógicas e ambientais cotidianas, pois ela equivale “[...] a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade” (REIGOTA, 1997, p. 70).

Díaz (2002) confirma a hipótese supracitada, afirmando que como a escola é um espaço cuja finalidade é provocar o conflito para que ocorra a aprendizagem, é ela também que potencializa determinados estilos mentais de ensino, legitimando as experiências vividas por todos que nela comparecem. Especificamente sobre o ensino da EA, nota-se que os valores trabalhados estão intrinsecamente ligados aos valores do professor.

E, devido à dimensão de complexidades notáveis nesta relação, à escola cabe promover um ambiente propício e coerente com os valores que se deseja transmitir (DÍAZ, 2002). Aliás, o cuidado deve ser evidenciado no desenvolvimento de práticas educativas cujo envolvimento afetivo seja fortalecido em situações educativas ou em ações ambientais concretas, despertando o compromisso e o interesse espontâneo do aluno pela causa (Ibidem, 2002).

Díaz salienta ainda, que em nenhuma hipótese pode-se perder de vista a sua finalidade principal “[...] contribuir para uma formação integral, na qual se esteja atento ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, à sua educação em valores como solidariedade, a cooperação, a tolerância, o respeito pelo Meio Ambiente, etc.” (2002, p. 116). Igualmente, não se pode deixar em segundo plano a

---

<sup>10</sup> Seus estudos no campo das ciências sociais iniciaram no século passado, tendo como precursor Émile Durkheim o qual procurou abordar aspectos relacionados à importância das representações dentro de uma coletividade, bem como, essas podem influenciar nas decisões que os sujeitos tomam individualmente. Para ele a sociedade age sobre o indivíduo independente da vontade deste. Porém, foi na contemporaneidade que se destacou ao utilizar o conceito de representação social Serge Moscovici (1961), pois ao contrário de Durkheim, que trabalhava dentro da coletividade, este focou mais nas questões ‘sociais’ e o que elas desempenham na sociedade, “[...] a de contribuir para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (REIGOTA, 1997, p. 69).

organização dos métodos que possibilitem a experiência de uma aprendizagem rica em participação, opinião e responsabilidades assumidas pelo aluno.

A prática pedagógica no campo ambiental requer uma metodologia de pesquisa educativa que contemplem três principais momentos:

- a) Atividades relacionadas com a **busca, reconhecimento, seleção e formulação de problemas** ou questões problemáticas que possam constituir objetos de estudos adequados em uma unidade didática determinada;
- b) Atividades que possibilitem o **trabalho com esses problemas e sua progressiva resolução**, mediante a interação entre as concepções de alunos e alunas, explicitadas quanto a esses problemas, e as novas informações postas em jogo, procedentes de outras fontes;
- c) Atividades que facilitem a **recapitulação do trabalho realizado**, a elaboração de conclusões, a expressão de resultados obtidos e a reflexão sobre o que se aprendeu (DÍAZ, 2002, p. 116 - 117, grifos da autora).

Historicamente, as práticas educativas ambientais nos espaços escolares são trabalhadas por meio de projetos internos ou programas externos. Nota-se que os projetos ganharam autoridade nas instituições de ensino quando se apresentam com o “[...] objetivo de integrar conteúdos curriculares e relacioná-los a temas que precisam ser discutidos no ambiente escolar e que, em algumas situações, não fazem parte do currículo da instituição” (HOLANDA; BACICH, 2018, p. 37).

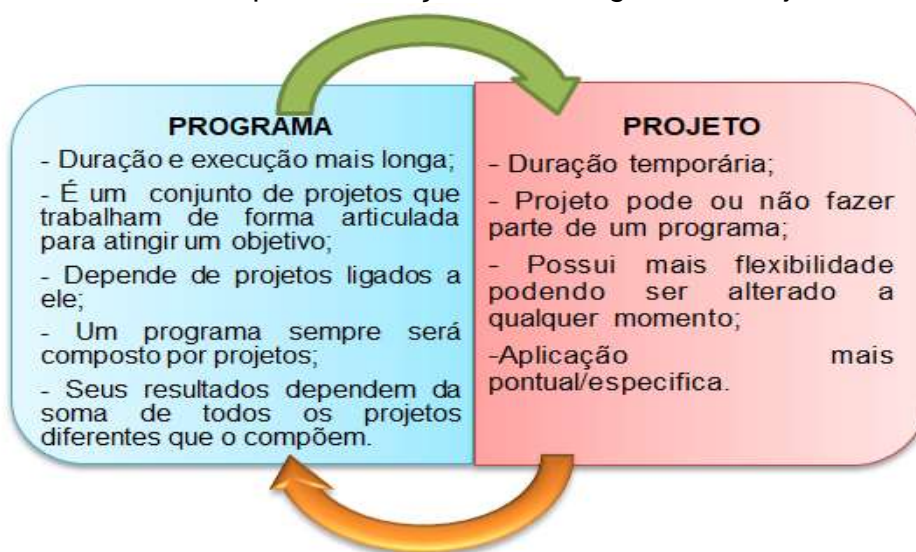
O projeto possui uma abrangência menor e mais específica e pode ser desenvolvido de forma isolada ou dentro de um Programa (PRONEA, 2014). Caracteriza-se como um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo. Ele exhibe ainda uma natureza temporária, com início e término definidos, ou então quando há necessidade de deixar de existir (PMBOK, 2017).

Já os programas externos procuram realizar atividades que obtenham benefícios que não seriam possíveis se gerenciados individualmente (PMBOK, 2017). Eles normalmente são desenvolvidos pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), por exemplo, Agenda 21, Bolsa Verde, Cerrado Sustentável, Revitalização de Bacias, Proteção das Florestas e Educação Ambiental.

São “[...] programas destinados a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade - ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política - ao desenvolvimento do País”

(MMA, [s.d]). Nesse contexto, a Figura 3 apresenta a diferença encontrada na literatura entre Programa e Projeto.

**FIGURA 3.** Principais diferenças entre Programa e Projeto



**Fonte:** Adaptado de Pmbok (2017).

Nesse prisma, um ponto positivo que se pode atribuir ao trabalho com projeto está justamente na possibilidade de “[...] favorecer a colaboração, a integração e romper as barreiras rígidas das disciplinas e das metodologias típicas de cada área do conhecimento” (SEGURA, 2001, p. 59). Também, contribuir para a formação cidadã ao colocar os sujeitos como agentes atuantes de sua própria história, onde docentes e alunos são peças fundamentais dentro do processo de conhecimento e compreensão da realidade.

Mas, para isso, alerta o autor, deve-se despertar para um novo entendimento referente às disciplinas, não se deve considerá-las como conhecimento compartimentalizado e, sim, vê-las como a possibilidade de integração e construção de uma visão global da realidade, de modo a “[...] ultrapassar diversas barreiras, que muitas vezes estão cristalizadas na concepção de não se sentirem como partes integrantes do Meio Ambiente” (CARNIATO, 2011, p. 117).

A “[...] valorização do projeto como caminho possível de fortalecimento da autonomia do professor, e ao mesmo tempo, de reconhecimento da sua interdependência em relação à grupo do qual faz parte” (SEGURA, 2001, p. 59). A autonomia, enquanto criação e influência, engaja todos na ação e compreensão do todo.

Díaz (2002) reforça essa afirmativa, ao destacar que para ser atingida a intencionalidade de um projeto educativo respaldado em uma problemática ambiental é preciso fortalecer a participação e autonomia de quem dele participa. O autor ressalta ainda, que é preciso levar em consideração em seu planejamento a análise das características sociais, econômicas e culturais do meio em que será desenvolvido e “[...] basear-se em problemas práticos que a vida, em um determinado ambiente, apresenta a alunos a alunas; embora o meio seja considerado como o domínio de experiência pessoal, é também de ação social” (DÍAZ, 2002, p. 113). Logo, para a formulação de um projeto, é importante que ele atenda aos anseios e às necessidades do espaço comunitário em que está inserido.

Por outro lado, Segura (2001) acena às falácias que podem circundar essa prática, visto que as fragilidades as quais podem compor essa ação, podem deixar de emancipar quem dele participa construindo artificialmente a “[...] negociação dos atores envolvidos, [demostrando] o uso indevido do projeto, que, muitas vezes, deixa de ser emancipatório para se tornar alienante” (SEGURA, 2001, p. 61). Portanto, para avaliar a eficácia de um projeto é preciso analisar o produto final produzido por este, pois o sucesso está em gerar saltos qualitativos dos atores envolvidos.

Nessa lógica, o grande desafio dos projetos ligados à EA ainda está na espontaneidade de sua aplicação, pois muitos concebem o desenvolvimento dos projetos como uma regra ou uma fórmula a ser seguida. Cabe ressaltar então que “É fundamental que o levantamento e a escolha do tema sejam investigados pelos próprios docentes, alunos, comunidade escolar e a comunidade do entorno” (CARNIATTO, 2011, p. 121); pois, qualquer outra forma de criação de um projeto se torna aos olhos do professor uma obrigação em padronizar sua prática dentro do formato já construído.

A dificuldade que pode incorrer quando se utiliza a metodologia de projetos é a falta de clareza do que é e como deve ser desenvolvido, defende a autora. Holanda e Bacich (2018) reforçam que definir o que é projeto, ainda é uma tarefa difícil. Entretanto apesar das dificuldades na definição, segundo as autoras, o sucesso desse formato é justamente por engajar os alunos na busca de resolução de problemas reais e de importância social. Diferente do projeto temático, que pode ser pensado e planejado por um grupo seletivo e apenas replicado pelos alunos, “[...] os projetos devem ser, dentro do possível, autorais, surgindo da necessidade e da

curiosidade dos alunos sobre uma determinada temática” (HOLANDA; BACICH, 2018, p. 39).

Nesse aspecto, um bom exemplo de projeto está na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (Cf. Figura 4).

**FIGURA 4.** Ciclo da Aprendizagem Baseada em Projetos



**Fonte:** Adaptado de Holanda e Bacich (2018).

Essa metodologia proporciona a verificação do tempo de duração do projeto em relação a alguns fatores, por exemplo, faixa etária dos alunos, nível de interesse pelo mesmo, desempenho semanal etc. Dessa forma, o produto final corresponde ao resultado de uma questão norteadora, podendo resultar em uma ação concreta de mobilização ou criação de um produto físico.

Para avaliar uma ação utilizam-se rubricas (conjunto de parâmetros estabelecidos para avaliar o produto final), podendo estar focado no conteúdo específico das disciplinas que se quer avaliar ou o comportamento que se espera atingir como o desenvolvimento do projeto, de preferência formativa onde alunos e docentes possam realizar o *feedback* do trabalho realizado (HOLANDA; BACICH, 2018). Dessa forma, em se tratando de práticas educativas ambientais é pertinente criar estratégias que possibilitem sua integração de forma consistente e significativa.

A seguir, aventam-se os princípios da Ecopedagogia como contribuição para uma prática educativa ambiental que conduza uma forma nova de ver e pensar a ação humana.

### 2.3 A INTENCIONALIDADE DA ECOPEDAGOGIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A EA pode ser compreendida como um movimento maior que vai além do ato político, o qual forma características e estabelece objetivos que envolvem valores éticos e conhecimentos necessários para a construção da cidadania. Esse movimento ainda pode ser concebido como “[...] incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do Meio Ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (BRASIL, 1999).

Mas, para chegar a esse tipo de cidadania, é preciso pensar em uma educação para além do tempo, do consumo, dos muros da escola. Deve-se, essencialmente, compreender a condição humana no mundo e as condições do mundo humano. Para isso, alguns saberes são necessários.

Dentre eles, ensinar a identidade terrena, despertando um pensamento policêntrico que considere a unidade e diversidade da condição humana, pois “[...] educar para esse pensamento é finalidade da educação do futuro que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e consciência terrena”, trazendo como proposta central a inquietude do cidadão da atualidade para refletir sobre os problemas de seu tempo (MORIN, 2002, p. 65).

Dentro dessa perspectiva, o movimento proposto pela Ecopedagogia<sup>11</sup> tem se apresentado como uma alternativa para as práticas educativas ambientais. Ele possui subsídios para ações educativas com foco na reorientação do olhar das pessoas sugerindo a implantação de uma “[...] proposta a formação de cidadão com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos e sobretudo das nações” (IPF, 1999, item 1).

Em outras palavras, um movimento pedagógico que possibilita a ampliação do “[...] pensamento crítico e inovador, em seus modos formal, não formal e informal, tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária” (Idem, item 6). Nessa conjuntura, baseada na Pedagogia freiriana e nos estudos de

---

<sup>11</sup> Criado em agosto de 1999, na cidade de São Paulo, o Movimento pela Ecopedagogia correu durante o I Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação. Organizado pelo Instituto Paulo Freire com apoio da Unesco e do Conselho da Terra, esse movimento teve como objetivo estimular a experiência prática dentro da perspectiva da Ecopedagogia, delineando o que seria sua proposta teórica-metodológica de atuação (HALAL, 2009).



Gutiérrez (2013), Moacir Gadotti apresentou o conceito de Ecopedagogia como forma de “[...] promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana” (GADOTTI, 2000 p.42).

Ela parte das necessidades dos alunos (curiosidade); da relação dialógica professor-aluno; da educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; e, por fim, da educação para a liberdade (escola cidadã e Pedagogia da autonomia), permitindo uma visão mais holística e equilibrada sobre o ser humano e a natureza. Mas, logo se percebeu que a ideia não teria força necessária para construir a inovação anunciada na teoria da educação.

Desta forma, Halal (2009) reorganiza as ideias contidas na Ecopedagogia, denominando-a como Pedagogia da Terra, de modo a torná-la

[...] um movimento pedagógico, de abordagem curricular e movimento social e político, representa um projeto alternativo global que tem por finalidade promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir do cotidiano e a promoção de um novo modelo de civilização sustentável (HALAL, 2009, p. 88).

Tendo em vista que o desenvolvimento sustentável tem um importante componente educativo, no qual “[...] a consciência ecológica e a formação da consciência dependem da educação, é aqui que entra em cena a Ecopedagogia”. (GADOTTI, 2000, p. 79). Entretanto, o desenvolvimento sustentável quando concebido apenas de modo técnico-econômico, pode chegar a um ponto insustentável, por isso “[...] é necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral” (MORIN, 2002, p. 70).

Isso exposto, pensar em educação como instrumento para a cidadania é apresentá-la como elemento determinante na formação de indivíduos participantes e ativos, que possam assumir a responsabilidade de cumprir seus deveres e lutar por seus direitos dentro da sociedade em que está inserido. Mas, afinal, o que seria cidadania no contexto escolar?

Se, de modo geral, a cidadania é a consciência de direitos e deveres, não havendo sem a existência da democracia, cabe ressaltar que no contexto escolar, a dimensão democracia sustenta três direitos a serem ensinados e exercitados: os direitos civis (segurança e locomoção); direitos sociais (trabalho, saúde, educação, habitação, entre outros); e os direitos políticos (liberdade expressão e participação) (GADOTTI, 2000). Desta forma, cidadania é algo que se constrói “[...]”

permanentemente, que não possui origem divina ou natural, nem é fornecida por governantes, mas se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade” (LOUREIRO, 2011, p. 79).

Falar sobre cidadania permite dialogar sobre ela e os problemas ambientais decorrentes do longo processo histórico de ação humana.

No século XXI, a busca urgente por mecanismos efetivos de participação e decisão dentro da sociedade civil tem contribuído para alterar o conceito de cidadania. Atualmente, ele “[...] envolve complexos conjuntos de direitos e responsabilidades sociais, não mais limitadas aos padrões tradicionalmente associados ao Estado-Nação, mas, sim, pensadas, produzidas e reproduzidas em sentido global” (LOUREIRO, 2011, p. 80).

Também expressa “[...] a inserção da ética ecológica e seus desdobramentos no cotidiano, em um contexto que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades tanto locais e comunitárias quanto globais, tendo como eixo central o respeito à vida”, trazendo, assim, o sentimento não só de pertencimento humano, mas de estar em um planeta único (LOUREIRO, 2011, p. 80).

As ideias contidas na Ecopedagogia ou na Pedagogia da Terra, explicitam a necessidade de se ter uma cidadania planetária. Especificamente pela ótica da Ecopedagogia, esse conceito sustenta a visão de um único planeta e de uma sociedade mundial, sendo uma expressão adotada para trazer um conjunto de princípios, como valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como única comunidade.

Mesmo sendo frequentemente associada ao desenvolvimento sustentável, sua proposta é muito mais do que a área econômica, pois busca também a ética da civilização planetária e da ecologia (GADOTTI, 2000). Logo, ao agregar novos valores ao conceito de cidadania, a Ecopedagogia ou a Pedagogia da Terra coloca o ser humano como cidadão do planeta e traz o sentimento de seres conviventes com outros seres inanimados.

Segundo estas teorias, este princípio deve orientar a vida e a forma de pensar a escola, assim como outros campos da sociedade. Conforme destaca Gadotti (2001 p. 117)

[...] a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração da diversidade cultural da

humanidade e a eliminação das diferenças econômicas. Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é por essência uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também econômico-financeiros.

Agora, pensada dentro do âmbito ambiental e a cultura da sustentabilidade, a cidadania será alcançada no processo pedagógico o qual tenha como premissa a aprendizagem a partir da vida cotidiana, pois “[...] somos essencialmente nossa vida cotidiana...e a vida cotidiana é o lugar do sentido e das práticas de aprendizagem produtiva” (GUTIÉRREZ, 2013, p. 64).

Dentro do entendimento de pertencimento que nos une à Terra como primeira e última pátria, Morin (2002) acrescenta, ao trazer à baila das discussões, reflexões referentes à necessidade de se criar uma *consciência terrena*. Para ele, só é possível dar conta dos problemas vivenciados se houver a união planetária, despertando o sentimento mútuo que nos una.

O autor alerta ainda que é preciso aprender a estar no planeta; bem como, “[...] a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer (...), mas também ser terrenos” (MORIN, 2002, p. 76). Civilizar e se solidarizar com o Planeta têm se tornado o objetivo global da educação que busca não só o progresso, mas a sobrevivência da humanidade.

Nesse prisma, o compromisso da EA dentro da construção da cidadania está justamente em repensar as práticas pedagógicas, de maneira que possam ir além da educação tradicional

[...] levando para uma *práxis* educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitam o entendimento da realidade de vida e a atuação lúdica e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente (LOUREIRO, 2011, p. 73).

Não se trata apenas de reduzir os impactos e minimizar os danos causados ao ambiente; mas sim, de propor uma mudança na maneira que se olha para o mundo e as relações com os demais seres vivos. Essa mudança de valores, atitudes e comportamento individual e coletivo deve passar necessariamente pela educação, em especial, pela Educação Ambiental, visto que ela oportuniza uma forma nova de trabalhar as práticas educativas dentro de uma visão planetária de cuidado e respeito com o Ambiente.

Dentro de seu movimento, essas teorias sugerem caminhos possíveis para o direcionamento de práticas educativas que possam contribuir com a percepção humana sobre o Ambiente e todas as formas de vida (Cf. Figura 5).

**FIGURA 5.** Movimento da Ecopedagogia



**Fonte:** Elaborado com base em Gadotti (2000).

A utilização do processo do conhecimento e da busca por soluções para a construção da aprendizagem, dando sentido às Práticas Educativas Ambientais executadas, ultrapassa “[...] a visão ambientalista e local, compreendidas dentro de uma visão mais totalizada do mundo” (GADOTTI, 2000, p. 183). Enquanto a Pedagogia conteudista e burocrática se movimenta da oferta para a demanda visando agir sobre as pessoas, por exemplo, a Ecopedagogia se “[...] movimenta da necessidade real, analisada, interpretada, refletida, organizada, codificada e decodificada para a ação coletiva e individual transformadora, para o vivido na cotidianidade” (GADOTTI, 2001, p. 95).

Designado por Gutiérrez (2013) como *chaves pedagógicas*, o autor demonstra como fundamentar a caminhada do processo pedagógico cotidiano (Cf. Figura 6).

**FIGURA 6.** Caminhada para aprendizagem com base na Ecopedagogia

**Fonte:** Elaborado com base em Gutiérrez (2013).

Ao propor a aprendizagem com base na Ecopedagogia (flexível, processual e holístico), o processo pedagógico precisa ser contínuo e as etapas seguintes não sobrepõem ou substituem a etapa anterior. Assim, o primeiro passo é o caminhar com sentido, dando reconhecimento ao que se faz no processo de aprendizagem partindo da própria experiência do aluno. Nesse aspecto, “[...] os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno, e só serão significativos para ele, se esses conteúdos forem significativos também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo” (GADOTTI, 2001, p. 93).

Segundo caminhar em atitude de aprendizagem, “[...] nos quais os protagonistas – como sujeitos do processo – estejam em atitude de aprendizagem permanente e, portanto, participam, se expressam e se relacionam tal qual se concebe na mediação pedagógica” (GUTIÉRREZ, 2013, p. 68). Nessa proposta, “[...] a aprendizagem constitui um estado de ânimo que leva aquele que aprende a constituir-se em sujeito consciente do processo” (GUTIÉRREZ, 2013, p. 69), o que “[...] implica a formação de uma consciência integradora e mobilizadora que vai do individual ao coletivo, transformando os recursos internos da pessoa em catalizador de uma sinergia social transformadora” (Ibidem, p. 70).

Por conseguinte, caminhar em diálogo com o ambiente, o professor e aluno no processo de aprendizagem ao enviar e receber mensagens ocorre a interlocução, a conversa, essencial para o ato educativo, ou seja, ter a presença do outro como legítima e considerar suas experiências, crenças, sonhos, desejos respeitando e reconhecendo suas ideias e contribuições, sem que esse se sinta invadido ou

forçado a algo (GUTIÉRREZ, 2013, p. 71). Nesse caminhar, a intuição é prioritária, “[...] os sentimentos, como motivadores e impulsionadores, nos colocam – muito melhor que a razão – na pista para conhecer o ser humano, para significá-lo e para dar significado a si mesmo” envolver-se dessa maneira gera interesse, compromisso e atitude positiva, pois “[...] aprender é muito mais que compreender e conceitualizar: é querer, compartilhar, dar sentido, interpretar, expressa e viver” (Ibidem, p. 71).

O caminhar como processo produtivo, é também compreender se há aprendizagem, para tanto observa o produto gerado. O sentido da aprendizagem se dá tanto nos resultados quanto no processo, sendo produtivo quando o aluno “[...] constrói conhecimento e os expressa, reelabora a informação, experimenta e aplica; recria possibilidades” (GUTIÉRREZ, 2013, p. 74). Esta é a essência da aprendizagem e do processo educativo, ou seja, processo e produtos estão relacionados e quanto mais for a riqueza do primeiro, melhores serão os resultados, e quanto melhor for o produto gerado mais enriquecedor o processo.

No caminhar re-criando o mundo, significa romper com a dicotomia do ensino tradicional, momento em que aluno de expectador torna-se recriador, de receptor passivo a agente do processo de mudança. Deixa-se de lado o processo tradicional que supervaloriza os velhos moldes de respostas engessadas e abre para a possibilidade do aluno se expressar sem medo da assertividade, mas sim, treinando “[...] o exercício frequente da expressão e da comunicação gera atitudes positivas como compromisso, a iniciativa, a desinibição, a opção pessoal, a autoestima (GUTIÉRREZ, 2013, p. 77).

E por fim, caminhar avaliando o processo considerando, que nesse processo pedagógico a avaliação precisa estar relacionada com a satisfação e o prazer, assim como de um artista ao contemplar sua obra final, a melhor avaliação a ser utilizada é a autoavaliação, que possibilita o próprio aluno perceba a sua apropriação dos conteúdos, mudanças de atitudes, capacidade de relacionar-se e expressar-se.

Apesar da Ecopedagogia não ser uma proposta que se restringe somente ao espaço escolar e aos docentes, mas visa impactar a todos os habitantes da Terra, a escola pode contribuir ao despertar a consciência planetária nas crianças e essas levarem para os adultos, em casa, a preocupação com o Meio Ambiente. Em suma, observa-se que o processo de aprendizagem com base no movimento Ecopedagógico traz como característica a autonomia e liberdade de pensamento e expressão com base na Pedagogia da *práxis*.

Defende-se que utilizar como princípio da prática pedagógica para o trabalho com a EA possibilitará não apenas oferecer uma nova visão da realidade para o aluno; mas também, agir de forma mais profunda. Dessa forma, promover a reeducação do olhar de quem participa da prática, observar e identificar a presença de agressão ao Meio Ambiente, criar novos hábitos, evitar desperdício, poluição da água e do ar; pois, as práticas pedagógicas são imprescindíveis para esse processo e, por isso, é preciso pensar outras formas de atuação.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Para tanto, aborda a caracterização do campo de pesquisa por meio da delimitação do território a ser pesquisado, o público-alvo e o objeto de estudo a ser detalhado tendo como base as práticas educativas ambientais desenvolvidas nas escolas municipais da rede pública do município de Marechal Cândido Rondon – PR.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

A pesquisa foi realizada a partir da problemática aqui levantada buscando a compreensão de como a escola, como instituição disseminadora do conhecimento tem desenvolvido e validado suas práticas educativas voltadas à formação ambiental, por meio de projeto e programas, e como estes podem contribuir para promover o cuidado pelo Ambiente dentro de uma perspectiva de consciência planetária.

Para tanto, primeiramente realizou-se a análise documental dos principais textos legislativos e diretrizes curriculares referentes EA para a educação básica (BRASIL, 1999; 2012; 2013; 2018), o que possibilitou compreender suas concepções e recomendações feitas referentes ao desenvolvimento dessas práticas ambientais no contexto escolar, contribuindo para a análise mais aprofundada quanto sua intencionalidade pedagógica, bem como, sua efetividade dentro desse cenário.

O estudo de campo foi realizado no Município de Marechal Cândido Rondon/PR, situado ao Oeste do Estado do Paraná. Segundo dados censitários do ano de 2010 do IBGE, a população era de 46.819 habitantes, conforme estimativa populacional, em 2019, a população atingiu o número de 52.944 habitantes. No campo da educação o município possui uma taxa de escolarização de seis a 14 anos de idade de em torno de 98,5%, conta atualmente com 35 estabelecimentos de ensino entre público e privado que atendem das séries iniciais do ensino fundamental ao ensino médio (IBGE, 2020).



De acordo com dados levantados junto à Documentação Escolar Municipal (DEM), no mês de julho de 2020 o município possuía 4.088 crianças matriculadas nas escolas municipais, destas 1.208 na Educação Infantil IV e V, e 2.880 do 1º ao 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental I (Anexo B) (SMED, 2020).

Para o recorte territorial da pesquisa delimitou-se como campo de estudo as escolas pertencentes à rede municipal de ensino, em específico as que atendem alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Observou-se a relevância desse desenho em virtude da problemática da pesquisa, pois se compreendeu que dentro da proposta aqui projetada esse é o espaço que melhor comporta o desenvolvimento de práticas ambientais dentro das três esferas (municipal/estadual/nacional), possibilitando uma gama muito maior de práticas ambientais para serem analisadas.

Para a seleção dos projetos/programas que seriam avaliados foram necessários três encaminhamentos diferentes. Primeiramente, realizou-se o levantamento nas escolas do que era ofertado em termos de projetos/programas, tendo como referência documental o Projeto Político Pedagógico (PPP). Em um segundo momento, analisou-se quais desses projetos/programas traziam dentro de suas propostas o desenvolvimento de práticas ambientais, e por terceiro a seleção das escolas que participariam da pesquisa.

O primeiro passo foi o levantamento documental nas escolas dos registros formais que traziam seus projetos/programas. A partir disso, constatou-se que todas as escolas mantêm uma formatação padrão no escopo geral do PPP, apresentando aspectos diferenciados apenas em espaços específicos de registros de dados da própria instituição.

Por conseguinte, no item 'XVII' intitulado 'Projetos desenvolvidos na escola', todas as escolas que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental I apresentaram a mesma relação, variando poucas vezes na exclusão de um ou de outro devido à proposta não atender aquela escola, como no caso do 'Projeto Futuro Integral' que não é ofertado em todos os educandários do município.

Dentre as propostas descritas constatou-se que existe distinção entre os projetos/programas quanto a ser executado pela própria escola em parceria com a Secretaria de Educação e Saúde e os executados a partir de parcerias firmadas entre a Secretaria de Educação e instituições/órgãos proponentes externos. Ficando nesse trabalho categorizados entre projetos em programas institucionais e projeto em programas externos.

O primeiro entendido dentro da ótica de uma formação pensada, planejada e executada para atender as particularidades dos alunos do município e o outro pensado e proposto dentro de uma visão mais genérica, do qual mantém um formato articulado para atender aos mais variados públicos e regiões (Cf. Quadro 02).

**QUADRO 2.** Projeto em Programas da Rede Municipal de Ensino

<b>PROJETOS EM PROGRAMAS INSTITUCIONAIS</b>	<b>PROJETOS EM PROGRAMAS EXTERNOS</b>
Projeto Aluno Destaque	Programa Agrinho
Viagem de Estudos a Foz do Iguaçu	Programa COOPERJOVEM (Organização das Cooperativas Brasileiras)
Projeto Conhecendo o Município	Projeto Justiça e Cidadania também se Aprende na Escola
Projeto de Educação Alimentar e Nutricional	Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica – OBA
Projeto Sons e Gestos	Brigada Escolar
Projeto de Transição do Maternal II (CMEI) para infantil 4(Escola)	Programa de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD
Projeto de Transição dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º ano) para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano)	Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos – JEPP
Recreio Escolar	
Modelo de Resposta à Intervenção - R.T.I.	
Projeto Futuro Integral	
Projeto Jogos Infantis	

**Fonte:** Adaptado do PPP escolas municipais (2020).

Após levantamento dos projetos/programas desenvolvidos nas escolas municipais observou-se a quantidade e as possibilidades de trabalhos que são realizados com os alunos e que transpassam o currículo tradicional. Também chamou atenção a quantidade de projetos/programas externos a escola e que por meio de parcerias acabam sendo aplicados dentro dos educandários.

Finalizado esse levantamento partiu-se para a segunda fase da delimitação do objeto de estudo, onde se buscou priorizar projeto/programas que trouxesse dentro de suas propostas aspectos que possibilitassem o desenvolvimento de práticas ambientais, ou seja, que trabalhassem dentro de seu escopo a educação ambiental. Dentro desses critérios três projetos/programas se destacaram entre eles o: Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), Programa Agrinho e o Projeto Educação Alimentar e Nutricional (Cf. Quadro 03).

**QUADRO 3.** Projetos de cunho ambiental

Projeto	Descrição / objetivo
Programa JEPP	A educação empreendedora do programa busca levar o aluno ao autoconhecimento e ao desenvolvimento de habilidades que o tornem apto para tomada de decisões que impactam não só a própria vida como a sociedade.
Programa Agrinho	Levar informações sobre uma questão de saúde e segurança pessoal e ambiental.
Projeto Educação Alimentar e Nutricional	Educar no âmbito da alimentação e nutrição é a construção conjunta de processos permanentes e contínuos para aprimorar a produção, a distribuição, a seleção e o consumo de alimentos, de forma adequada, saudável e segura.

**Fonte:** Adaptado do PPP das escolas municipais (2020).

O Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), desenvolvido por meio de convênio entre o município e a Cooperação Técnica do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado do Paraná (SEBRAE), trabalha dentro de uma proposta de educação empreendedora com o intuito de incentivar e despertar nos sujeitos seu espírito empreendedor, criativo e dinâmico, além de prepará-los para tomadas de decisões dentro do campo econômico que impactam não só a sua vida, como também da sociedade trazendo dentre suas diversas propostas a sustentabilidade.

O Programa Agrinho é realizado por meio da parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) com o governo do Estado do Paraná e os municípios. Ele trabalha com três linhas de frente: saúde, segurança pessoal e ambiental e, por fim, o Projeto de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvido pela própria Secretaria de Educação Municipal que ao focar em aspectos relacionados a hábitos alimentares saudáveis inevitavelmente adentra no campo ambiental ao incentivar o consumo de alimentos orgânicos produzidos pela agricultura familiar local.

Observa-se que os três possuem objetivo específico e metas peculiares ao seu projeto, mas também trazem consigo a proposta de um trabalho interdisciplinar que envolve dentre as várias áreas, a educação ambiental, como proposta o desenvolvimento de práticas ambientais. A dimensão do objeto de estudo se materializou conforme demonstrado na Figura 7.

**FIGURA 7.** Dimensões do campo de pesquisa

**Fonte:** Elaborada pela autora (2020).

Aqui, torna-se pertinente destacar que apesar dos projetos/programas selecionados permearem com suas propostas dentro das três esferas: municipal, estadual e nacional o objetivo foi entender como eles se configuram dentro de um recorte territorial específico, que no caso é o município de Marechal Cândido Rondon- PR, tendo em vista que pela abrangência, alguns aspectos da prática ambiental podem ser vivenciados de forma diferenciada em decorrência do lugar e espaço de sua aplicação, no entanto, defende-se que sua essência se mantém e pode ser analisada.

E, por fim, a terceira etapa da delimitação do objeto de estudo se deu pela seleção das escolas para participarem da pesquisa. Esta escolha aconteceu por seleção aleatória simples, por meio de sorteio. Compreendendo que o município possui 17 escolas, destas 10 localizadas dentro da sede administrativa do perímetro urbano e sete distribuídas dentro da demarcação entendida como perímetro rural de acordo com o estabelecido pelo município. Sorteou-se quatro escolas localizadas na zona urbana e quatro na zona rural.

### 3.2 TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS

Para concretizar os objetivos propostos a pesquisa teve como base a metodologia exploradora e explicativa, ou seja, buscou-se levantar as informações inerentes aos projeto/programas estudados “[...] mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123), servindo de campo para o próximo passo que seria a pesquisa explicativa, a qual buscou registrar e analisar o

objeto estudado, e buscando identificar suas causas por meio do método qualitativo, por entender que a modalidade de pesquisa utilizada para a coleta das informações dentro de uma abordagem qualitativa permite compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas.

Quanto aos procedimentos operacionais, ou seja, a mediação prática para a realização da pesquisa, primeiramente realizou-se o levantamento bibliográfico ou documental. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos dando real suporte principalmente dentro do levantamento histórico da pesquisa, pois não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em informações secundárias (documentos de referência dos estabelecimentos de ensino, o Projeto Político Pedagógico).

Com o levantamento documental, foi possível a exploração dos documentos oficiais, os quais trazem em específico o direcionamento sobre as práticas ambientais (GIL, 2008). Na sequência, realizou-se a pesquisa de campo, na qual se utilizou a técnica de coleta de informações por meio da entrevista visando “[...] apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 125).

Dentro desse aspecto, a entrevista semiestruturada serviu como melhor técnica, pois se utiliza de questões previamente estabelecidas possibilitando que as “[...] respostas também mais facilmente categorizadas, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais” (Ibidem, p. 125). A categorização possibilitou a organização dos dados por meio da construção de um conjunto de categorias descritivas, fundamentadas no referencial teórico já levantado na pesquisa, para que essas respostas pudessem ser adequadamente analisadas foram organizadas mediante o seu agrupamento em certo número de categorias (GIL, 2008).

Para a seleção dos entrevistados, buscou-se analisar os projetos em duas óticas diferentes: a primeira, com base nas pessoas responsáveis pela coordenação/capacitação/orientação de cada prática no município. Sendo assim, foi entrevistada a nutricionista da Secretaria de Educação do município responsável pelo Projeto de Educação Alimentar e Nutricional, a Assessora Pedagógica da educação responsável pelo Programa Agrinho no município e, por fim, a Instrutora da regional encarregada pelo recrutamento e formação do JEPP.

Na segunda, buscou-se ouvir os docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, da rede pública de ensino do município de Marechal Cândido Rondon – PR, que trabalharam com esses projetos durante o decorrer do ano letivo. Nesse aspecto, é relevante destacar que das oito escolas sorteadas aleatoriamente para participar da pesquisa buscou-se entrevistar um professor de cada projeto, dando preferência aos profissionais que os executaram no último ano letivo.

No entanto, houve escolas que um ou outro projeto/programa não foi realizado nesse período de tempo, considerando que, por mais que existam as parcerias entre a Secretaria de Educação e as instituições/órgãos proponentes, o professor tem o livre-arbítrio de decidir por sua aplicação ou não, tendo em vista que os três passam por um processo de capacitação fora do horário de trabalho e que, para isso, o professor precisa querer participar.

Com esse recorte do público entrevistado possibilitou-se compreender a visão e a intencionalidade da prática ambiental de seus idealizadores e, por outro lado, de seus executores que vivem a realidade da escola e que dão vida às teorias, muitas vezes construídas sem conhecimento da rotina e prática diária vivenciadas no interior dos ambientes escolares. Para tanto, utilizou-se um questionário com 21 questões (Anexo A) abertas que possibilitou trabalhar dentro de uma proposta progressiva de coleta de informações.

Para a análise das entrevistas, estas foram transcritas e pautadas por uma leitura minuciosa, buscando identificar as semelhanças e diferenças que compunham as respostas das questões por meio da categorização, que possibilitou o levantamento do entendimento do entrevistado desde seu conceito de Educação Ambiental, a propriedade de seu conhecimento quanto aos encaminhamentos metodológicos compreendidos por ele para sua execução, sua aplicação no contexto escolar e os agentes envolvidos, e por fim, o seu ponto de vista quanto aos resultados alcançados em termos de mudança de atitude e formação ambiental decorrentes do desenvolvimento do projeto em questão.

O projeto de pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética, no dia 6 de agosto de 2019, por meio do Parecer de número 3.487.605, garantido a privacidade e confidencialidade das respostas obtidas (ANEXO C). Primeiramente, buscou-se a autorização do responsável pelo campo da pesquisa, nesse caso, a Secretaria de Educação do município cuja secretária de educação autorizou por meio da assinatura do Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Anexo D).

Todos entrevistados que participaram da pesquisa leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido sobre o teor da pesquisa, e conforme a garantia de anonimato, os entrevistados serão identificados pela letra inicial de seu cargo ou função seguindo de um algarismo, exemplo: Professor – P1, Assessora Pedagógica – AP1, Instrutora – I1 e Nutricionista – N1.

### 3.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para ampliação do campo de pesquisa e compreensão da proposta das práticas ambientais analisadas, é de suma importância o entendimento descritivo dos aspectos que caracterizam sua aplicação. De tal modo, se faz necessário determinar quem são os órgãos ou instituições proponentes das práticas e os encaminhamentos delineados (capacitação dos profissionais envolvidos, livro didático utilizados e o produto final almejado por meio do desenvolvimento da prática).

Dentre os programas trabalhados, o primeiro é o Jovem Empreendedores Primeiro Passos (JEPP). Esse programa é uma iniciativa do SEBRAE, com objetivo de “[...] disseminação da cultura empreendedora entre as crianças e adolescentes, de maneira a estimular o comportamento empreendedor e favorecer que o público infanto-juvenil tenha a possibilidade de se tornar protagonista da própria vida” (SEBRAE, 2011, p. 10).

A educação empreendedora proposta para o espaço escolar procura o autoconhecimento, visando transformar o sujeito ao incentivá-lo a desenvolver habilidades e comportamento empreendedor aliado ao ato de fazer, pensar e aprender e que, por meio de atividades lúdicas, assuma riscos calculados ao tomar decisões inovadoras, diante das situações desafiadoras (SEBRAE, 2011). Para tanto, trabalha dentro uma linha que busca, primeiramente, a capacitação, para que o professor “[...] compreenda e vivencie o conteúdo e a metodologia do curso” (SEBRAE, 2011, p. 11).

A capacitação é realizada em curso de 28 horas, divididas em oito horas de Fundamentação Metodológica e quatro horas para o livro didático correspondente a cada ano de ensino. A proposta do programa JEPP visa trabalhar do 1º ao 9º ano do ensino fundamental trazendo um tema diferenciado para cada etapa do ensino.

Como o objetivo dessa pesquisa são as séries iniciais do ensino fundamental, por ora, serão apresentados apenas os livros didáticos que compõem esse nível de ensino. Assim, dentre os materiais pode-se destacar os títulos: Mundo das Ervas, Temperos naturais, Oficina de brinquedos ecológicos, Locadora de produtos e Sabores e cores (Cf. Figura 8).

**FIGURA 8.** Livro Didático do JEPP (1º ao 5º ano)



**Fonte:** Sistema FAEP/SENAR - PR (2020).

O livro do 1º ano, O mundo das ervas aromáticas, traz como proposta o estímulo e cultivo de hábitos saudáveis, relacionados à valorização de hábitos simples (SEBRAE, 2012a), para o 2º ano, Temperos naturais visa trabalhar com conceitos do agronegócio no processamento dos produtos, as empresas rurais que o produzem e o setor que orienta a produção por meio dos gostos e consumos (SEBRAE, 2012b).

A Oficina de brinquedos ecológicos, do 3º ano, tem como objetivo mostrar a relevância de uma vida mais equilibrada e de respeito com a natureza e a qualidade de vida ao incluir em suas reflexões a sustentabilidade dentro da proposta do brincar (SEBRAE, 2012c). Para o 4º ano, o livro Locadora de produtos se caracteriza pela prestação de serviços buscando compreender os desejos do consumidor para a oferta do produto (SEBRAE, 2012d). E, por fim, o livro *Sabores e cores*, referente ao 5º ano, está pautado na importância da qualidade e da higiene dos alimentos. A



proposta busca desenvolver um espaço gastronômico, dando preferência para alimentos produzidos na região (SEBRAE, 2012e).

A proposta do programa prevê o trabalho com dois eixos principais: o comportamento empreendedor e o plano de negócio pautado dentro dos temas transversais da cultura da cooperação, da inovação, da ecossustentabilidade, da ética e da cidadania. Traz como produto final da prática educativa, a realização de uma Feira Empreendedora, momento em que os alunos colocam em prática todo seu planejamento de negócio e vendem seu produto para toda a comunidade (SEBRAE, 2011).

Já o Agrinho é um programa de responsabilidade social desenvolvido pelo Sistema de Federação da Agricultura do Oeste do Paraná (FAEP), por meio da parceria entre o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) do Paraná -PR, o governo do Estado do Paraná, “[...] as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recurso Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaense e diversas empresas e instituições públicas e privadas” (TORRES, 2015, p. 4).

Há mais de 24 anos atuando no desenvolvimento de práticas pedagógicas, dentro do espaço formal de ensino, traz como proposta a inter e transdisciplinariedade por meio da Pedagogia da pesquisa em diversos municípios do Estado do Paraná. Tem como principal objetivo “[...] levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental, principalmente às crianças do meio rural”.

O Programa se consolidou na operacionalização de temáticas de relevância social dentro dos currículos escolares, visando o incentivo à pesquisa propõe em sua metodologia de trabalho o

[...] rompimento entre a teoria e prática no contexto de uma educação crítica, criativa, que desenvolva a autonomia e a capacidade de docentes e alunos assumirem-se como pesquisadores e produtores de novos conhecimentos (TORRES, 2015, p. 4).

O material do Agrinho é formado por dois livros destinados aos docentes, sendo deste um voltado mais a questão técnica e outro à metodologia para ser aplicada em sala de aula. Já para os alunos é destinado um livro de acordo com sua faixa etária do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Na Figura 9 são apresentados os livros de referência às primeiras séries do ensino fundamental, de acordo com a proposta da pesquisa.

**FIGURA 9.** Livro Didático do Programa Agrinho (1º ao 5º ano)



**Fonte:** Sistema FAEP/SENAR - PR (2020).

Dentro da proposta dos materiais didáticos do Agrinho, observa-se o cuidado quanto à faixa etária da criança e sua etapa de desenvolvimento cognitivo, trazendo assim as atividades dentro de uma evolução gradativa e contínua.

O primeiro livro, *Brincadeiras com o Agrinho* (1º ano), faz referência à proposta e aprender brincando. Dessa forma, disponibiliza vários encartes com atividades lúdicas que trabalham o recorte, a colagem e a ilustração, dentro de temas relacionados à cultura, alimentação saudável, Meio Ambiente e higiene (SCHWINDEN *et al.*, 2013a).

O *Agrinho em cenas* (2º ano) trabalha com dois materiais, o primeiro Cenas do cotidiano familiar, composto por 21 encartes que apresentam imagens do dia a dia relacionadas à origem e produção dos alimentos, alimentação saudável, consumo e higiene, bem como, oito fichas que, quando cortadas e montadas, formam um grande mapa do estado do Paraná, ilustrando os produtos agrícolas que predomina em cada região (SCHWINDEN *et al.*, 2013b).

O livro *Palavras com asas* (3º ano) faz uso de uma história que busca trabalhar a imaginação onde palavras são lançadas em busca do seu significado. Palavras que remetem à saúde, à alimentação e à natureza (SCHWINDEN *et al.*, 2013c). O livro *Daqui pra lá... de lá pra cá* (4º ano) traz a discussão sobre as origens

dos alimentos, sua produção, distribuição e consumo (SCHWINDEN *et al.*, 2013d). E, por fim, o livro *As invenções e a agricultura* (5º ano) aborda dentro de uma linha do tempo a construção e evolução tanto humana, como dos alimentos e das ferramentas utilizadas para sua produção (SCHWINDEN *et al.*, 2013e). Como se pode notar dentro da proposta de trabalho com o livro *Agrinho a alimentação* sempre aparece em destaque, seja por sua forma de produção ou consumo.

O Programa *Agrinho* também prevê capacitações on-line de sua metodologia de trabalho, bem como, formações presenciais realizadas por regionais. O produto final do programa se destaca por seu concurso em nível estadual, premiando alunos e docentes em três categorias, desenho para o 1º ano e educação especial, redação para as demais séries e experiência pedagógica relatada pelo professor que realizou o projeto.

Em se tratando de projetos, optou-se pelo Projeto de Educação Alimentar e Nutricional que é desenvolvido nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's e nas escolas municipais de Marechal Cândido Rondon, orientado pelas nutricionistas responsáveis pela merenda escolar da Secretaria de Educação. Podem participar do projeto, docentes e funcionários pertencentes à rede municipal.

Ele acontece em dois momentos concomitantes: o profissional participa ao longo do semestre de uma formação continuada de Multiplicadores em Segurança Alimentar e Nutricional (40 horas) e é capacitado durante a aplicação dos ensinamentos nas escolas. O projeto foi criado a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o qual, dentre suas diretrizes para alimentação escolar, prevê “[...] o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e, preferencialmente, pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais” (BRASIL, 2009).

Com isso, procura contribuir não só para o crescimento, desenvolvimento biopsicossocial e a aprendizagem dos alunos, mas também com a formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2009). Nesse contexto, o projeto é trabalhado sob duas frentes, a primeira de acordo com os princípios do PNAE, que visa a oferta de refeições saudáveis que satisfaçam as necessidades nutricionais da criança durante sua estadia na escola e promover a Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

A EAN, além de buscar a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, visa proporcionar o diálogo e a problematização sobre o comportamento alimentar, de modo a “[...] perpassar pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional” (BRASIL, 2009). Assim, um dos aspectos importantes da EAN para a EA corresponde ao desperdício e à utilização integral do alimento, de modo a despertar o interesse por alimentos orgânicos.

Ao desenvolver um projeto que aborde a importância da alimentação saudável no currículo escolar, defende-se que “[...] a construção e a consolidação das práticas alimentares saudáveis em crianças, pois é um ambiente no qual atividades voltadas à educação alimentar e nutricional podem apresentar grande repercussão” (PPPE2, 2018 p. 316). Dentre as propostas de aplicação prática do Projeto de Educação Alimentar e Nutricional (PEAN) visa tornar o professor participante um multiplicador no espaço escolar, promovendo palestras com os nutricionistas, construção de hortas escolares, semana de alimentação e saúde, bem como abordar de forma interdisciplinar a temática entre as disciplinas escolares (PPP, 2018).

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como pretensão trazer à baila as discussões, a vivência e a concretude das práticas dentro do campo ambiental desenvolvidos em instituições escolares selecionadas para este estudo. Para tanto, realizou-se entrevistas com os profissionais pertencentes a sete instituições da rede municipal de ensino de Marechal Cândido Rondon – PR. Dessas, para melhor análise, subdividiu-se em território urbano e território rural do município (Cf. Quadro 4).

**QUADRO 4.** Escolas que participaram da pesquisa

ESCOLA	URBANA	RURAL	PROGRAMA AGRINHO	JEPP	PROJETO EDUCAÇÃO ALIMENTAR
Escola 01	X		P1*	P2	P3
Escola 02	X		P4	P5	P6
Escola 03	X		P7	P8	P9
Escola 04	X		ND	P10	P11
Escola 05		X	P12	P13	ND
Escola 06		X	ND	P14	P15
Escola 07		X	P16	SMD	P17

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020). (\*Professor 1).

Selecionou-se sete escolas que desenvolvem o Programa Agrinho ou o Projeto de Educação Alimentar e Nutricional ou o Projeto Jovem Empreendedores Primeiro Passos, ou a combinação deles. As demais instituições não os adotam ou se adotam, não mostraram compromisso do desenvolvimento na íntegra das etapas práticas para sua execução.

A escolha dos entrevistados se baseou no fato deles serem os idealizadores e executores dessas práticas e buscou-se em seus discursos, os princípios que fundamentassem o caminho trilhado por eles durante o percurso de suas práticas. Portanto, todas as entrevistas realizadas foram transcritas, visando a análise dos dados em três momentos:

- 1) Apresentação das declarações dos agentes responsáveis pelos projetos ou programas no município delimitado para a pesquisa. Buscando em suas falas como foi a realização das práticas ambientais nas instituições de ensino em

que trabalham; bem como, quem foram os responsáveis por capacitar os docentes que replicaram as iniciativas dentro do contexto escolar.

- 2) Descrição dos processos de desenvolvimento das propostas. Compreender as interfaces da compreensão do docente sobre a proposta de trabalho e seu entendimento singular sobre Educação Ambiental. Esses aspectos, quando entrelaçados com as propostas dos projetos/programas, geram um produto final que pode ou não possibilitar um movimento de mudança comportamental e atitudinal do público participante.
- 3) Implantação das categorias definidas pela Ecopedagogia (Conceituação, Propriedades, Aplicabilidade, Escopo). Avaliar como as práticas podem ser influenciadas pelos conceitos e desempenho estimulados por esta teoria. Ressalta-se aqui que o intuito não é desconsiderar ou trazer um olhar de julgamento desconstrutivo, mas sim contribuir para que, futuramente, eles possam ser trabalhados sob uma nova perspectiva, a da consciência planetária.

Dessa forma, este capítulo se subdivide em três momentos: a) apresenta a descrição e a caracterização do público entrevistado; b) desenvolve a análise das práticas pedagógicas em Educação Ambiental; e, por fim, c) delimita a forma de aplicação dos Programas e Projetos conjuntamente com as contribuições da Ecopedagogia.

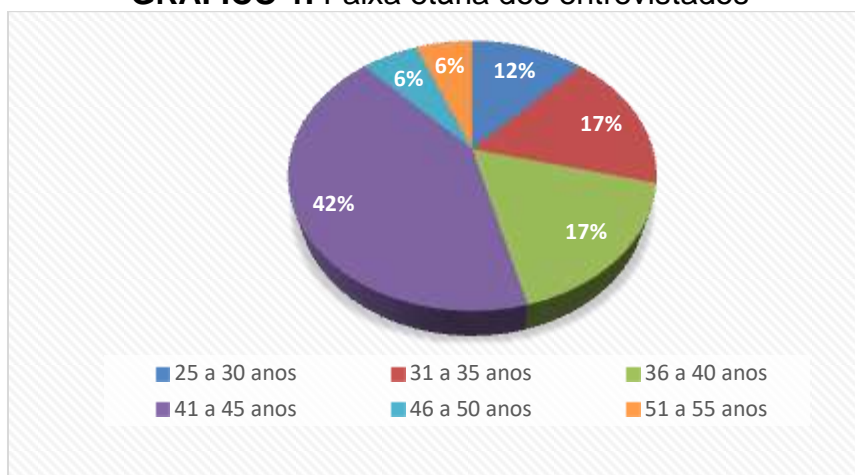
Busca-se ponderar sobre o entendimento do entrevistado acerca do que é EA e porque ela se configura enquanto um movimento importante a ser abordada dentro das intuições de ensino. Também, retratar sua compreensão no que tange à prática pedagógica e sua relevância para o desenvolvimento da aprendizagem formal, encerrando com os encaminhamentos que estes profissionais julgam serem indispensáveis para a realização efetiva de práticas que trabalham com temas relacionados à EA no contexto escolar, apropriando-se das contribuições da Ecopedagogia.

#### 4.1 DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO ENTREVISTADO

Em relação à faixa etária do público participante da pesquisa constatou-se que uma pequena parte dos docentes envolvidos com práticas que trabalham o desenvolvimento de projeto ou programas varia entre 46 a 55 anos. Defende-se que as razões da pouca participação possam estar relacionadas à aposentadoria.

Por outro lado, o maior número de participante da pesquisa encontra-se na faixa entre 41 a 45 anos. Apesar de próximo da outra faixa, mas por ser um público em fase intermediária dentro da carreira do magistério, defende-se que a maturidade profissional lhe encoraja a trilhar novas formas de trabalho (Cf. Gráfico 1).

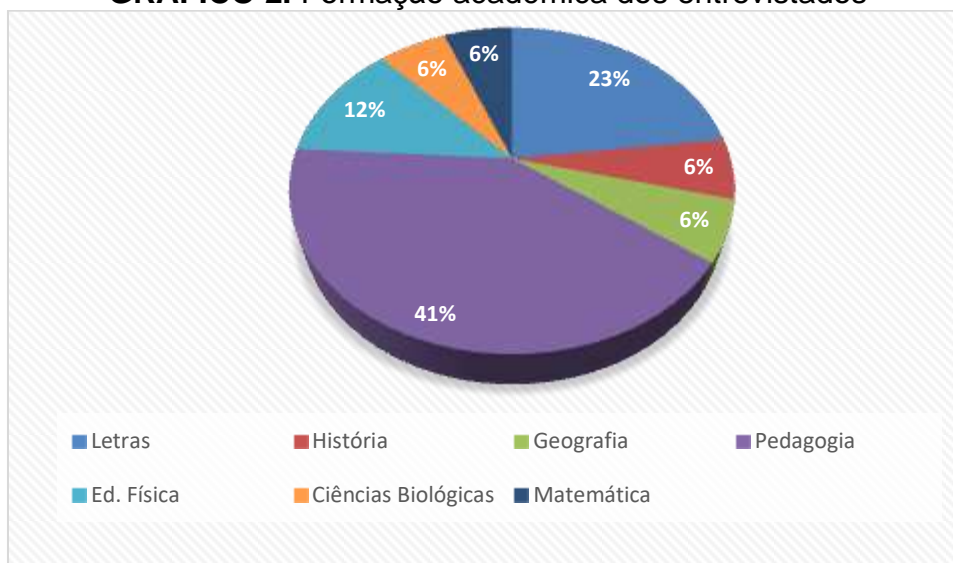
**GRÁFICO 1.** Faixa etária dos entrevistados



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

No quesito formação acadêmica, predominou entre os entrevistados a licenciatura em Pedagogia. Conforme lei que regula o ensino no Brasil, a partir de 1996, a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ser em nível superior, em cursos de licenciatura ou de graduação plena (BRASIL, 1996). Esta determinação possibilitou que o curso de Pedagogia habilitasse de forma mais ampla para atuação no magistério, tanto da educação infantil quanto nas séries iniciais do ensino fundamental.

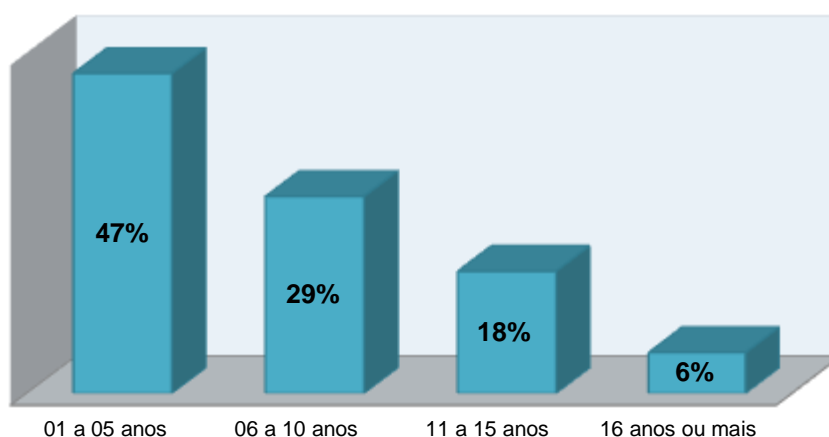
Já os cursos de licenciatura mais específicos como História, Geografia, Ciências, Educação Física e Letras habilitam para atuação na segunda fase do ensino fundamental e médio, podendo só ser admitido nas séries iniciais quando esse profissional possuir, dentro de sua formação acadêmica, a formação docente em nível médio (Cf. Gráfico 2).

**GRÁFICO 2.** Formação acadêmica dos entrevistados

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Quanto ao quesito tempo de experiência no magistério, constatou-se que mais da metade dos docentes entrevistados atuam entre 16 e 21 anos na área da educação (58%). Contudo, esse não foi o quesito que os levou a trabalharem nos programas e projetos estudados.

Constatou-se que os docentes que possuíam um a cinco anos de experiência se dedicaram mais aos projetos (Cf. Gráfico 3).

**GRÁFICO 3.** Tempo de experiência na atuação com Programas e Projetos

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Dentre os entrevistados, pode-se ponderar que 47% vem trazendo para sua prática pedagógica o trabalho com programas e projetos nos últimos cinco anos e outros 29% nos últimos 10 anos. Essa adesão de 76% dos docentes por trabalhar



com os programas e projetos nos espaços escolares nos últimos 10 anos pode estar atrelada a inúmeros fatores, entre eles, a segurança teórica e metodológica que o tempo de experiência no magistério lhe proporciona e o encoraja para trazer novas formas de trabalho em sala aliadas a outras temáticas.

Outro fator interessante de ser considerado são os outros 24%, que relatam trabalhar com projetos e programas há mais de 11 anos. Esses docentes representam o movimento datado da década de 1990, quando aspectos relacionados à interdisciplinaridade e à abordagem de temas transversais passaram a ganhar espaço no campo educacional, por meio da Lei de Diretrizes e Base (1996) e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

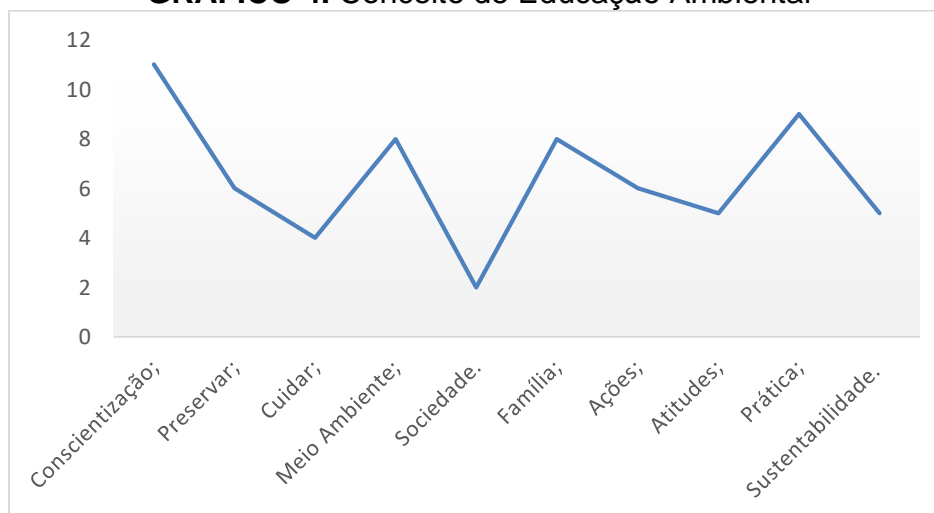
A abordagem desses temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Educação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo), por meio do PCN's (1997), trazem conteúdos educativos e eixos condutores, os quais não estavam diretamente ligados a nenhuma matéria em específico, podem ter contribuído para que os docentes aderissem ao trabalho com projetos ou programas, como forma de abordar essas temáticas no contexto escolar (BOVO, 2005).

A seguir, serão analisadas práticas selecionadas, caracterizando os aspectos mais gerais das propostas e a intencionalidade pedagógica das práticas ambientais no sistema formal de ensino.

#### 4.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para o entendimento conceitual de Educação Ambiental, a importância dentro das instituições de ensino na visão dos docentes e os encaminhamentos pedagógicos selecionados para o desenvolvimento de suas práticas, realizou-se uma entrevista com as seguintes questões: o que é EA? e por que é importante o ensino de EA no espaço escolar?

As respostas foram: *Cuidar e preservar o Meio Ambiente; dar destino correto para os resíduos produzidos; qualidade de vida; aliar teoria e prática; levar o conhecimento para as famílias e comunidade; mudar ações/atitudes.*

**GRÁFICO 4.** Conceito de Educação Ambiental

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

A partir de seus discursos, buscou-se o auxílio de Sauvé (2005) e de Layrargues e Lima (2011) para identificar as correntes em Educa o Ambiental predominantes, tendo em vista que o “[...] modo como um determinado tema   abordado em projeto de educa o ambiental, define tanto a concep o pedagógica quanto o entendimento sobre a questão ambiental assumidos na proposta” pelo professor (QUINTAS, 2004, p. 128).

Sobre Educa o Ambiental, constatou-se que a maioria dos docentes entrevistados acredita que seja cuidar e preservar o Meio Ambiente, pois, ela seria responsável por ensinar “[...] sobre como lidar, conservar e como preservar e principalmente como reestruturar aquilo que já se perdeu” (P11), possibilitando “[...] cuidar para que futuramente todas as pessoas ainda tenham um ambiente que possa ser habitado” (P3). Isso significa que para esses docentes a “[...] educa o ambiental   o ensinamento sobre o conhecimento do ambiente, cuidados e conscientiza o de cada cidadão para preserva o do mesmo” (P5).

De acordo com os estudos de Sauvé (2005), duas correntes predominaram nos discursos dos docentes, a conservacionista de mais longa tradi o dentro do contexto de caminhada da Educa o Ambiental e a corrente da sustentabilidade. Elas “[...] representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injun es econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 10).

Apesar de representam dois momentos evolutivos de uma mesma linhagem político-pedagógica, essas correntes foram obrigadas a se atualizar em decorrência

das transformações e desafios do mundo contemporâneo, como o processo de globalização e a revolução tecnológica. A primeira corrente tem como características proposições centradas na ‘conservação’ dos recursos. Trata-se, sobretudo de uma natureza-recurso, seu discurso demonstra a preocupação em ensinar a administração do Meio Ambiente, ou melhor, da gestão ambiental (SAUVÉ, 2005).

Assim, traz, muitas vezes, como respaldo de suas ações, programas de educação ambientais focados “[...] nos três “R” já clássicos, os da Redução, da Reutilização e da Reciclagem, ou aqueles centrados em preocupações de gestão ambiental” dos recursos (SAUVÉ, 2005, p. 20). Essas ações normalmente circundam o comportamento individual e projetos coletivos desenvolvidos.

Encontram-se nessa corrente os imperativos da ação reforçando pelo uso do termo conscientização que aparece nos discursos em que os docentes destacam que a EA é responsável pelo ensinamento de como dar destino correto aos resíduos produzidos, ao destacarem que ela possibilita “[...] a conscientização de como cuidar do Meio Ambiente, de como usar com consciência os recursos naturais, consumir com consciência e dar destino correto aos resíduos produzidos” (P10).

Assim, eles relacionam a “[...] busca da melhoria da qualidade de vida de um todo” (P14), vendo-a como “[...] um processo de aprendizagem capaz de transformar os indivíduos preocupados com o Meio Ambiente e também com a vida humana e com a saúde” (P12). Observa-se que suas condutas apoiam-se nos princípios da ecologia, em especial, na “[...] valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente baseado no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 8).

Em paralelo à corrente conservacionista, é possível identificar nos discursos a corrente da sustentabilidade, a qual trata de ensinar “[...] a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e se possa assegurar as necessidades do amanhã” (SAUVÉ, 2005, p. 37).

A Educação Ambiental, dentro desse enfoque, torna-se uma ferramenta a serviço do desenvolvimento, tendo em vista que circunda entre a necessidade de assegurar o direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado e como bem de uso comum da população e passa a definir o “[...] modo como devem ser apropriados os recursos ambientais na sociedade, e o processo decisório sobre a

sua destinação (uso, não uso, quem usa, como usa, quando usa, para que usa, etc.)” (QUINTAS, 2004, p. 114).

A sustentabilidade, neste enfoque, não deve ser pensada somente em benefício das gerações futuras. Mas, principalmente, deve ter meio e fim no processo de construção de um novo presente. Assim, para uma parcela de docentes, a EA na escola é considerada enquanto instrumento de ensino que contribui com a mudança de atitude e ação ao fazer a relação com o futuro do planeta às questões ligadas a sustentabilidade, “[...] porque as crianças precisam vivenciar, e, principalmente pesquisar a importância das ações e das atitudes delas com o Meio Ambiente, visto que as atitudes delas vão fazer a diferença” (P7).

Trabalhar com EA “[...] proporciona a compreensão do que é sustentabilidade e cuidados com o Meio Ambiente vai nos tornando mais críticos e pensadores” (P12), possibilitando que “[...] as crianças tenham uma melhor dinâmica em relação ao Meio Ambiente para o futuro” (P1). Dentro dessas correntes, cabe à educação ambiental promover a mudança de “[...] comportamento do sujeito em sua relação cotidiana e individualizada com o Meio Ambiente e com os recursos naturais, objetivando a formação de hábitos ambientalmente responsáveis no meio social” (QUINTAS, 2004, p. 129).

Porém, “[...] esta abordagem evidencia uma leitura acrítica e ingênua da problemática ambiental e aponta para uma prática pedagógica prescritiva e reprodutiva” (Ibidem, p. 129) focando a transformação da sociedade no resultado da transformação individual dos seus integrantes, e a “[...] sustentabilidade atingida quando todos adotassem práticas sustentáveis, cotidianamente, na sua esfera de ação” (Ibidem, p. 129). Dentro desse contexto, observa-se que tanto a corrente conservacionista quanto a da sustentabilidade traz dentro de suas concepções o Meio Ambiente enquanto recurso, tornando os objetivos da EA entre as duas correntes muito parecidos no que diz respeito à gestão ambiental.

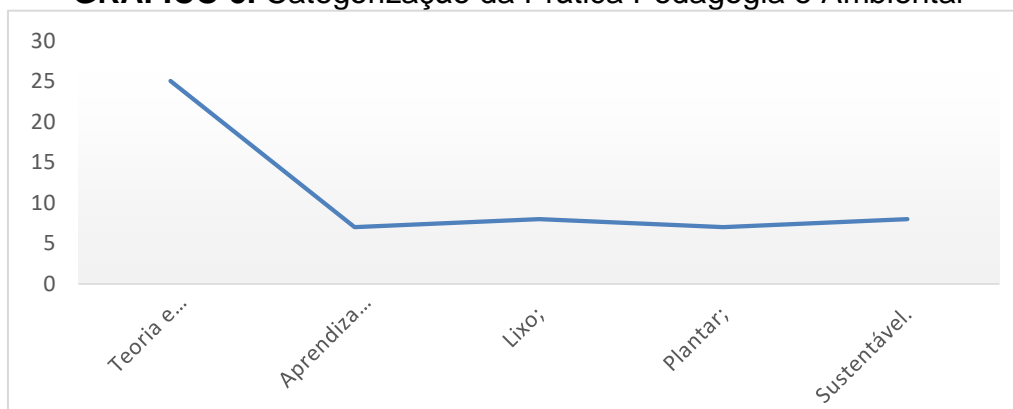
Layrargues e Lima (2011) chamam a atenção quanto à manutenção das práticas educativas que se materializam, por entender que o predomínio das práticas educativas realizadas nas escolas foca nas ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado. Isto posto, “[...] a partir dessa teoria que a gente explica na escola eles podem estar depois passando em casa para sua família, para que haja mais disseminação dessas questões” (P13), tendo em vista que “[...] que tudo que eles aprendem na escola eles levam para casa, é como lançar algo do tipo uma

norma ou sugestão que vai pra casa e com a família todos irão contribuir” (P14), reforçando a estratégia como construtora de um guia comportamental para a sociedade.

De acordo com Sauvé (2005), o enfoque dado pelas correntes conservadora e de sustentabilidade visam desenvolver aspectos pragmáticos das aoes, o que traz embutidas duas características que se complementam, conforme também apontam Layrargues e Lima (2011). A ausência de reflexão em grande medida pode contribuir para a disseminao “[...] da crença na neutralidade da ciência e da tecnologia e resulta em uma percepo superficial e despolitizada das relaoes sociais e de suas interaoes com o ambiente” (SAUVÉ, 2005, p. 10).

Em espaços formais, compreende-se que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem amparados por uma intencionalidade, eles não ocorrem ao acaso; mas sim, de forma pensada, organizada, aplicada e verificada para cumprir uma matriz curricular. Esse movimento acontece por meio da prática pedagógica. Nesse sentido, faz-se necessário averiguar qual o entendimento dessa ao pelo docente, considerando que sua clareza e assertividade tende a contribuir para que ocorra efetivamente a aprendizagem.

Para isso, buscou-se categorizar seus entendimentos a respeito da prática pedagógica e ambiental, por meio das seguintes perguntas: O que  uma Prática Pedagógica? Qual a relevância da Prática Pedagógica para a aprendizagem formal? Quais encaminhamentos metodológicos são necessários para a realizao de uma prática de EA no contexto escolar? As respostas foram: *encaminhamento metodológico para aliar teoria e prática; planejamento, aplicao e análise dos resultados alcançados; dar sentido  teoria para vivência do aluno; direcionar a aprendizagem; desenvolvimento dos saberes curriculares; atividades práticas; situaoes problema.*

**GRÁFICO 5.** Categorização da Prática Pedagogia e Ambiental

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Conforme aponta Verdum (2013), pensar as dimensões que envolvem uma prática pedagógica significa compreender que não há uma verdade estanque, porém, é plausível pensar em possíveis indicadores que devam estar presentes na prática pedagógica para seu efetivo desenvolvimento. Ao desenvolver sua aula, o professor “[...] não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social” (VERDUM, 2013, p. 95).

Um dos princípios importantes para guiar uma prática pedagógica é o comprometimento ético, que implica em orientar a ação pedagógica dentro dos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade que são promotores do diálogo. Os docentes entrevistados, ao serem questionados sobre o que compreendem ser uma prática pedagógica a associaram aos encaminhamentos metodológicos utilizados que tem como proposta final aliar teoria e prática, o planejamento, aplicação e análise dos resultados alcançados com o trabalho desenvolvido.

Quanto à primeira definição que relaciona a prática pedagógica enquanto possibilidade de aliar teoria e prática significa “os meios pelos quais o professor irá direcionar a aprendizagem dos alunos, pois é na prática que encontra meios para a aprendizagem” (P12), “[...] seria trabalhar a teoria e prática interligando as duas” (P14), ou ainda, seria como “[...] falar, por exemplo, sobre alimentação saudável ou sobre cidadania e na prática o aluno entender que ele é um cidadão o qual tem direitos e deveres baseado naquele texto” (P4).

Nos discursos dos docentes, a prática é ligada a um objetivo, a uma finalidade, é vista como uma ação intencional. A prática aqui é compreendida como ação de transmitir algo para alguém e não de construir algo com o outro, conforme destacado por outros docentes ao afirmar que a prática pedagógica são as “[...]”

ações que desenvolvemos com os nossos alunos durante as atividades propostas” (P15), ou então, “[...] é o nosso trabalho é isso que a gente faz todo dia na sala de aula quando você tenta estimular o seu aluno a analisar seu contexto e fazer com que ela se sinta parte dele” (P07).

Diante da intencionalidade desses profissionais é preciso compreender que para que haja construção do conhecimento é necessário a aproximação do objeto, por meio da “[...] capacidade de conhecer dos alunos, em vez de transferir o conhecimento como se fosse uma posse fixa” (VERDUM, 2013, p. 99). Para isso, é essencial o auxílio da reflexão crítica, para assim ser possível estabelecer as mediações entre teoria e prática.

Destaca-se nos discursos também, a preocupação com uma prática que ocupa o tempo e um espaço (teoria e prática) e vise a produzir um objeto (aprendizagem) e um sujeito-objeto (aluno). Contudo, em nenhum momento, os dois são portadores de autonomia e diálogo para aliar a teoria e a prática (FRANCO, 2015). Logo, é possível destacar que as práticas pedagógicas precisam acontecer “[...] a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações” (FRANCO, 2015, p. 601), ao retirar e não contemplar a “[...] reflexão crítica e do diálogo entre intencionalidades e ações implica o empobrecimento do sentido da prática educativa” (Ibidem, p. 601).

A maioria dos entrevistados abordaram a definição de prática pedagógica como campo que compreende os processos que antecipam sua materialização em sala de aula, e que leve a pensar os próximos encaminhamentos a partir dos resultados obtidos. Também, conforme destaca P2, “[...] quando eu vou planejar as minhas aulas, separar o material, aplicar, analisar os resultados e buscar melhorar ou aperfeiçoar para o próximo momento, considero tudo como planejamento da prática”.

Sendo assim, “[...] o planejamento, além da elaboração, traz consigo a exigência de uma realização, a necessidade de que haja uma ação na direção de um determinado fim” (VERDUM, 2013, p. 100) e, para que esse processo de execução do planejamento ocorra de melhor maneira possível, é preciso considerar que não há garantias de que o resultado da ação resulte igual ao idealizado.

Por isso é imprescindível que o resultado sirva como um guia, que direcione o modo de ação e possibilite reformular de acordo com a necessidade do trabalho e, diante disso, Franco (2015) corrobora afirmando que as práticas pedagógicas, além

de incluir o processo de planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, elas precisam garantir o ensino dos conteúdos e criar mecanismos de mobilização de saberes em outros espaços educativos.

A prática pedagógica no contexto escolar sugere o sentido que a teoria precisa para o aluno vivenciar, direcionar e desenvolver saberes curriculares. Nesse sentido, no contexto escolar, cabe ressaltar que o conceito de prática pedagógica ainda permanece arraigado à ideia de transmissão do conhecimento e à competência instrumental.

A ausência da reflexão e do diálogo na prática pedagógica podem resultar em espaços engessados (FRANCO, 2015). Para os entrevistados, somente com a aplicabilidade do conteúdo estudado é que “[...] tudo fica mais significativo, porque eu vejo que é vivenciando que a gente aprende, o que eu aprendi dessa forma eu levei para o resto da vida” (P16).

Os entrevistados apontaram ainda que na prática pedagógica “[...] é fundamental a retomada de conteúdo, dando uma abordagem diferenciada de acordo com a compressão da turma ou de cada aluno individualmente e para a autoavaliação do trabalho do professor” (P5). Nesse aspecto, a retomada referida por ele possibilita o direcionamento de novos caminhos para chegar a aprendizagem, pois “[...] ao fazer meu planejamento vou aplicar e ver também o resultado, e vendo esses resultados vou analisar eles para um próximo momento rever o que deu certo, e o que deu errado e reorganizar novamente” (P2).

A prática pedagógica possibilita ainda tornar o aluno protagonista da aprendizagem ao lhe oferecer os caminhos que o levem a fazer suas próprias escolhas; ou seja, “[...] a prática pedagógica faz com que o aluno saia da teoria, do texto pronto, dos heróis dos videozinhos tirados da internet e ele vivencie as transformações do ambiente dele” (P11) ou que possibilita o “[...] olhar para os saberes curriculares que precisam ser desenvolvidos em sala e esse possibilita uma interação professor e aluno” (P13).

Para os docentes entrevistados, a relevância da prática pedagógica no contexto escolar está estritamente relacionada a dar sentido e torná-la significativa para o aluno. Franco (2015) destaca que, para que isso realmente aconteça, a prática precisa estar voltada à pesquisa-ação pedagógica, uma vez que permeia dois importantes eixos: o da ação e da significação.



O eixo da ação, por meio da “[...] prática da pesquisa, o fazer individual socializa-se, compondo-se com o coletivo, incorporando os anseios que vão sendo esclarecidos na *práxis* investigativa, coletivamente construída” e, do eixo da significação, que mergulham em processos de pesquisa-ação. Eles “[...] entram em processos de dissonância cognitiva e buscam no coletivo novas formas de perceber o mundo, de analisar os condicionantes ideológicos de sua prática” (FRANCO, 2015, p. 610).

Essas duas esferas possibilitam formar o sujeito dentro das condições existenciais da ação e da pesquisa-ação crítica, também permitem a articulação entre os saberes científicos e os saberes práticos, fazendo emergir novos conhecimentos a respeito da realidade educativa e tornando a teoria e a prática realmente significativa. Entretanto, os docentes entrevistados ainda apontaram a prevalência de uma concepção instrumental e técnica da prática pedagógica desenvolvida.

Já quando questionados sobre os encaminhamentos necessários para a realização de uma prática de EA no contexto escolar, notou-se a falta de clareza dos docentes sobre a percepção que têm acerca do seu fazer pedagógico, principalmente quanto à necessidade de “[...] superar uma visão da prática pedagógica como ação de transmitir conhecimento, como uma atitude de agir sobre o outro que ocupa um lugar passivo” (VERDUM, 2013, p. 99).

No tocante a quais encaminhamentos metodológicos, os docentes entrevistados consideram essenciais para a realização de uma prática de EA no contexto escolar, que “[...] o encaminhamento metodológico além de ser voltado um pouco para a teoria para explicar o assunto específico colocar a mão na massa é a parte mais importante e interessante” (P13).

A referência para o encaminhamento metodológico pensando dentro do contexto da Educação Ambiental pelos docentes entrevistados corresponde ao lixo e ao plantar. Como no caso da P8 que cita que “[...] usar um lixo, por exemplo, que está no espaço da escola pode ser usado como uma ferramenta para dar aula”.

Geralmente, temas como o lixo podem envolver apenas ações mais pontuais, que não permitem uma discussão mais ampla do ambiente e suas relações sociais. Essas práticas não produzem alterações no padrão de consumo e maneira de viver.

No entanto, se estas “[...] atividades forem realizadas com uma metodologia problematizadora, que estimule a reflexão crítica, ou na forma de projetos multi e

interdisciplinares, elas permitem uma visão mais ampla da realidade e podem ser mais efetivas” (VENDRUSCOLO *et al.*, 2013, p. 59). Outro exemplo é “[...] levar os alunos na horta e não só falar da horta, mas mostrar como ela é feita e plantar” (P9), pois ao levá-los até a horta e explicar o processo, isso ajudaria no entendimento do que é um planeta sustentável, defende P9.

Ao destacar que as práticas de EA “[...] devem ser construídas juntos com os alunos, de acordo com a situação-problema que nós podemos perceber dentro de sala e no mundo que nós estamos inseridos como nossa comunidade” (P15), esta ação tende a indicar que o aluno

[...] precisa saber que ele é um sujeito ativo que ele não só sente as consequências das pessoas que o antecederam como ele deixar a consequência para os próximos que virão. Um exemplo foi o projeto desenvolvido ano passado com os alunos do 4º ano aqui na escola com o título do projeto a Importância das abelhas para o desenvolvimento de um planeta sustentável o início do projeto foi até engraçado porque numa certa tarde uma abelha entrou pela janela e uma aluna começou a gritar desesperadamente, os colegas na tentativa de ajudar queriam matar a abelha, mas, por fim a sala toda ficou agitada. Foi aí que um dos colegas da turma que era um protetor dos animais falou para tiramos com cuidado a abelha da sala e a soltamos pela janela também com auxílio de uma régua na época e aí começou uma conversa muito interessante sobre a importância das abelhas e diante da curiosidade até do espanto das crianças diante do fato de termos comentado que as abelhas são muito importantes o Projeto iniciou, primeiro eles fizeram pesquisas voluntárias compartilhavam e depois começaram atividades direcionadas (P7).

De acordo com o exposto até aqui as correntes que emanam a compreensão do entendimento dos docentes sobre o que é EA e sua importância dentro do contexto escolar possuem similaridades, pois passam pelo campo conservacionista e da sustentabilidade. Ambas possuem a visão de meio ambiente enquanto recurso, que hora busca ensinar a administrá-los, como no caso da corrente conservacionista, hora visa ensinar a utilizar de forma racional os recursos e a serviço do desenvolvimento conforme destaca a corrente da sustentabilidade.

Contudo, não foi possível identificar que o docente tem consciência de que suas concepções de EA e de Meio Ambiente podem intencionar as suas propostas pedagógicas, tornando sua prática uma ação intencional e significativa para quem dela participa ou apenas a reprodução mecanizada de ações individualizadas que dificilmente levam a grandes transformações no quesito ambiental.

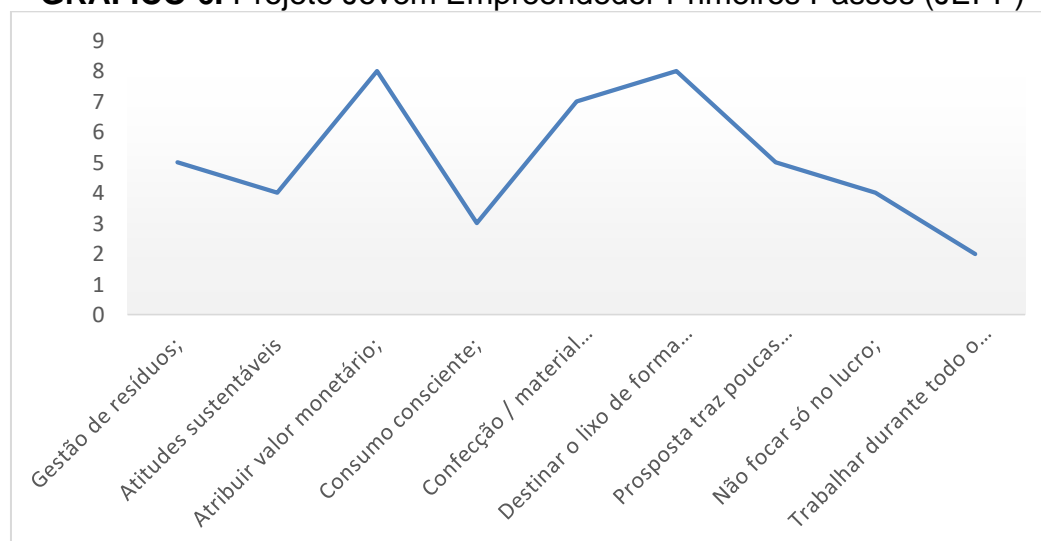
#### 4.3 APLICAÇÃO DOS PROJETOS E PROGRAMAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA ECOPEDAGOGIA

Nessa parte da pesquisa buscou-se compreender a aplicabilidade dos programas ou projetos aqui selecionados trazendo em um primeiro momento a visão do responsável pela capacitação dos docentes para sua aplicação, e em seguida a compreensão do professor enquanto agente atuante e reproduzidor dos ensinamentos no cotidiano escolar e, por fim, a abordagem dentro do campo da Ecopedagogia, enquanto uma alternativa possível para redimensionar a prática trabalhada.

O primeiro Projeto a ser analisado é o Projeto Jovem Empreendedor Primeiros Passos (JEPP), na sequência o Programa Agrinho e para finalizar Projeto Educação Alimentar e Nutricional, por meio das seguintes perguntas: Como se aplica o ensino de EA no JEPP? Quais foram as Práticas Ambientais desenvolvidas dentro do JEPP? De que forma a EA que é trabalhada no JEPP possibilita a mudança de comportamento no dia a dia com relação ao Meio Ambiente? Como poderia tornar mais efetiva a sensibilização do cuidado e respeito com o meio ambiente no JEPP?

As respostas foram: de modo transversal; segue um roteiro definido (livro); exposições; oportunidade de negócio; vai depender dos encaminhamentos metodológicos feitos pelo docente; acredita já trabalhar o necessário; cumpre com sua obrigação.

**GRÁFICO 6.** Projeto Jovem Empreendedor Primeiros Passos (JEPP)



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

O JEPP é um projeto que visa trabalhar o comportamento empreendedor por meio de um Plano de Negócio, assim a EA nesse cenário aparece como proposta de trabalho com temas transversais, conforme destacado pela Instrutora responsável pela capacitação dos docentes da Região Sudoeste do Paraná pertencentes aos municípios ligados ao Sebrae de Cascavel.

Segundo a Instrutora, a Educação Ambiental nessa proposta “[...] aparece nas atividades do livro do aluno por meio da ecossustentabilidade, ética e cidadania e a cultura da cooperação e a cultura da inovação” (I1). Quanto à formação ambiental segundo relata a própria Instrutora “[...] o JEPP não tem essa pretensão, porém como trabalha esse tema muito dos conteúdos transversais ele acaba caindo no Meio Ambiente” (I1).

Na metodologia utilizada, dois aspectos aparecem com frequência no discurso da Instrutora, sendo a “[...] Pedagogia da presença quer dizer o professor estar presente conectando ao que acontece na escola porque acontece ao redor e fora dela” (I1) e o “[...] protagonismo juvenil quer dizer possibilitar que a criança seja protagonista daquilo que é proposto no sentido de ela cuidar do seu entorno e não ficar esperando por um professor, uma zeladora, ou que a diretora faça por ela” (I1).

A Instrutora também destaca as principais práticas propostas no material didático, fornecido pelo Sebrae e desenvolvidas em cada série, conforme é possível observar

[...] no livro do 2º ano, que é dos temperos naturais além de trabalhar o que é proposto nas atividades de cada encontro, o livro sugere que o professor faça o museu da natureza, onde as crianças começam a olhar ao seu entorno e percebam o que tá caindo que tá no chão, o que é típico daquela região pedras cascas de árvore flores secas e eles vão trazendo para escola e num cantinho da sala eles fazem o museu da natureza de encontro em encontro eles trabalham alguma coisa em relação a esse museu isso é transversal ao que eles já vem trabalhando. Já no 1º ano que é o mundo das ervas aromáticas a hora que o professor está trabalhando o recolhimento, por exemplo, de algumas essências para fazer o cheirinhos que eles usam para fabricar o sachê ou água aromatizada, a orientação ao professor e ele sempre dizer que não é para arrancar flor nenhuma se eles forem fazer não depredar né na verdade se a pessoa tem um jardim e quiser tirar sua Rosa de lá para usar as pétalas tudo bem mas que eles façam isso com respeito à natureza. No 3º ano, ele é tem focado na questão da ecossustentabilidade porque ele é uma oficina de brinquedos ecológicos, então antes de centrar a falar que isso pode ser uma oportunidade de negócio transformar o que é reciclado o lixo entrar nisso há todo um trabalho sobre esse tema o que é lixo, resgata muito também a questão do de como que os antepassados se divertiam. No 4º ano ele foca no tema serviços então ele não tem uma prática específica, mas sempre esse alerta ao professor no manual de orientação do professor de que eles querem locar determinar o serviço no dia da feira esse serviço ele tem que estar em

harmonia com o ambiente. No 5º ano ele trabalha com alimentação saudável eles trabalham basicamente tudo que tá ligado a comida então como que se lava as mãos com a higiene corporal que tem que ter higiene com os alimentos é o que se fala em pirâmide nacional então aqui também essa orientação do professor sempre falar da importância de a gente preservar o planeta não vai ter a alimentação sustentável (I1).

Quanto à mudança de comportamento, em relação ao Meio Ambiente a Instrutora, salienta que percebe pelos relatos que recebe como de docentes “[...] que disseram que ele mesmo nunca tinha prestado atenção para onde vai o lixo da sua cidade e aí junto com as crianças eles foram atrás de saber e chegaram a visitar os aterros sanitários” (I1), complementa afirmando que “[...] as crianças viraram verdadeiros soldadinhos contra quem joga o lixo no chão e os pais também relataram que as crianças cobram em casa” (I1).

Em relação a possíveis mudanças que poderiam tornar mais efetivos os aspectos relacionados a EA no JEPP, a Instrutora acredita “[...] que para a proposta do projeto ele está bom porque poderia ser um material que não levasse em conta o Meio Ambiente” (I1). Nota-se mais uma vez que a intenção maior desse projeto é sim despertar o espírito empreendedor das crianças delegando a EA a função de aporte para adentrar nos espaços escolares por ser ela um dos temas transversais sugeridos para serem trabalhados.

Os mesmos questionamentos foram feitos aos docentes, assim permitindo avaliar como a proposta realmente se solidifica nas escolas. Outro fator que é relevante ser destacado é que dentre os entrevistados priorizou-se os docentes do 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental, considerando que pela proposta do JEPP é o que melhor se encaixa ao objeto de estudo desse trabalho, tendo em vista que dá maior evidência a EA ao trazer como abordagem a temática de “Oficina de brinquedos ecológicos”.

Sendo assim, os docentes quando questionados sobre a forma que se aplica a EA no JEPP, observou-se nas suas falas a referência na gestão de resíduos conforme relato de uma das professoras que ela aparece “[...] trabalhando a conscientização do consumo e o desenvolvimento de brinquedos com materiais recicláveis” (P10), por meio das atitudes sustentáveis “[...] tendo como foco a reutilização de materiais e sua utilização para produção de brinquedos, assim como opção de comprar brinquedos feitos com material reciclado, não novos e a diminuição do lixo” (P5).

Interessante salientar em sua fala a própria entrevistada percebe que a proposta do JEEP pode não ter tanta preocupação com o ambiente ao completar questionando a si mesma “[...] parece contraditório o reciclado X o consumismo” (P5) seu relato faz menção ao fato de que por muitas vezes para confeccionar determinado brinquedo era necessário consumir algum produto além da necessidade para se ter a embalagem.

Outros docentes entrevistados mencionam que a EA aparece no projeto quando incentiva ao consumo consciente, pois para ela um dos “[...] componentes lá do encaminhamento era realmente trabalhar a preservação do Meio Ambiente, então em tudo se falava nisso desde separar o lixo até como reciclar” (P2). Observa-se um equívoco na fala da docente tendo em vista que apreender a identificar a maneira correta de como separar o lixo para ser reciclado não lhe torna consciente quanto ao consumo, pois tornar consciente deveria lhe colocar diante de uma posição crítica quando a necessidade de realmente consumir determinados produtos e dar preferência a produtos que geram menos impacto ao ambiente pelo número reduzido de embalagens utilizadas por ele.

Diante da proposta de transversalidade do projeto na prática ele aparenta não acontecer, considerando que “[...] a ideia chave dos temas transversais é inserir o conhecimento escolar, logo o aluno, no plano da realidade, tratando de questões que importam à sua própria vida” (MENDONÇA; NEIMANN, 2013, p. 78).

Ao restringir a transversalidade a temática ‘lixo’ ou simplesmente a sua reutilização ou até mesmo destinação correta traz um movimento contrário ao que se objetiva com a educação ambiental e acaba por torná-la “[...] fragmentada, que como todo o saber tratado dessa maneira, se cristaliza, não servindo mais como referência para solução de problemas ambientais” (MENDONÇA; NEIMANN, 2013, p. 89).

Já no aspecto que diz respeito às Práticas Ambientais desenvolvidas no JEEP, todos os docentes entrevistados relatam que estas se limitam à confecção de produtos a partir de materiais que teriam como destino o lixo, considerando conforme destaca uma das entrevistas que o projeto “[...] traz a ideia pronta a partir do material que estava ali era só conseguir seguir a sequência” (P14).

Outra questão que se observou muito nos discursos dos docentes é o foco empreendedor dado ao projeto

Eu vejo assim que pela capacitação o JEPP é muito voltado pra questão empreendedor em si é não foca tanto na questão ambiental,

então a questão ambiental acaba ficando mais por conta da nossa adaptação dos docentes aí veio o material que a gente acabou usando, eu acabava adaptando um pouco essas atividades, seguia os passos, mas não acaba fazendo todas as atividades com o livro porque acabam sendo algumas coisas meio que é redundante e repetitiva até para as crianças, se limitando a confeccionando os materiais a maioria dentro de sala alguns deles fizeram em casa (P10).

De acordo com o relato se observa no próprio material disponibilizado pelo JEPP que a proposta se apresenta já construída tendo um começo, meio e fim da qual ao contrário do que coloca a Instrutora do projeto o protagonismo juvenil não se evidencia na proposta, trazendo até um desconforto por parte dos docentes que destacam que a prática ambiental se limita “[...] a confecção de produtos a partir de materiais recicláveis, assim precisa fazer a separação do lixo e confeccionar os brinquedos, demandando de muito esforço, tempo e dedicação, é muito cansativo” (P5).

Nesse aspecto, analisando a forma que a EA é trabalhada no JEPP e se ela possibilita a mudança de comportamento no dia a dia com relação ao meio dos que participam desse projeto, evidenciou-se que alguns docentes acreditam que serve apenas para ensinar destinar o lixo de forma correta, conforme um dos relatos “[...] eu percebi que as crianças usaram as latas corretas para descartar o lixo na escola” (P8).

Outros, atribuindo valor monetário à EA do qual “[...] trabalha muito a questão do empreendedorismo eu acho uma coisa que eu vejo como crítica, principalmente porque ele acaba incentivando desperdícios de certa maneira, embora trabalhe brinquedos reciclados” (P10). A professora faz menção que ao propor um plano de negócio que tem como meta vender esses brinquedos também propõem todo o contexto que envolve a venda como a apresentação do produto a embalagem que será condicionada esse produto. Já para outros a proposta traz poucas novidades, por esse ser um assunto batido dentro da educação.

Para finalizar, questionou-se os docentes o que poderia ser feito para tornar mais efetiva a sensibilização quanto ao Meio Ambiente na proposta do JEPP, e os educadores foram categóricos em afirmar que não deveria focar só no lucro, pois, ao final de sua execução o que prepondera são os resultados financeiros alcançados com a venda dos brinquedos e não o que o aluno aprendeu no decorrer do processo, conforme relato de uma das entrevistadas é um “[...] projeto cansativo,

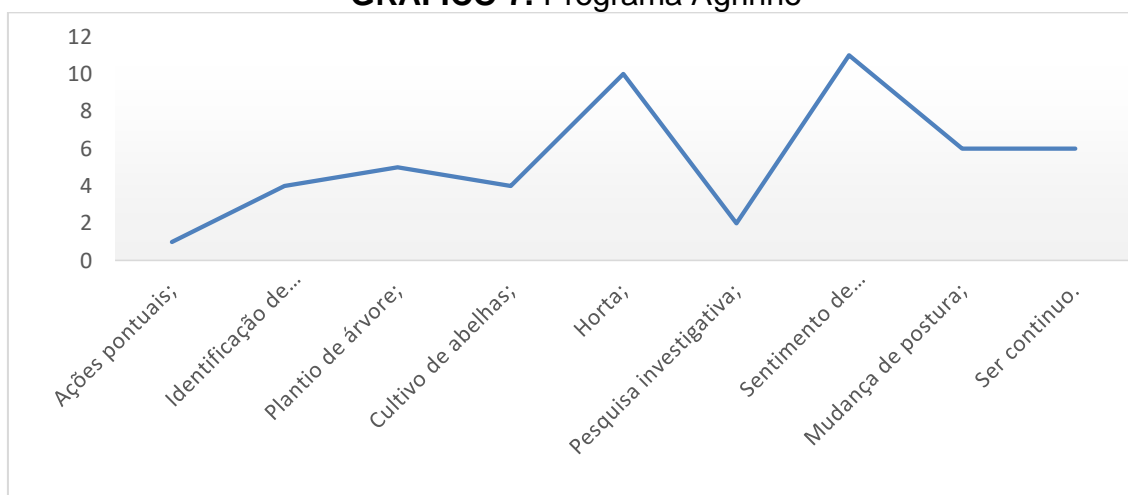
principalmente na confecção de brinquedos”, é cansativo para produzir esses brinquedos, pois muitas vezes precisam ser feitos na sala o que tira também o tempo de outros conteúdos que poderiam estar sendo trabalhados (P5).

Já outra parte dos docentes relatam que se o projeto fosse trabalhado durante todo o ano letivo e não só um tempo “[...] seria mais fácil, pois teria mais tempo também para desenvolver com os alunos e permitiria que as crianças pudessem buscar investigar mais” (P14).

O próximo trabalho a ser analisado é o Programa Agrinho desenvolvido em todo o estado do Paraná. Diferente do JEEP, esse apesar de disponibilizar material didático para auxiliar no desenvolvimento das atividades não possui um roteiro estabelecido como o JEEP, possibilitando assim mais flexibilidade para adaptações de acordo com o contexto da comunidade escolar e dá mais liberdade de atuação tanto para o docente como para os alunos. Essas informações foram obtidas por meio das seguintes perguntas: Como se aplica o ensino de EA no Programa Agrinho? Quais foram as Práticas Ambientais desenvolvidas dentro do Programa Agrinho? De que forma a EA que é trabalhada no Programa Agrinho possibilita a mudança de comportamento no dia a dia com relação ao Meio Ambiente? De que forma poderia tornar mais efetiva a sensibilização do cuidado e respeito com o Meio Ambiente no Programa Agrinho?

As respostas foram: *identificando e buscando a solução de algum problema local; gestão ambiental; não segue um roteiro definido (material didático sugere temáticas); experiência pedagógica; envolvimento de toda a comunidade local (escola/bairro/cidade); mais formação técnica para o professor.*

**GRÁFICO 7.** Programa Agrinho





**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Conforme destacado pela Assessora Pedagógica, responsável pelo Programa Agrinho no município, o principal objetivo deste programa é “[...] trabalhar com questões relacionadas à sustentabilidade focando na Agricultura Familiar de fazer uma agricultura e alimentação saudável também sem uso de agrotóxicos” (AP1).

Nesse cenário, logo no início da entrevista, chama atenção no relato da assessora que dentre os principais objetivos é trabalhar com o público pertencente a Agricultura Familiar, que nesse caso seriam os alunos filhos de agricultores que residem no meio rural.

No entanto, quando feito o levantamento das escolas que desenvolve o Programa a maior parte são as escolas urbanas, encontrando-se apenas duas escolas rurais que já trabalharam com o Programa. Ao ser indagada sobre como se aplica EA dentro do programa, a Assessora Pedagógica destaca que ela se concretiza por meio de projetos criados a partir de uma problemática real.

Por isso, “[...] eles são muito diferentes uns dos outros porque cada professor desenvolve com um tipo de objetivo, porém a educação ambiental sempre é a base” (AP1). Observa-se que, mesmo que o programa disponibilize um material didático complementar e sugira a temática a ser trabalhada em cada etapa do ensino, ele é aberto para o docente elaborar os objetivos e metas a serem atingidos com seus alunos.

Assim, o docente pode se apropriar do Programa que indica o eixo norteador que sugere “[...] desenvolver algo no sentido de preservação de algum local perto da sua escola ou do seu bairro, ou sua cidade sempre vai estar voltada à gestão ambiental” (AP1).

Por meio das capacitações que são ofertadas para os docentes esses são orientados quanto à problemática que será levantada “[...] de que forma ele vai desenvolver sua metodologia para chegar os objetivos e no final a importância principalmente para o professor de encaminhar sua experiência pedagógica” (AP1), buscando fazer que suas práticas pedagógicas “[...] saiam dos muros das escolas e modifiquem sua cidade na questão ambiental de preservação e conscientização dentro da sua experiência de convivência” (AP1).

Segundo a assessora, é possível ver “[...] a mobilização da comunidade seja nos diferentes tipos de projetos que os docentes desenvolvem a gente vê a

comunidade realmente é envolvida e isso faz com que as pessoas mudem seu jeito de agir de forma consciente” (AP1). No relato dos docentes quanto à forma que se aplicou a EA em seus projetos foi possível constatar entre suas falas que ela aparece em ações pontuais, como é caso de uma das professoras que trabalhou sobre a importância das abelhas, ao relatar que

Nós tivemos várias ações e uma, por exemplo, foi o plantio de árvores conseguimos mudas em parceria com a Itaipu, o cultivo de flores para que as abelhas tenham alimento, mas também todo cuidado com o destino adequado dos resíduos, com o lixo porque uma vez que tem lixo espalhado pela cidade prolifera-se mosquito transmissor da dengue. Tentando cuidar da saúde do município vai passar o fumacê e o fumacê é um inimigo das abelhas e as abelhas sem ferrão que poderiam viver tranquilamente na cidade elas acabam morrendo por causa do fumacê. Outras ações foram visitas feitas a propriedades orgânicas onde as crianças puderam ver como é possível produzir alimentos sem usar agrotóxico. Porque o agrotóxico é um dos inimigos das abelhas (P7).

Interessante destacar no depoimento dessa professora que mesmo as ações sendo pontuais ela buscou dar uma sequência lógica ao seu projeto para que a criança pudesse compreender de diferentes maneiras a relação das abelhas em diferentes contextos, como por exemplo, o cuidado que se precisa ter com relação ao descarte do lixo. Já os demais docentes mencionam que a EA acontece, a partir da identificação de um problema local como no caso de uma das professoras.

O grande número de casos de dengue no município propiciou o desenvolvimento de um projeto que teve como finalidade juntar tampinhas de plástico que segundo ela “[...] a tampinha quando deixada virada para cima pode dar dengue, então juntamos a problemática do plástico no Meio Ambiente, o acúmulo de água e as doenças decorrentes dela” (P1), a solução nesse caso encontrada pela professora foi fazer uma campanha de arrecadação de tampinhas plásticas que eram vendidas e o dinheiro revertido para a compra de materiais educativos para as crianças.

Quanto às Práticas Ambientais desenvolvidas nos projetos destaca-se o plantio de árvores, cultivo de abelhas, horta, entre outras, como no caso de uma das entrevistadas que mencionou que um dos objetivos do seu projeto foi o “[...] plantio de flores na escola e várias outras melhorias desenvolvidas na parte física” (P13), em outra escola uma das docentes trabalhou com a construção de uma horta, pois de acordo com ela “[...] tinha espaço, mas estava sem utilizar, aí com a horta

trabalhávamos por exemplo preservação do Meio Ambiente preservação do solo, o cultivo correto e a questão do uso do agrotóxico (P16).

De acordo com a Assessora Pedagógica a prática ambiental acontece a partir da experiência pedagógica que esse docente irá desenvolver. Cabe destacar que essa é uma categoria em que os profissionais concorrem a prêmios. Assim, as práticas precisam sair do campo teórico e serem materializadas em feitos ou na escola ou na comunidade, esse pode ser um dos fatores preponderantes para que a prática seja algo material como a horta, por exemplo.

Por outro lado, os demais entrevistados destacam que a prática ambiental ocorre por meio da pesquisa investigativa, como no caso do projeto das abelhas em que “[...] as crianças ficaram muito interessadas no assunto depois começamos a pesquisar a importância das abelhas para a construção de um planeta sustentável para a produção dos alimentos principalmente” (P7), segundo a docente o trabalho acabou ficando tão interessante que foi criado um jornal na escola chamado Jornal Colmeia “[...] onde a cada semana um grupo de alunos apresentava uma notícia relacionada à abelha para os demais alunos da escola, para que esse pudessem entender que as abelhas são importante para a vida no planeta” (P7).

Quanto à possibilidade de mudança de comportamento dos que participaram dos projetos em relação ao ambiente de acordo com a assessora ele acontece porque existe em boa parte dos trabalhos desenvolvidos o envolvimento de toda a comunidade local (escola/bairro/cidade). Já os docentes acreditam que acontece a mudança quando traz o sentimento de pertencimento do aluno em seu espaço de vivência em que está sendo desenvolvido como no caso do projeto das abelhas em que segundo a responsável os “[...] pais mandavam às vezes vídeo para mim no final de semana que viram abelhas na lavoura, que viram nas flores que uma abelha invadiu a casa e que a criança não deixou matar” (P7), ou então o caso de um projeto que trabalhou a temática cidadania em que a professora relata que “[...] eles sabiam que tinham que deixar a sala organizada, que eram pertencentes daquele espaço e o quanto cada um fazia parte, o cuidado zelo com seu material com a sua carteira com a sala de aula como não jogar o lixo no chão” (P4).

Em outro depoimento constatou-se também a mudança de postura dos envolvidos no projeto sobre alimentação saudável, que ao construírem a horta as crianças participaram de todo o processo, desde arrumar, plantar e cuidar havendo

alunos que segundo ela “[...] não gostavam de cenoura e começaram a experimentar porque era prazeroso comer aquilo que eles tiveram que plantar” (P16).

No entanto, a assessora quando indagada sob o que em sua opinião poderia ser melhorado dentro do programa quando a sensibilização para o cuidado e respeito com o Meio Ambiente apenas destacou que as formações dos docentes para o desenvolvimento do programa deveriam acontecer em “[...] grupos menores que tem um resultado melhor até pela troca de experiências pela possibilidade dos docentes tirarem as suas próprias dúvidas” (AP1) considerando que, segundo ela, isso poderia melhorar a formação técnica dos docentes “porque isso faz toda diferença dentro da sala de aula quando eles vêm com uma base teórica boa para trabalhar com os alunos que dentro da Educação Ambiental”(AP1).

Já os docentes destacam que deveria ser contínuo, pois ele é desenvolvido por um período as atividades, participam do concurso como experiência pedagógica e não tem mais continuidade.

Conforme um dos relatos em que a docente trabalhou com a temática horta focando nos malefícios do agrotóxico, porém as crianças filhos de agricultores, “[...] passaram em casa para os pais essa situações e eles comentavam aqui na escola: mas meu pai não tá fazendo isso eu cobre que ele fizesse”, segundo a docente se fosse trabalhado sempre essa temática em sala quem sabe quando adultos e responsáveis pela condução da propriedade pudesse ter outra mentalidade, porque mesmo levando esse conhecimento para os pais “[...] a grande maioria tem grandes lavouras aí é um pouco difícil eles não utilizarem agrotóxico” (P16).

O próximo projeto a ser analisado é o de Educação Alimentar e Nutricional criado especificamente para o município de Marechal Cândido Rondon, por meio das seguintes perguntas: Como se aplica o ensino de EA no Projeto Educação Alimentar e Nutricional? Quais foram as Práticas Ambientais desenvolvidas dentro do Projeto de Educação Alimentar e Nutricional? De que forma a EA que é trabalhada no Projeto Educação Alimentar e Nutricional possibilita a mudança de comportamento no dia a dia com relação ao Meio Ambiente? Como poderia tornar mais efetiva a sensibilização do cuidado e respeito com o Meio Ambiente no Projeto Educação Alimentar e Nutricional?

As respostas foram: *método de multiplicadores; uma ação mensal dentro da temática envolvendo toda a escola (mural, palestra, horta); exemplo e incentivo; ser contínuo.*

**GRÁFICO 8.** Projeto de Educação Alimentar e Nutricional

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

O trabalho com a EA ambiental no Projeto Educação Alimentar e Nutricional tem um enfoque mais nutricional, o qual traz como filosofia a concepção de que partindo do individual é mais difícil promover mudanças. Assim, segundo a nutricionista responsável por capacitar os docentes é imprescindível “[...] formar os multiplicadores porque se a gente consegue formar uma pessoa essa tem o poder de passar o conhecimento e assim também isso é expandindo para outros” (N1).

Para ela a educação alimentar e nutricional busca “[...] uma reflexão sobre sustentabilidade, sobre as questões do autocuidado da importância da manutenção da sua cultura” (N1). Nessa lógica, a EA é aplicada quando “[...] falamos de soberania alimentar, de direitos humanos e quando a gente fala disso a gente tá (sic) falando do papel e da responsabilidade de cada um com a vida, mas não só com a sua vida a vida de todos e com a vida do planeta” (N1).

Para tanto, a escola indica para secretaria de educação o nome de docentes, todo início de ano, que estejam interessados em desenvolver esse projeto em sua escola, este irá participar do curso com a nutricionista “[...] e a partir dali eles terão a tarefa de desenvolver um projeto dentro dessa área na escola, então todos os meses ele tem que ter uma ação dentro da escola sobre isso durante o desenvolvimento dessa prática” (N1).

Os conteúdos trabalhados durante a formação dos docentes estão geralmente relacionados à soberania alimentar, direitos humanos, redução do desperdício e alimentação saudável, sendo que as práticas com enfoque na educação ambiental são orientadas que sejam realizadas diariamente em sala de aula, porém “[...] alguns trabalham com hortas, outros trabalham voltado a questão de fazer materiais para

enviar pra casa, a gente sempre pede que as primeiras tarefas sejam fazer um mural na escola” (N1).

Quanto aos resultados alcançados, segundo a nutricionista “[...] a maioria deles a gente percebe uma diferença entre o primeiro contato nosso e quando chega no final do ano que eles vão apresentar os seus trabalhos eles vão trazendo as fotos os registros mostrando como é que fizeram” (N1). Quanto aos aspectos que poderiam ser melhorados para tornar o projeto mais efetivo de acordo com o relato dela

É como eu digo ele tem que dar continuidade, essa visão tem que mudar a gente tem que parar de achar que é o centro do mundo então a partir do momento que a gente se vê como responsáveis pela vida do planeta e não só por esse pedacinho aqui onde eu estou onde eu moro. Claro começo aqui, mas, quando eu começo e dou continuidade se pode chegar longe né? E a consciência pode ser maior, então acho que falta um pouco disso ainda dessa reflexão mais profunda talvez de um apoio maior para que tenha mais participação (N1).

Os docentes multiplicadores, quando questionados sobre como se aplica a EA no projeto destacaram que ela ocorre por meio da transformação dos hábitos alimentares ao possibilitar que os alunos compreendam a origem dos alimentos consumidos na escola, conforme relata um dos entrevistados que segundo ele primeiramente é trabalhado “[...] o consumo de produtos locais, a valorização da cultura familiar e isso é importante no projeto porque a criança vai conhecer o que se produz aqui e que geralmente são pequenos agricultores sítiantes e chacareiros” (P11).

Outro aspecto que o entrevistado chama a atenção é quanto à forma de cultivo desses alimentos que por ser orgânico exige do produtor todo um cuidado com o produto e com o ambiente no momento da sua produção. Por outro lado, alguns dos entrevistados colocam que a EA se aplica por meio de uma situação problema pré-definida para os alunos compreenderem a origem dos alimentos um dos indicativos e a produção de uma horta no espaço escola.

Segundo eles, ao envolver o aluno na construção de hortas nos espaços escolares possibilita sua participação “[...] desde o preparo da terra, os cuidados com a terra o plantio e o consumo desses alimentos saudáveis evitando alimentos industrializados” (P15). Para P17, trabalhar o cultivo da horta é “[...] colher os frutos da horta, conversar sobre a questão da higiene dos alimentos e lavar os alimentos”,

possibilitando momentos para serem trabalhadas questões relacionadas ao Meio Ambiente na prática.

Quanto às práticas ambientais desenvolvidas observa-se que o projeto se limitou à construção de hortas, conforme já mencionado, em que “[...] os alunos participaram desde o processo de fazer o canteiro, adubar a terra, regar as plantas e no final colher o que foi produzido (P6), já outro professor relata que além de fazer a horta “[...] fizemos várias receitas, fomos no mercado fazer compras e fizemos gráficos” (P15).

Apesar do projeto trabalhar diretamente temáticas relacionadas à alimentação, alguns dos entrevistados relataram buscar em suas práticas avaliar o final do processo da alimentação a produção do lixo gerado, pois de acordo com um dos entrevistados as escolhas alimentares também refletem na questão do lixo, busca-se “[...] conscientizar as pessoas tanto na escola como em casa sobre a importância de fazermos escolhas certas na hora de consumir os alimentos e isso nós levamos para casa e para nossa vida” (P17).

Outra parte dos entrevistados relata que suas práticas buscaram trabalhar mais com exemplos ilustrativos, conforme descreve uma das professoras: “[...] eu levava uma lata de refrigerante e colocava para criança os copos transparentes para eles verem a quantidade de açúcar que tinha lá, então essa prática dava uma nova visão sobre os alimentos que consumiam” (P9).

No tocante à mudança de comportamento em relação ao ambiente com o desenvolvimento do projeto as declarações chamam a atenção, ao destacarem que houve mudança de hábitos alimentares relatados pelas famílias e outros que a mudança ocorreu no cardápio do lanche da escola. Observa-se nos relatos que, por exemplo, “[...] uma família veio para a escola e questionou o que estava acontecendo porque a criança pediu para fazer um suco de laranja, mas não queria que comprasse de caixa, ele queria que comprasse a laranja para fazer o suco” (P9).

Já outra mãe relatou na escola “[...] que os filhos não comiam nenhum tipo de fruta, nenhum tipo de legume e partindo desse projeto eles começaram a consumir esses produtos naturais” (P15). Pode-se deduzir que boa parte da mudança de comportamento observado também esteja atrelada ao Projeto de Lei de nº 8.036/2010, o qual tornou obrigatória a contratação de nutricionistas para todas as escolas do ensino fundamental e médio da rede pública e privada.

Assim, as escolas ao terem o acompanhamento de uma nutricionista elaborando o cardápio semanal e orientando para que não fosse trazido lanche de casa possibilitou que todos consumissem o mesmo alimento, o que também colaborou para a mudança da alimentação na escola. O relato de um dos entrevistados “[...] alguns anos atrás era um problema sério os lanches não nutritivos e atualmente sem forçar, apenas com o trabalho cotidiano percebe-se que a maioria não traz lanche, porque o lanche da escola é considerado saudável e gostoso” (P11).

Em relação a como tornar mais efetiva a sensibilização com relação ao Meio Ambiente com o Projeto de Alimentação Nutricional os docentes afirmam que precisaria ser contínuo, conforme relata um dos entrevistados ao destacar que

(...) deveria ser melhor planejado talvez porque faz com que o professor sai de todo seu contexto, ele tem que fazer um cronograma totalmente diferente então se essa prática pudesse colocada dentro do conteúdo de dentro do PPP como contínuo ficaria mais fácil você o adaptar na aula, no cotidiano do que você tem que transformar todo seu projeto anual para ele se encaixar dentro das disciplinas (P9).

Outros docentes destacam que seria interessante possibilitar a ampliação das temáticas abordadas, como por exemplo, “[...] estar trabalhando a questão das embalagens e a quantidade de lixo que nós produzimos diariamente, poderia ter levado os alunos para conhecer onde é destinado o lixo do nosso município” (P15), e assim ao possibilitar que o aluno compreenda a relevância de suas escolhas diárias focar na importância do consumo de “[...] produtos naturais que não consomem tantas embalagens e assim ajudar nosso planeta” (P17).

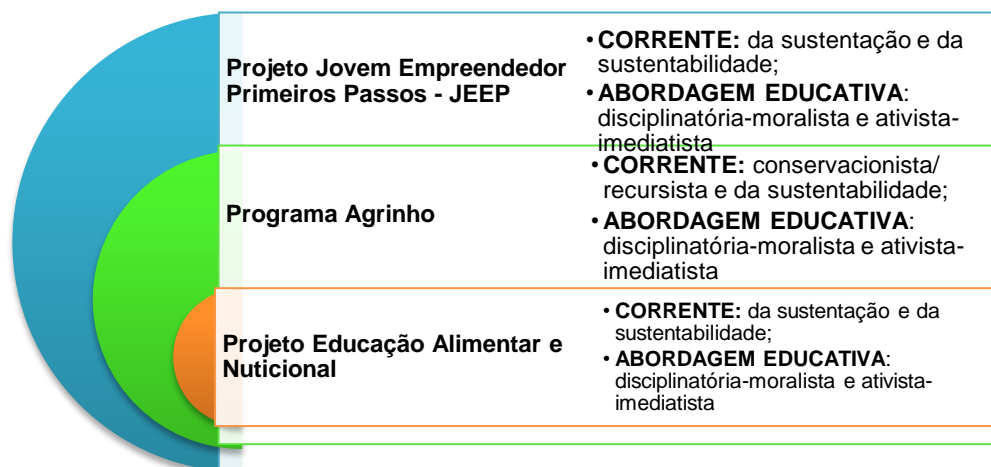
Após apresentados e analisados os três objetos de estudos aqui propostos é possível traçar um panorama das principais características das correntes em educação ambiental que permeiam as práticas pedagógicas, possibilitando a partir de agora refletir sobre a EA que se tem e a que se considera possível de alcançar a partir de uma linha mais crítica de atuação.

Observou-se que os princípios, objetivos e estratégias utilizados para a aplicação da prática ambiental nos projetos e programas são diferentes, porém do ponto de vista conceitual das correntes de educação ambiental que lhe orientam são todas muito semelhantes, assim como as abordagens educativas utilizadas, ou seja, por mais que apresentaram caminhos diferentes durante sua aplicação no final se



observa que todas caminham pelo mesmo viés propositivo, conforme possível constatar pela Figura 10.

**FIGURA 10.** Corrente e abordagem educativa ambiental dos projetos/programas



**Fonte:** Adaptado de Sauvé (2005) e Tozoni-Reis (2008).

Observa-se que os três objetos de estudos aqui examinados perpassam o campo da corrente ambiental pautado na conservacionista/recursista e da sustent o e da sustentabilidade. A primeira pautada em um modelo de conserva o relativa   gestão ambiental, visando a um desenvolvimento econômico do Meio Ambiente e contribuindo para que isso aconteça. Já na segunda, as estratégias utilizadas se assemelham, pois conservacionista/recursista trabalha dentro de uma linha que busca o desenvolvimento de projetos focados na gestão e conserva o e o da sustentabilidade visa a projetos voltados   resolu o dos problemas focando na gestão do ambiental, por meio do desenvolvimento de habilidades que os levem a adotar comportamentos de conserva o e de valores a partir de um ‘guia de comportamento’ (SAUVÉ, 2005).

Nesse contexto a abordagem educativa se apresenta com mais evidência dentro de um enfoque disciplin rio-moralista, em que “[...] visa orientar sua prática para mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados, identificada também como adestramento ambiental” e o “[...] ativista-imediatista, que supervaloriza a a o imediata sobre o ambiente, substituindo o processo de a o-reflexão-a o pelo ativismo ambientalista” em que os sujeitos envolvidos nessas práticas são conduzidos a participarem de um ativismo por intui o, sem uma clara defini o dos objetivos a serem alcançados e sem uma visível percep o dos resultados obtidos, como no caso das práticas aqui estudadas, que focam na

reciclagem do lixo, construção de hortas e plantio de árvores (TOZONI-REIS, 2008, p. 157).

As práticas ambientais aqui analisadas, apesar de demonstrarem a preocupação com o tema ambiental, não evidenciam em suas propostas uma abordagem educativa que possa questionar o modelo de desenvolvimento econômico e social vigente. Apresentando uma abordagem sob uma perspectiva de adaptação e reprodução, bem distante de uma perspectiva transformadora que “[...] parte de análises críticas das relações entre os grupos sociais e deles com o ambiente em que vivem, compreendendo-as como relações históricas, cuja marca é a desigualdade social e a degradação ambiental” (TOZONI-REIS, 2008, p. 158).

Nessa perspectiva, seria pertinente que as práticas ambientais aqui estudadas engendrassem na perspectiva da transformação que permite a ação educativa sobre o ambiente, exigindo mais reflexão e análise construída de modo a despertar nos sujeitos que dela participam formas de agir mais consequente e responsável.

Defende-se que os projetos/programas aqui verificados seriam mais exitosos se pautados por uma corrente de educação ambiental crítica que possibilita a transformação da realidade vivida, não dentro de uma crítica estéril e sem sentido, mas sim, da pesquisa que dela “[...] emergem projetos de ação numa perspectiva de emancipação, de libertação das alienações”, apontando para o “[...] desenvolvimento de um saber-ação, para a resolução de problemas locais e para o desenvolvimento local” contextualizando os temas tratados por meio do diálogo dos saberes sejam eles científicos formais, saberes cotidianos, saberes de experiência entre outros (SAUVÉ, 2005, p. 31).

Conduzindo dessa forma a abordagem educativa ficaria pautada em uma concepção de EA que a concebe “[...] como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que têm como objetivo a construção de uma sociedade sustentável”, tanto em suas dimensões ambientais como sociais (TOZONI-REIS, 2008, p. 157).

Assim, por entender que a educação ambiental crítica, no atual momento, pode ser considerada a melhor linha a ser seguida para uma verdadeira transformação, tanto no modo de agir como de pensar dos sujeitos, que essa pesquisa visa trazer aspectos que permeiam a teoria da Ecopedagogia os quais poderiam auxiliar os projetos/programas que aqui são analisados a trazer suas

abordagens dentro de uma linha que trabalhe com a sustentabilidade não focando na construção do desenvolvimento sustentável, mas sim, de uma sociedade sustentável que visa, realmente, a sustentabilidade mediante uma visão holística de mundo e resgate de valores humanos, rumo à vida e ao equilíbrio com a natureza, pois “[...] não há ‘desenvolvimento sustentável’ sem ‘sociedade sustentável’” (GADOTTI, 2001, p. 87).

O grande “[...] desafio da sociedade sustentável de hoje é criar novas formas de ser e estar nesse mundo” (GUTIÉRREZ; PRADO, 1999, p. 35), nesse contexto é preciso categorias interpretativas de novos valores que nos obrigue a construir instrumentos de intervenção mais idôneos que respeite as diferenças entre os seres humanos, sua cultura, etnia das diferentes regiões do Planeta Terra.

A sustentabilidade quando trabalhada sob um enfoque de projeto social global, possibilita reeducar o olhar em todos os sentidos e reacender a esperança em um futuro possível. Nesse contexto, pode-se pensar como a implantação das categorias definidas pela Ecopedagogia (Conceito, Propriedade, Aplicabilidade, Escopo) poderiam nortear essas práticas no sentido de lhe atribuírem um sentido.

Quanto a assumir o conceito da Ecopedagogia nas práticas ambientais “[...] implica uma reorientação dos currículos para que incorporem certos princípios defendidos por ela”, princípios estes como orientar a concepção dos conteúdos e a elaboração dos materiais didáticos utilizados, tornando-os significativos para o aluno e também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo (GADOTTI, 2001, p. 93).

No entanto, a Ecopedagogia nessa perspectiva só terá sentido quando trabalhada enquanto projeto alternativo global, em que a preocupação não esteja somente focada na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas sim em um “[...] novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais”, visando, portanto, trabalhar para que ocorra mudança nas relações humanas, sociais e ambientais que há hoje (GADOTTI, 2001, p. 94).

Quanto ao que se espera da contribuição da Ecopedagogia dentro de sua propriedade de atuação é preciso levar em conta além do conjunto das múltiplas dimensões das realidades socioambientais também as “[...] diversas dimensões da pessoa que entra em relação com estas realidades, da globalidade e da

complexidade de seu ser-no-mundo” (SAUVÉ, 2005, p. 27) o global refere-se “[...] à totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido” (Ibidem, p. 27). Assim, oportuniza-se que as práticas ambientais tenham um enfoque mais orgânico, ao conhecer suas problemáticas a partir do próprio desejo dos envolvidos de conhecer e não advindas do exterior, pois para compreender o que se conhece não se pode isolar os objetos do conhecimento e da vivência.

Quanto a sua aplicabilidade dentro da dimensão pedagógica precisaria ser interpretada como um afazer que nasce da cotidianidade em quatro momentos diferenciados: “[...] a) sentir a necessidade e perceber o problema; b) objetivar a realidade para conhecê-la e atribuir-lhe significado; c) analisar as causas e consequências; d) propor os elementos de satisfação” (GUTIÉRREZ; PRADO, 1999, p. 51-52).

Quanto ao seu escopo, ou seja, alvo ou objetivo que se busca chegar com auxílio da Ecopedagogia (GUTIÉRREZ, 2013) aponta que a aprendizagem é um dos princípios fundamentas das práticas pedagógicas. Assim, a vida cotidiana é um lugar privilegiado para que ocorra aprendizagens significativas, pois possibilita a “[...] compreensão, apropriação e expressão do mundo através daquelas práticas cotidianas que, de forma permanente e intencionada, tornam possível o desenvolvimento de nossa própria capacidade” (GUTIÉRREZ, 2013, p. 102).

Gutiérrez (2013, p. 105 - 135) aborda sete capacidades básicas que precisam ser desenvolvidas no cotidiano para que se possa navegar pela cultura da sustentabilidade e atingir uma sociedade sustentável, como por exemplo

1º Promover a vida a partir da cotidianidade: sentir a alegria de viver buscando a qualidade de vida, pois com a cultura da morte não é possível promover a vida e nem defender a vida;

2º Agir eticamente: se preocupar com as consequências de nossas ações sobre os outros;

3º Equilíbrio dinâmico: estabelecer limite a seus próprios desejos, buscando uma sociedade que seja sustentável para todos e que não seja o resultado das leis do mercado, mas a mudança de valores;

4º Convergência harmônica: nos aceitar e aceitar os outros para redefinição ecológica da cultura pela recuperação da sustentabilidade perdida;

5º Redimensionar o agir racional a partir da intuição: recuperar o equilíbrio entre intuição e razão a partir da emoção que lhe cabe em nosso agir diário;

6º Dimensão holística: visão integral, tanto do mundo como do ser humano, entre o todo e as partes;

7º Consciência planetária: conhecer a Terra como planeta no qual fazemos parte, viver e conviver 'em' e 'com' a Terra.

Com base em Gadotti (2001) e Gutiérrez (2013) o movimento engendrado pela proposta da Ecopedagogia, se utilizado nos projetos e programas aqui examinados tornariam as práticas ambientais uma ação que verdadeiramente poderia resultar na mudança de atitude e de comportamento dentro de uma consciência planetária, e não somente um produto final materializado em um objeto ou feito com pouca ou nenhuma significância, como a construção de uma horta, o plantio de uma árvore ou até mesmo a compreensão do destino de resíduos produzidos.

## CONCLUSÃO

Com base nos estudos realizados, observou-se a relevância no que se refere ao direcionamento das práticas ambientais no ambiente formal de ensino e sobre sua aplicabilidade em projetos e programas; pois a prática docente quando construída a partir de uma perspectiva pedagógica possibilita ao docente uma reflexão crítica.

A consciência da intencionalidade que preside a prática pode, assim, gerar práticas eminentemente reprodutivas ou práticas que geram inquietação e inovação. Por essa razão elas não podem ser esquecidas ou desacreditadas dentro do ambiente escolar. Sendo assim, no decorrer dessa pesquisa buscou-se analisar as

práticas em Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas da rede municipal de Marechal Cândido Rondon – PR, visando identificar a intencionalidade pedagógica presente em suas ações e como essas interferem ou não na formação ambiental dos alunos que dela participam.

Destacou-se inúmeras vezes ao longo desse trabalho que as práticas educativas ambientais precisam ser significativas para todos os envolvidos, e para isso o professor precisa ter clareza e entendimento quanto ao que visa a EA e os encaminhamentos metodológicos indispensáveis para seu sucesso no que diz respeito à mudança comportamental e atitudinal com relação ao meio ambiente. Nesse cenário, contatou-se que os professores entrevistados envolvidos com as práticas ambientais carregam em seus discursos o conceito de EA focados tanto na corrente conservacionista como da sustentabilidade, acreditando que essa tenha como proposta a conservação dos recursos, ou então, como mecanismo que possa contribuir para ensinar como fazer seu uso racional.

Evidenciou-se uma leitura acrítica quanto ao entendimento de EA e suas problemáticas que, por vezes, incorre em práticas reprodutivas focadas em ações pontuais e individuais, o que demonstra a ausência de reflexão sobre suas ações. Foi possível também identificar que os conceitos do que seja a EA e sua importância no contexto escolar refletem diretamente na intencionalidade prática do professor e seu trabalho.

Fato esse validado por suas falas quanto aos encaminhamentos metodológicos que circundam sua prática, do qual boa parte relatam a busca para aliar teoria e prática. A prática compreendida por esses enquanto materialização de um produto final (mão na massa). Por outro lado, não foi possível por ora identificar o diálogo entre professor e aluno para a construção dessa prática, ficando essa enraizada na ideia de transmissão de conhecimento.

Já os projetos e programas, quando analisados individualmente, constatou-se que tanto o Projeto Jovem Empreendedor como o Projeto de Educação Alimentar e Nutricional pautam seu conceito de EA sob a perspectiva da corrente da sustentabilidade, enquanto que o Programa Agrinho demonstra focar tanto na vertente do conservacionismo como da sustentabilidade. Apesar de possuírem objetivos e estratégias diferenciadas, do ponto de vista conceitual as correntes que lhes orientam são semelhantes, assim como a abordagem educativa, inteirando que

suas intencionalidades propositivas, ou não, circundam uma visão de EA disciplinadora/moralista, bem como, imediatista.

De tal modo, visam orientar para ações e soluções restritas a um determinado momento, longe de uma prática educativa ambiental que possibilite a ação-reflexão-ação, como também não questiona o modelo de desenvolvimento econômico e social vigente, pautando-se somente na adaptação e reprodução, aspectos que lhe distanciam de uma perspectiva transformadora. Quanto à junção do conceito que o profissional que desenvolve essas práticas no ambiente escolar tem sobre EA e a intencionalidade dos projetos e programas, conclui-se que pouco ou nada muda na realidade, no conhecimento e na construção de uma consciência planetária dos que dele participam.

A falta de discernimento de como trabalhar uma prática ambiental, por parte do professor, torna-se um campo fértil de aceitação sem contestação de projetos e/ou programas construídos fora do ambiente escolar, por pessoas e/ou órgãos que pouco entendem da dinâmica e processo de formação da criança, e que trazem consigo interesses que, muitas vezes, se aproximam mais da ideia da gestão ambiental do que da própria EA.

Ao reproduzirem passo a passo os projetos aqui estudados, os docentes trazem em suas falas a certeza de estarem realizando práticas que conduzem para a um planeta sustentável, porém a realidade que pode ser observada no produto final gerado pelo trabalho desenvolvido é apenas uma prática ambiental ineficaz e mecanizada.

Das práticas educativas ambientais aqui apresentadas pode-se afirmar que todas ficam na superficialidade do pensamento crítico e a compreensão dos docentes sobre os objetivos da EA não os possibilita compreender que as propostas levadas pelo projeto ou programa as escolas não oportunizam as pessoas serem capazes de realizar novas leituras dá sua própria realidade.

No caso específico das que trabalham com a temática 'lixo', que não desperta a reflexão sobre o que afeta sua vida, sua comunidade, seu país e seu planeta, pelo contrário encobrem interesses obscuros imanentes de uma tentativa de despertar o espírito empreendedor precoce nas crianças para que, quem sabe no futuro, defenderem os interesses que regem o desenvolvimento econômico vigente. Contudo, percebeu-se a necessidade de recomendações quanto à reorganização e

promoção de atividades que coloquem os alunos e os docentes como protagonistas ativos desse processo.

Ao longo da pesquisa, intentou-se defender a proposta de trazer as contribuições da Ecopedagogia, visando aventar exemplos práticos e discuti-los nesta perspectiva. Tendo em vista que um dos grandes desafios proposto na atualidade em se tratando da EA é criar formas de 'ser' e 'estar' no planeta Terra, pois se percebeu a necessidade de colocar o indivíduo para participar ativamente da resolução dos problemas não só locais, mas também global.

Destaca-se que a mola propositiva desse trabalho não esbarrou no negacionismo com relação às práticas educativas ambientais do qual não consegue observar possibilidade de assertividade por menor que seja, ao contrário defende-se que essas práticas precisam e devem ser mantidas dentro do contexto escolar, porém assente na necessidade do preparo e esclarecimento aos docentes quanto às possibilidades de não apenas reproduzir, mas refletir e ressignificar dentro desses ambientes.

Por isso, aqui apresentou-se o movimento estabelecido pela Ecopedagogia enquanto possibilidade de alterar essa visão reducionista de EA, compreendendo a condição humana no mundo em defesa da qualidade ambiental como inseparável do exercício da cidadania dando sentido para o que se aprende a partir da vida cotidiana, despertando autonomia e liberdade de pensamento e expressão apresentando ao discente não apenas uma nova visão da realidade, mas de como agir sobre essa realidade.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. Implantação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 4. out/nov./dez 2000.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70 Ltda, 2000.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. da S.; GALIAZZI, M. do C. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? **Revista de Educação Ambiental, Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental – EDEA**, Vol. 23, n. 2, 2018.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinariedade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. **Revista Urutágua: Revista acadêmica multidisciplinar**, Matingá, v. 03, n. 07, p. 01-11, 2005. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. G. A abordagem da educação ambiental nos PCN's, nas DCN's e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 185-203, 20 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Brasília.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília. 1999.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. **Cadernos da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade**. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília. 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2**, de 15 de junho de 2012. Conselho Nacional de Educação: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017. 396 p.

BORGES, C. O que são espaços docentes sustentáveis. **Espaços Docentes Sustentáveis**, v. 21, n. 07, p. 11-17, jun. 2011.

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

CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Org.). **Psicologia Ambiental**: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CHAPANI, D. T.; DAIBEM, A. M. L. Educação Ambiental: ação-reflexão-ação no cotidiano de uma escola pública. In: TALAMONI, J. L. B.; SAMPAIO, A.C. **Educação Ambiental**: da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. Cap. 2. p. 21-38.

CZAPSKI, S. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

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

DÍAZ, A. P. **Educação Ambiental, como projeto**. Trad. Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, A.; SANTOS, L.; SANTOS, R. A sensibilização ambiental como forma de incentivar crianças a se engajarem em um modelo de vida sustentável. **Revista Extensão & Sociedade - PROEX/UFRN - Edição Especial do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, FapUNIFESP, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, set. 2015. 09 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, FapUNIFESP, São Paulo, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 6. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. M. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire e a Agenda da Educação Latino-Americana no século 21**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnica da Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

GUTIÉRREZ, F. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Tradução de Sandra Valenzuela. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HALAL, C. Y. Ecopedagogia: uma nova educação. **Revista de Educação**, Rio Grande do Sul, n. 14, p. 87-103, jul. 2009.

HOLANDA, L.; BACICH, L. Aprendizagem baseada em projetos: desafios da sala de aula em tempo de BNCC. **Revista Educatrix**, v.8, n.14, p. 36-41, 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PAS - Pesquisa Anual de Serviços**, 2020.

IPF, Instituto Paulo Freire. **Carta da Ecopedagogia**: em defesa de uma Pedagogia da Terra. São Paulo: Conselho da Terra/UNESCO-Brasil, 1999.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA Gustavo Ferreira da Costa. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil**. Anais do VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental". Ribeirão Preto: USP. 2011.

LEMOS, P. B. S.; SALDANHA NETO, C. D.; XAVIER, A. R. A política nacional de educação ambiental (lei nº 9.795/1999) e a legalização da educação ambiental no ensino formal. **Educação Ambiental em Ação**. V. n. 60, p. 1-10, jun. 2017.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; VAZZI, V. P. Educação Ambiental na escola: **tá na lei...** In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2007.

LONGO, G. R. Educação ambiental e educação em valores na formação de docentes. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, v. 33, n.1, p. 256-268, jan./abr., 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (org.). Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 3. p. 73-114.

MAGALHÃES, H. G. D. A Ecopedagogia e a Pedagogia da informalidade na escola. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p.304-316, jul/dez 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnica de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas S. A, 2015.

MARCATTO, C. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MARIGA, J. T. Educação Ambiental. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, Unioeste, v. 5, n. 8, p. 139 – 145, 1º semestre 2006.

MARTINS, G. A. **Manual para Elaboração de Monografia e Dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas S. A, 2007.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresinha, v. 35, n. 21, p. 122-142, jul/dez. 2016.

MARQUES, R.; RAIMUNDO, J. A.; XAVIER, C. R. Educação Ambiental: Retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 10, n. 28, p. 445 a 467, 2019.

MAZZARINO, J. M.; ROSA, D. C. Práticas Pedagógicas Em Educação Ambiental: o necessário caminho da autoformação. **Ambiente & Educação**, v. 18, n. 2, 2013.

MENDONÇA, R.; NEIMAN, Z. **A natureza como professora**: transdisciplinaridade e Educação Ambiental em atividade extraclasse. 2. ed. São Paulo: Aquariana, 2013.

MODESTO, M. A.; NEPOMUCENO, A. L. de O.; ARAUJO, M. I. O. Gênese da Educação Ambiental em John Dewey e em Paulo Freire e As Perspectivas Atuais: o que há de novo?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 363-378, 13 jun. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NARDY, M.; DEGASPERI, T. C. Educação Ambiental e cidadania: desafios para a construção do pensamento global. In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (org.). **Educação Ambiental e valores na Escola**: buscando espaços, investindo em novos tempos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Cap. 6. p. 119-137.

PARANÁ. **Lei nº 17505**, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Curitiba. 2013.

PMBOK, **Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos**. Project Management Institute, 4ª ed. Global Standard, 2017.

PRONEA. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável**: ProNEA, Marcos Legais & Normativas. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação,

Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>. Acesso em: 3 out. 2020.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: [http://www.bibliotecaflorestal.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3507/Livro\\_Identidades-da-educa%c3%a7%c3%a3o-ambiental-brasileira\\_MMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.bibliotecaflorestal.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3507/Livro_Identidades-da-educa%c3%a7%c3%a3o-ambiental-brasileira_MMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 11 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R.S. **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 2. p. 33-79.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Revista Educar**, n.18, p. 201-218. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, 2008, p. 155-169. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/108279>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

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

\_\_\_\_\_. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

\_\_\_\_\_. **Meio Ambiente e representação social**. 2º ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

ROSA, M. A.; TROVÃO, A. C. R.; COELHO, W. A. Reflexões sobre a Política de Educação Ambiental no Paraná: resultados e impasses. **Remea - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.L.], p. 170-190, 26 set. 2017.

ROSA, M. A.; CARNIATTO, I. Política de educação ambiental do Paraná e seus desafios. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, v. 32, n. 02, p. 339-360, jul. 2015. Semestral.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). Educação Ambiental: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHWINDEN, A. *et al.* **Brincadeiras com Agrinho**. v. 1, Coleção Agrinho. Curitiba: SENAR – PR, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Agrinho em Cenas**. v. 2, Coleção Agrinho. Curitiba: SENAR– PR, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Palavras com Asas**. v. 3, Coleção Agrinho. Curitiba: SENAR– PR, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Daqui pra lá... De lá pra cá**. v. 4, Coleção Agrinho. Curitiba: SENAR – PR, 2013d.

\_\_\_\_\_. **As invenções e a Agricultura**. v. 5, Coleção Agrinho. Curitiba: SENAR – PR, 2013e.

SEBRAE. **Fundamentos Metodológicos**: manual do participante. Livro do professor. Brasília: SEBRAE, 2011.

\_\_\_\_\_. **O mundo das ervas aromáticas**. Livro do professor (1º ano). Brasília: SEBRAE, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Temperos naturais**. Livro do professor (2º ano). Brasília: SEBRAE, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Oficina de brinquedos ecológicos**. Livro do professor (3º ano). Brasília: SEBRAE, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Locadora de produtos**. Livro do professor (4º ano). Brasília: SEBRAE, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Sabores e cores**. Livro do professor (5º ano). Brasília: SEBRAE, 2012e.  
SEGURA, D. S. B. **Educação Ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Amablume – Fapesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental nos projetos transversais**. In: Vamos Cuidar do Brasil – Conceitos e práticas em educação nas escolas – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: Unesco, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. S. **A prática pedagógica da Educação Ambiental**: um estudo de caso sobre o Colégio Militar de Brasília. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SMED, Secretaria Municipal de Educação de Marechal Cândido Rondon. **Documentação Escolar**. Julho de 2020.

SOUZA, M. A. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. IV Encontro Ibero-americano de Coletivos Escolares e redes de docentes que fazem investigação na sua escola, jan. 2010.

SORRENTINO, M. *et. al.* Educação Ambiental como política pública. **Educação e pesquisa**. Maio/Ago. 2005, v. 31, n. 2, p. 285-299.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R. **Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor**. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2007.

TEIXEIRA, L. A.; TOZONI-REIS, M. F. C.; TALAMONI, J. L. B. A teoria, a prática, o professor e a educação ambiental: algumas reflexões. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, MG, v. 14, n. 2, p. 227-237, 2011.

TORRES, P. L., org. **Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática**. Curitiba: SENAR - PR., 2015.

TRISTÃO, M. Os contextos da educação ambiental no cotidiano: racionalidades da/na escola. In: **REUNIÃO ANUAL DAANPED**, 27., 2004, Caxambu, MG. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 23 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre a educação ambiental no Brasil. **Apostila curso on-line de Educação Ambiental/Módulo 02**. Universidade Federal Fluminense: 2009.

VASCONCELOS, C. A. Possibilidades para a inserção da educação ambiental na formação docente. **Revista Espaço Pedagógico**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 338-352, 2 out. 2017.

VENDRUSCOLO, G. S. et al. Concepção e práticas de docentes sobre Educação Ambiental em escolas. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 30, n. 2, p. 49-63, 2013.

VERDUM, Priscila de Lima Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 30 jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376> . Acesso em: 10 abr. 2021.

## ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

<p>Este roteiro faz parte do estudo que visa trabalhar o tema: “<i>A intencionalidade pedagógica das práticas educativas ambientais no sistema de ensino formal</i>”, por meio do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Ambientais, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Toledo, tendo assim como objetivo principal analisar as práticas educativas desenvolvidas para trabalhar temas relacionados à Educação Ambiental, nos espaços formais de ensino das escolas municipais de Marechal Cândido Rondon - PR. Os resultados obtidos são apenas para fins de pesquisa científica não sendo necessária a identificação do entrevistado, garantido o anonimato e imparcialidade nas respostas obtidas.</p>	
CATEGORIAS	PERGUNTAS
<b>CONCEITUAÇÃO</b>	<p>1 – Qual seu entendimento sobre Educação Ambiental?            2 – Defende ser importante o ensino de Educação Ambiental no espaço escolar?            3 – Se sim, porque? Se não, o que deveria estar em seu lugar?            4 – Tem conhecimento sobre o que busca o Projeto Político-Pedagógico (PPP) para o ensino de Educação Ambiental, em sua escola?            5 – Conhece ou já ouviu falar sobre Ecopedagogia?</p>
<b>PROPRIEDADES</b>	<p>6 – O que entende por prática Pedagogia e qual é a sua relevância para aprendizagem formal?            7 – Quais os encaminhamentos metodológicos que julga serem indispensável para o desenvolvimento de uma prática de Educação Ambiental no contexto escolar?            8 – De que forma uma prática ambiental pode contribuir para a construção de um planeta sustentável?            9 – Quais são as práticas ambientais desenvolvidas em sua escola e como ela se concretiza?</p>
<b>APLICABILIDADE</b>	<p>10 – De que forma se aplica o ensino de Educação Ambiental em sua escola?            11 – Quem são os agentes envolvidos e qual sua participação nas etapas que configuram a aplicação da prática ambiental?            12 – Durante o desenvolvimento da prática ambiental fica clara a problemática que se busca trabalhar, os objetivos e os resultados que se pretende alcançar?            13 - A forma que é trabalhada a prática ambiental possibilita e incentiva formação ambiental de quem dela participa?            14 – De que forma?</p>
<b>ESCOPO</b>	<p>15 – As práticas de Educação Ambiental possibilitam a formação ambiental significativa ao ponto de levar a quem dela participa a mudar suas atitudes no contexto diário?            16 – Se possível, cite exemplos:            17 – É possível observar a mudança de atitudes, com relação ao cuidado com o Meio Ambiente, de quem participa de práticas pedagógicas que envolvam a Educação Ambiental em sua escola?            18 – De que forma?            19 – As práticas de Educação ambiental são desenvolvidas de forma contínua e permanente?            20 – Do seu ponto de vista, a aplicação de práticas ambientais em sua escola cumpre com os objetivos os quais se propõem? 21 – De que forma poderia tornar ainda mais efetivo à conscientização da importância do cuidado e respeito com o Meio Ambiente?</p>



## ANEXO B – ALUNOS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON  
DIVISÃO DE LEGISLAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

QUADRO DE MATRÍCULAS

Mês JULHO / 2020

Turno	Infantil 4		Infantil 5		1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		Ens. Esp.		EJA		TOTAL	
	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos
M	1	20					1	22	1	14									4	75
V	1	14	1	23	1	25	1	25	1	13	1	25	1	16					4	87
M	2	45	1	20	2	35	2	45	1	21	1	23	1	27					10	216
V	1	20	2	48	1	20	1	23	2	36	2	44	1	24					10	215
M	1	23	2	39	2	34	1	24	1	24	1	24	1	23	1	4			10	195
V	2	48	2	39	1	19	1	25	1	25	1	23	1	24	1	5			10	208
N																		16	107	
M	1	16	1	21			1	13			1	25	1	16					5	91
V	1	15			1	17	1	14	1	21	1	22	1	15					5	82
M	1	25	1	20	2	35	2	33	1	23	1	22	2	44					10	202
V	2	47	1	25	2	30	1	20	1	24	2	39	1	26					10	211
M	1	24	1	23	1	17	2	37	1	20	1	22	1	16					8	158
V	1	19	1	25	1	17	1	24	1	28	1	23	1	21					7	157
M			1	12	1	14					1	24							3	50
V	1	21			1	12	1	12	1	16	1	24	1	20					4	69
M	1	26	1	23	2	43	1	24	1	25	1	24	1	24					8	189
V	1	25	1	26	1	25	2	37	1	23	1	24	1	21					8	181
V	1	8			1	9	1	13	1	7	1	6	1	14					5	68
M			1	18			1	11	1	11	1	13	1	17					3	46
V	1	10			1	12	1	12	1	12	1	13	1	18					4	47
M	1	25	1	24	1	19	1	24	1	24	1	23	1	18					7	157
V	1	25	1	23	2	35	1	21	1	22	1	25	1	13					7	151
V	1	8			1	8	1	8	1	2	1	10	1	13					5	64
V	1	4			3	8	1	19	1	6	1	9	1	8					6	57
M	1	26	1	21	1	21	2	37	2	35	1	23	1	20					9	183
V	1	26	2	37	1	24	1	21	1	19	1	18	1	21					6	166
M	1	26	1	25	1	25	1	24	1	22	1	25	1	22					7	169
V	1	23	1	24	1	25	1	27	1	22	1	25	1	20					7	166
M	1	21	1	20	1	17	1	21	1	21	1	21	1	24					7	145
V	1	25	1	17	1	24	1	20	1	23	1	19	1	22					7	150
V	1	4			2	6	7	7	1	1			1	5					4	25
	31	619	26	586	32	562	31	610	27	523	27	548	26	524	2	9	16	107	216	4088

## ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



### PARECER COM SUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** REPENSANDO AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA DE ENSINO FORMAL

**Pesquisador:** GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 18228719.5.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.487.605

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa a observação e análise das práticas educativas ambientais realizadas nas escolas do ensino fundamental, do município de Marechal Cândido Rondon - Pr. Tendo como intuito compreender como estas se concretizam no cotidiano escolar e os possíveis resultados alcançados. Buscando com o auxílio da teoria da ecopedagogia apresentar uma nova possibilidade de entendimento sobre o ensino de Educação Ambiental e assim contribuir com uma formação ambiental significativa que traga como resultado o cuidado e respeito com o meio ambiente.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Analisar as práticas realizadas na Educação Ambiental Formal, de modo a desconstruir mitos ambientais e reconstruir processos ecopedagógicos.

**Objetivo Secundário:**

- Identificar práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas municipais de Marechal Cândido Rondon-PR;

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA - 2008

Bairro: UNIVERSITÁRIO

UF: PR

Telefone: (41)3220-3092

CEP: 85.818-110

Município: CASCAVEL

E-mail: cep.prrpp@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



Continuação do Projeto 3.487032

- Analisar os encaminhamentos metodológicos adotados nas práticas selecionadas e descrever os processos de execução das mesmas;
- Diferenciar os tipos de práticas de Educação Ambiental Formal realizadas nas escolas selecionadas, mediante os critérios determinados pela Ecopedagogia.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Como este trabalho objetiva a observação de práticas ambientais desenvolvidas no contexto formal de ensino, bem como, entrevistas com os sujeitos protagonistas das práticas realizadas (professores, coordenação e direção), os riscos que a pesquisa oferece se limitam ao constrangimento diante das possíveis perguntas a serem feitas. No entanto, o entrevistado terá total liberdade de não responder ou parar a entrevista caso não se sinta confortável em participar da pesquisa.

##### **Benefícios:**

Com o desenvolvimento dessa pesquisa busca-se contribuir com os estudos já realizados quanto a EA Formal. No entanto, pretende-se avançar em alguns aspectos em termos científico, social, econômico e ambiental. No quesito científico, pretende-se servir de referência teórica para o desenvolvimento de práticas ambientais já realizadas e que possam vir a ser no espaço escolar. Em âmbito social visa disseminar o uso da teoria da Ecopedagogia, não como verdade pura e inquestionável, porém como uma opção para a formação da consciência ambiental dentro do contexto escolar e social. Acredita-se que o conhecimento quando se torna significativo para o indivíduo rompe as barreiras físicas e territoriais e o acompanha para onde quer que vá. Econômico, fazendo a certeza de que o estilo de vida e as escolhas de consumo que se realiza no dia a dia estão de certa forma, atrelados as questões ambientais seja em decorrência dos recursos naturais que se utiliza para sua fabricação, seja pelos resíduos remanescentes de sua utilização, ou seja, o lixo. E por fim, mas não menos importante o fator ambiental. Não tendo a pretensão de trazer solução para os problemas ambientais, pois seria utópico pensar que um único trabalho fosse possível de tal maneira, mas sim, tentar na medida do possível demonstrar que as práticas educativas ambientais desenvolvidas nas escolas podem, sim, ser significativa para o meio ambiente e possibilitar a prevenção de desgastes ambientais. No entanto, dependerá das escolhas e dos encaminhamentos metodológicos que se optará por realizar ao longo de sua aplicação.

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA - 3009

Bairro: UNIVERSITÁRIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3020-3092

E-mail: cep.pppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



Continuação do Parecer 3-187002

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Indica ser importante para a área e para os envolvidos

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Presentes e adequados

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB- INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 1401707.pdf	31/07/2019 24:33:44		Aceito
Outros	formulariodepesquisa.pdf	31/07/2019 24:08:24	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito
Projeto Detalhado/ Brochura/ Investigador	PROJETO DE PESQUISA.pdf	31/07/2019 24:08:44	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito
TCDE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCDE.pdf	31/07/2019 24:08:24	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	31/07/2019 24:08:04	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	31/07/2019 24:07:54	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 06 de Agosto de 2019

Assinado por:

Daniel Ferrari de Lima  
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 3068

Bairro: UNIVERSITÁRIO

UF: PR

Município: CASCADEL

CEP: 85.819-110