

**UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - CCA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL**

**MARISE KOPPE**

**IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDO COM  
EDUCADORES/EDUCADORAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA  
ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ – AMOP**

**MARECHAL CÂNDIDO RONDON**

**2017**

**MARISE KOPPE**

**IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDO COM  
EDUCADORES/EDUCADORAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA  
ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ - AMOP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável do Centro de Ciências Agrárias da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, para Banca Examinadora no Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável

Prof. Dr. Alвори Ahlert – Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ireni Carniatto – Co-Orientadora

**MARECHAL CÂNDIDO RONDON**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR, Brasil)

K83i Koppe, Marise  
Ideologia na educação ambiental: estudo com educadores/educadoras de Educação Ambiental no contexto da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP / Marise Koppe. – Marechal Cândido Rondon, 2017.  
149 f.

Orientador: Prof. Dr. Alvorí Ahlert.  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Irene Carniatto.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Cândido Rondon, 2017.

1. Educação ambiental. 2. Currículos. 3. Sustentabilidade. I. Ahlert, Alvorí. II. Carniatto, Irene. III. Título.

CDD 22.ed. 304.2  
630  
CIP-NBR 12899

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO  
RURAL SUSTENTÁVEL – MESTRADO E DOUTORADO**

**MARISE KOPPE**

**“IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDO COM  
EDUCADORES E EDUCADORAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO  
CONTEXTO DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO  
PARANÁ - AMOP”**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável - Mestrado, Área de Concentração “Desenvolvimento Rural Sustentável”, para a obtenção do título de “Mestra em Desenvolvimento Rural Sustentável”, **aprovada** pela seguinte Banca Examinadora:

Marechal Cândido Rondon - PR, 25 de maio de 2017.



---

Prof. Dr. Alyori Ahlert  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Presidente / Orientador



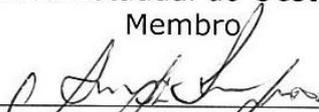
---

Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul -  
Membro



---

Profa. Dra. Irene Carniatto de Oliveira  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Membro



---

Prof. Dr. Adelar Aparecido Sampaio Universidade  
Estadual do Oeste do Paraná  
Membro

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

A Deus, por me guiar na linguagem do coração e, sobretudo, às pessoas que estiveram ao meu lado durante essa jornada.

À minha família: minha mãe, exemplo de mulher, e meus irmãos: Márcia, Vilson e Popi, por terem sempre acreditado nos meus objetivos. Sem o apoio e o carinho de vocês eu não estaria aqui.

Ao meu filho querido Alexandre Augusto, à sua esposa, e ao netinho Tavinho, razão de viver, amor e esperança.

Ao Saldanha meu esposo querido, pela compreensão e motivação.

Ao Professor Doutor Alvori Ahlert, que me orientou e direcionou para que este estudo fosse concretizado, me apoiando e direcionando para esse desafio.

Ao Professor Doutor Nardel, que me recebeu, mostrando-me o exemplo do acolhimento verdadeiro no programa.

Aos Professores do Curso, que contribuíram com anos e experiências e seus modelos no ensino.

À Professora Doutora Irene Carniatto, pela aura da paixão pelo conhecer que ela carrega e com a qual nos contagia.

Aos Professores Doutores Zonin, Nelza, Armin, pelo apoio durante a trajetória de mestranda.

Aos meus amigos, Keili, Viviane, Wellinton, Tércio, Junior e Keli, e amigos do coração Márcia B., Ili e Jane, tudo de bom.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela oportunidade de aprendizagem e contribuição ao desenvolvimento intelectual para a construção de novos saberes.

À família de Hari Frank, em especial à Amanda, que me mostraram a perseverança na formação continuada que um educador sempre deve buscar, e que me ensinaram valores essenciais para a vida.

*Muito Obrigada!*

KOPPE, Marise, M.Sc. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, maio 2017. **Ideologia na educação ambiental**: estudo com educadores/educadoras de educação ambiental no contexto da Associação dos Municípios do Oeste Do Paraná - AMOP. Orientador: Dr. Alвори Alhert. Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Irene Carniatto.

## RESUMO

Esta dissertação problematiza o desenvolvimento da Educação Ambiental em uma perspectiva que considera o Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS). Traduz-se nos desafios e nas disposições que envolvem o currículo escolar nas dimensões dos componentes de totalidade que envolvem a Educação Ambiental. Entre os objetivos centrais destacam-se três: entender como educadores/educadoras que ministram a Educação Ambiental se apropriam dos conceitos epistemológicos e filosóficos da Educação Ambiental inscrita no Currículo Básico da AMOP (CBA); identificar os obstáculos e desafios no processo educativo com indicativos de como os aspectos ideológicos se apropriam da educação como manutenção da ordem social; contribuir para o pensamento a respeito do Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS) apresentado no Currículo Básico da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Embora tenha se estruturado a partir de subsídios bibliográficos e elementos estruturantes do referido currículo escolar, esta pesquisa possui caráter predominantemente estudo de caso. Traz um recorte da prática da Educação Ambiental desenvolvida por 77 professores em 26 escolas de 06 municípios da microrregião de Marechal Cândido Rondon. Para tanto, o estudo possibilitou uma amostragem das interpretações e práticas que estão sendo desenvolvidas nas escolas públicas municipais, a partir da inserção e propósitos da temática da Educação Ambiental no currículo. O estudo destaca a predominância e seleção de certos conhecimentos que são relevantes para a compreensão de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade, com influência dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). As análises se nutrem das categorias que desenvolvem reflexões no campo do pensamento dialético, seja de origem marxista, seja da perspectiva da pós-modernidade crítica, fundantes na forma de construir conhecimento, valores e práticas sociais. Consolida-se também como um esforço para pensar o sentido que educadores/educadoras possuem como sujeitos nas possíveis implicações da falta de formação para a prática pedagógica da Educação Ambiental e as próprias condições de vida. Incentiva para que estes/estas se reconheçam no papel que desempenham e no seu envolvimento em favor da construção da sustentabilidade para a região oeste do Paraná, em oposição à lógica de um modelo de desenvolvimento que resulta na exclusão social.

**Palavras-chave:** Currículo da AMOP; ideologia; educadores ambientais; desenvolvimento sustentável.

KOPPE, Marise, M.Sc. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, May 2017. **Ideology in environmental education**: study with educators of environmental education in the context of the Association of Municipalities of the West of Paraná - AMOP. Mastermind: Dr. Alvori Alhert. Co-Advisor: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Irene Carniatto.

## ABSTRACT

This dissertation questions the development of Environmental Education in a perspective that considers Sustainable Rural Development (DRS). It is translated into the challenges and dispositions that involve the school curriculum in the dimensions of the totality components that involve Environmental Education. Among the central objectives there are three to be highlighted: to understand how educators who teach Environmental Education appropriate the epistemological and philosophical concepts of Environmental Education included in the Basic Curriculum of the AMOP (CBA); identify obstacles and challenges in the educational process with indicatives of how ideological aspects appropriate education as a maintenance of social order; contribute to the thinking about Sustainable Rural Development (DRS) presented in the Basic Curriculum of the Association of Municipalities of the West of Paraná (AMOP). Although this study was based on bibliographic subsidies and structuring elements of this school curriculum, this research is predominantly a case study. It brings a cut of the Environmental Education practice developed by 77 teachers in 26 schools of 06 municipalities of the micro-region of Marechal Cândido Rondon. For this, the study made possible a sampling of the interpretations and practices that are being developed in the municipal public schools, starting from the insertion and purposes of the theme of Environmental Education in the curriculum. The study highlights the predominance and selection of certain knowledge that are relevant to the understanding that curricula are driven by the dynamics of society, influenced by the Ideological State Apparatus (IEA). The analyzes draw on the categories that develop reflections in the field of dialectical thought, whether of Marxist origin or the perspective of critical postmodernity, founders in the way of building knowledge, values and social practices. It is also consolidated as an effort to think the sense that educators have as subjects in the possible implications of the lack of training for the pedagogical practice of Environmental Education and the very conditions of life. It encourages them to recognize themselves in the role they play and in their involvement in building sustainability for the western region of Paraná, as opposed to the logic of a development model that results in social exclusion.

**Keywords:** AMOP curriculum; ideology; environmental educators; sustainable development.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho esquemático relacionando parâmetros para se alcançar o desenvolvimento sustentável .....	41
Figura 2 – Área de abrangência da AMOP .....	64

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção de educadores e educadoras ambientais por gênero. ....	69
Gráfico 2 – Instituições onde educadores/educadoras ambientais obtiveram a sua Formação Básica.....	71
Gráfico 3 – Proporção de educadores e educadoras ambientais segundo a faixa etária .....	72
Gráfico 4 – Com relação ao estado civil, os professores se declaram, em sua maioria, casados. ....	73
Gráfico 5 – Proporção de educadores/educadoras ambientais segundo a renda familiar .....	73
Gráfico 6 – Proporção de educadores e educadoras ambientais segundo a renda mensal pessoal.....	74
Gráfico 7 – Proporção de educadores e educadoras ambientais segundo acesso a bens materiais básicos (moradia e transporte).....	76
Gráfico 8 - Proporção de educadores/educadoras ambientais, segundo a formação. ....	83
Gráfico 9 – Distribuição dos educadores/educadoras ambientais para a prática da EA.....	83
Gráfico 10 – Proporção de educadores/educadoras ambientais segundo a atuação no nível da Educação Básica .....	84
Gráfico 11 – Proporção de educadores e educadoras ambientais segundo o tempo de atuação na Educação Ambiental .....	85
Gráfico 12 – O seu município possui a Educação Ambiental como disciplina? .....	85
Gráfico 13 – Opinião dos professores e professoras sobre: a quem compete a Educação Ambiental escolar? .....	88
Gráfico 14 - Sobre o engajamento do corpo docente das escolas nos Projetos de Educação Ambiental.....	89
Gráfico 15 – Envolvimento dos educadores/educadoras no desenvolvimento dos projetos.....	91
Gráfico 16 – Oportunidades para participar de formações na área da Educação Ambiental. ....	92
Gráfico 17 – Sobre quem orienta os educadores/educadoras na Educação Ambiental. ....	95

Gráfico 18 – Você considera que atualmente tem dificuldades em elaborar e realizar os projetos da Educação Ambiental? .....	97
Gráfico 19 – Como você avalia trabalhar projetos de Educação Ambiental dentro dos espaços escolares.....	98
Gráfico 20 – Você considera uma dificuldade trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos de EA em sua escola? .....	99
Gráfico 21 – Número de educadores/educadoras ambientais que consideram os conteúdos curriculares do Currículo da AMOP na sua prática. ....	102
Gráfico 22 – Número de docentes distribuídos na perspectiva da abordagem dos conteúdos na prática da Educação Ambiental .....	104
Gráfico 23 – Grau de abordagem dos temas ligados à Sustentabilidade que são trabalhados nas escolas.....	108
Gráfico 24 – Principais dificuldades dos educadores e educadoras ambientais que desenvolvem e participam de projetos. ....	113
Gráfico 25 – Na sua opinião, a Educação Ambiental pode ser vista como uma ação política? .....	115
Gráfico 26 – A opinião sobre a ideologia política que sustenta o currículo da Educação Ambiental da AMOP. ....	116
Gráfico 27 – Opinião sobre qual a tendência pedagógica que sustenta o currículo de Educação Ambiental da AMOP. ....	120
Gráfico 28 – Opinião sobre o paradigma que sustenta o currículo de Educação Ambiental da AMOP .....	123
Gráfico 29 – A forma como a Educação Ambiental se apresenta no Currículo Básico da AMOP.....	124
Gráfico 30 – Sobre interesses dos educadores/educadoras em participar de cursos de formação continuada para o processo de Educação Ambiental nas escolas. ....	125

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção de educadores e educadoras ambientais segundo hábitos de mídia e leitura de livros.....	77
Tabela 2 – Documentos que orientam a Educação Ambiental no Brasil.....	114
Tabela 3 – Opinião dos educadores/educadoras sobre qual ambientalismo está por detrás do Currículo de Educação Ambiental da AMOP .....	118

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1	JUSTIFICATIVA .....	16
<b>2</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>19</b>
2.1	CONCEITOS DE IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO .....	19
<b>2.1.1</b>	<b>Ideologia e Educação: concepção e a interpretação dos conceitos .</b>	<b>30</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Currículo e Ideologia.....</b>	<b>32</b>
2.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL.....	36
<b>2.2.1</b>	<b>A Educação Ambiental e sua Dimensão Ideológica .....</b>	<b>46</b>
2.3	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO ESCOLAR DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP) ...	49
<b>2.3.1</b>	<b>Breve Histórico da AMOP .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3.2</b>	<b>A Construção do Currículo Básico da AMOP (CBA) .....</b>	<b>52</b>
<b>2.3.3</b>	<b>A Educação Ambiental no Currículo Básico da AMOP (CBA).....</b>	<b>54</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>61</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	61
3.2	LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	63
3.3	DELIMITAÇÃO DO TEMA .....	65
3.4	INSTRUMENTO DE PESQUISA E SUA ANÁLISE .....	65
<b>3</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>68</b>
3.1	PERFIL DEMOGRÁFICO DE EDUCADORES E EDUCADORAS AMBIENTAIS NO CONTEXTO DA AMOP .....	68
<b>3.1.1</b>	<b>Instituições de Ensino Responsáveis pela Formação Básica dos Educadores e Educadoras Ambientais .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Faixas Etárias dos Educadores e Educadoras Ambientais .....</b>	<b>72</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Estado Civil, Família e Situação Econômica de Educadores e Educadoras Ambientais.....</b>	<b>73</b>
<b>3.1.4</b>	<b>Acesso de Educadores e Educadoras Ambientais a Bens Culturais.</b>	<b>76</b>
<b>3.1.5</b>	<b>Nível de Formação e Atuação na Educação Ambiental (EA) de Educadores/Educadoras Ambientais .....</b>	<b>82</b>

<b>3.2</b>	<b>PERFIL IDEOLÓGICO-AMBIENTAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA AMOP.....</b>	<b>86</b>
<b>3.2.1</b>	<b>A Ideologia da Educação Ambiental no Contexto da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) .....</b>	<b>102</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário sobre o perfil dos educadores/educadoras de Educação Ambiental de uma microrregião da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP .....</b>	<b>140</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto deste trabalho resulta do envolvimento da autora com a educação em diferentes momentos e contextos: da trajetória acadêmica insuficiente para compreender a dimensão da Educação Ambiental; e das práticas educacionais como educadora e gestora em escolas públicas em uma perspectiva de exercer o efeito multiplicador, tendo em vista que a discussão da política curricular é essencial e abrange diferentes dimensões, podendo tratar desde a formação dos educadores/educadoras até a interpretação do material didático que se disponibiliza para as escolas.

Desde 2007, quando se construiu o currículo próprio para a região oeste do Paraná, os educadores/educadoras tiveram a oportunidade de ter um instrumento de apoio para que pudessem desenvolver as suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, respeitando a evolução cronológica de sua produção, e todos os aspectos da sua construção e edições revisadas, considera-se a última versão do Currículo Básico da Amop (CBA), a base para a consecução deste estudo.

Nesse contexto, é trazido para o centro das discussões o que se ensina na Educação Ambiental. O mesmo discorre sobre o momento em que a sociedade desafiou a educação quando da construção do conceito de desenvolvimento sustentável, enfatizando que se torna necessário compreender a sua complexidade e multidimensionalidade, que destacam o papel da Educação Ambiental na transformação do conceito de sustentabilidade a ser compreendido a partir dos seus aspectos históricos nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Compreender a escola, e estabelecer uma relação com o discurso ideológico, é de vital importância para perceber como os mecanismos que dão sustentação a este tipo de instituição utilizam-se de conceitos, conteúdos e práticas pedagógicas como instrumentos para a manutenção do sistema capitalista vigente. Nesta perspectiva, a prática escolar vem como aliada a este modelo, reproduzindo o sistema social injusto que a sociedade criou e mantém, tornando-se elemento que emperra as mudanças que possam alterar a ordem dominante.

Simultaneamente a estas necessidades, uma das possibilidades de se conhecer o processo de efetivação de uma outra política curricular, mesmo que parcialmente, seria o desenvolvimento de um estudo de caso.

Nesse sentido, o objeto de estudo, e aquilo que se descreve no universo da Educação Ambiental, são tentativas de se compreender os movimentos contraditórios da natureza e da sociedade, descobrindo quais são os limites impostos pelos currículos escolares normais que, muitas vezes, procuram impor limites na compreensão do desenvolvimento das forças de luta.

O problema da pesquisa enfatiza: A Educação Ambiental sustentada nos currículos escolares é um dos caminhos para se materializar práticas pedagógicas efetivas e coerentes em favor do Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS)?

Com esse questionamento, o estudo traz como objetivo geral desenvolver investigação para com ela se compreender como educadores/educadoras ambientais concebem os conteúdos da Educação Ambiental, e como se apropriam dos conceitos epistemológicos e filosóficos da Educação Ambiental inscrita no Currículo Básico da AMOP (2015), uma vez que este foi elaborado para que sirva de base para a educação proposta para a região oeste do Paraná.

Busca-se identificar os obstáculos e desafios contidos no processo educativo, para se perceber como a abordagem dos conteúdos para o Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS) se apresentam no currículo e na prática.

É importante ressaltar, que o objetivo desta pesquisa não é somente a análise dos dados coletados, mas também colaborar com proposta de intervenção que possa auxiliar na implementação da política curricular, pois, ao se investigar sobre como os conceitos se apresentam na prática, identificam-se as fragilidades da Educação Ambiental para o DRS. As peculiaridades da pesquisa certificam quais conteúdos estão sendo relevantes na prática escolar, através do diálogo entre a revisão bibliográfica e os índices da pesquisa.

Também explicita sobre a atribuição da instituição escolar como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), para compreender as possíveis causas da inferência de pré-conceitos (premissas), que na atual estrutura socioeducativa em que está inserida, a educação passa por forte crise de identidade e paradigmas, por vários problemas, como: a falta de melhor capacitação dos educadores; e de planejamento curricular atualizado, democrático e flexível, em que fala-se muito sobre o assunto, mas pouco se coloca em prática.

O compromisso com as mudanças requeridas, que envolve o papel dos educadores/educadoras ambientais, desponta com a preocupação de que a escola deve assumir postura coerente, colocando em prática o discurso libertador,

demonstrando capacidade necessária para liderar um espaço escolar diferente e ousado para a Educação Ambiental. Para tanto, as discussões são em favor de se alterar as relações de poder que os educadores/educadoras exercem na escola. Surgem as discussões, como possibilidade para auxiliar no caminho para a construção de um projeto de transformação do sistema educacional, e um projeto de inserção social.

Os limites e desafios para outra educação, juntamente com as demais forças transformadoras, seriam transpostos através da Educação Ambiental, como intervenção necessária para a construção de um projeto de sociedade que possibilite colocar a escola a serviço da valorização da vida e da dignidade humana.

Uma das possibilidades para se conhecer como se processa a efetivação da política curricular no campo da Educação Ambiental, mesmo que parcialmente, seria o desenvolvimento de um estudo de caso, este substanciado pelo fato de o Programa de Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável ter como finalidade uma proposta de intervenção na realidade. A utilização dessa técnica de coleta de dados justifica-se, nesta pesquisa, pelo fato de ser ferramenta que possibilita investigar a problemática com maior precisão, e assim, “capturar a complexidade do processo de formulação e interpretação de políticas” (MAINARDES, 2006, p.61). Ao analisar o que realmente acontece em determinado ambiente, é possível intervir com maior clareza, uma vez que se torna possível refletir “sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Assim sendo, para realizar a investigação, foram escolhidos os educadores/educadoras das escolas da rede municipal de ensino que representam a educação infantil e o ensino fundamental, que trabalham a Educação Ambiental, por entender que estão diretamente ligados ao processo de implementação desta proposta na microrregião de abrangência da AMOP. Englobam o estudo os municípios de Marechal Cândido Rondon, Entre Rios do Oeste, Pato Bragado, Quatro Pontes, Mercedes e Nova Santa Rosa.

Definidos os objetivos do trabalho e o ambiente a ser pesquisado, o desafio a ser superado passou a ser o de conseguir as informações que possibilitariam a exploração do tema a ser estudado. A investigação, um estudo de caso, foi realizada nos meses de março e abril de 2016, e responderam o questionário 77 docentes.

O questionário foi intencionalmente planejado e aplicado após as escolas já terem realizado as distribuições das aulas e turmas, e realizadas as palestras ou cursos antes do início das aulas, prática comum em todos os municípios desta região, quando se realizam as formações continuadas para que os educadores/educadoras se apropriem de novos conhecimentos, ações essas que são planejadas a partir das necessidades que as respectivas Secretarias Municipais de Educação constatarem em seus municípios, e têm como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

O estudo foi realizado a partir de quatro eixos articulados. O primeiro traz a dimensão ideológica, para que os sujeitos que atuam no contexto da prática escolar possam reconhecer a necessidade da interpretação ativa dos mecanismos de reprodução, quando a escola se caracteriza como Aparelho Ideológico de Estado (AIE). O segundo eixo retrata os desafios da Educação Ambiental, e efetiva a possibilidade para o Desenvolvimento Rural Sustentável, o que se sintetiza no terceiro eixo, quando se articula aquele conceito com a Educação Ambiental prevista no Currículo Básico da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).

Por fim, no quarto e último capítulo, o objetivo foi problematizar os desafios da Educação Ambiental compreendida pelos educadores/educadoras ambientais, a partir do contexto pesquisado, que contribuirão para que os municípios superem as dificuldades apresentadas na Educação Ambiental das escolas, de forma a oferecer subsídios teóricos e práticos para acompanhar as consequências das práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem.

Os resultados apresentados nesta dissertação contemplam as necessidades de um contexto específico. Assim, sua proposição não se constitui em ações pautadas na problemática educacional em caráter amplo, embora possa subsidiar o trabalho de outras áreas do currículo escolar, desde que seja considerada a especificidade existente em cada contexto, neste caso, por se tratar da Educação Ambiental, a perspectiva contempla o caráter da interdisciplinaridade.

Por essa razão, nesta pesquisa, acredita-se que, para analisar a Educação Ambiental a partir do CBA e toda a complexidade da prática pedagógica no ambiente escolar, a opção pela abordagem quali-quantitativa seja a mais coerente, uma vez que o estudo é relevante como contribuição para possíveis políticas públicas em prol da formação continuada, quando muito pouco se sabe sobre como vem sendo trabalhada a Educação Ambiental para esta região. Neste contexto, as

preocupações vêm de encontro com Bernheim e Chauí (2008), que apontam que “o atual processo de transformação busca superar o conceito da educação como mera transmissão/acumulação de conhecimento e informação” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 33).

Nesse percurso de estudo, procura-se traçar o perfil dos educadores/educadoras em seus contextos de atuação, e identificar: suas convicções e prevalência de determinados temas na sua atuação; estratégias de ensino; as potencialidades e desafios que se configuram nas suas experiências com a Educação Ambiental.

### 1.1 JUSTIFICATIVA

Ao descrever a educação na atualidade brasileira, Paulo Freire (1959), mostra o processo de reflexão de idas e vindas dos intelectuais, as suas experiências e a sua preocupação com a ruptura das práticas de inculcação das ideologias elitistas no processo de ensino. Defende a necessidade da força instrumental para modificar a sociedade, mostrando que é necessário ao processo educativo estabelecer relação de organização da sociedade, e que esta ação exige inicialmente o conhecimento crítico da realidade, para somente então permitir a integração na sociedade, e não a ela se superpor. Alerta sobre a superposição à realidade, que dá como resultado a ausência de integração educativa na sociedade, possibilitando o surgimento do inautêntico, o que torna a educação um processo inoperante. Este resultado deriva da inexperiência democrática, uma vez que a educação tem como compromisso promover a superação da transitividade ingênua do homem à crítica, possibilitando-lhe a percepção lúcida de seus problemas.

A condição para a evolução da consciência ingênua para a consciência crítica deve ser um dos desafios assumidos pela educação. A não evolução da posição ingênua para a posição crítica implica em uma das formas desumanizantes, que levam o homem a posições mágicas e míticas, comprometedoras da mentalidade democrática.

Diante da perspectiva de colapso que vive hoje o planeta, e todos que nele habitam, torna essencial o reconhecimento da Educação Ambiental (EA) como agente para privilegiar mudanças no comportamento das pessoas. É pela educação

libertadora, que se estimula a participação efetiva dos alunos na tomada de decisões visando reverter, ou minimizar, os problemas ambientais de caráter local e global.

Frente a esse cenário, o papel dos educadores/educadoras é a busca do conhecimento através da interação dos alunos com o meio em que vivem, através de proposta pedagógica que estimule a autonomia e o conhecimento, preparando-os para enfrentarem de forma crítica as questões sociais que os cercam.

A relevância social da ação pedagógica através do Currículo Básico da AMOP (CBA), é propiciar o diálogo entre o que dispõe o currículo e o que os educadores/educadoras ambientais reconhecem ser necessário e fundamental nas suas ações como atores sociais.

Necessidade essa confirmada por Freire (1999) sobre o reconhecimento da importância da prática pedagógica inovadora, nesta observação:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1999, p. 77).

Outra percepção está relacionada aos conteúdos escolares, que nos currículos respectivos encontram-se organizados por áreas do conhecimento bem sedimentadas, possuindo contornos definidos de abrangência de cada uma delas. O ensino está, portanto, baseado numa forma fragmentada e ao mesmo tempo estanque. A pretensão é modificar esta forma arraigada de ver a educação, tornando-a mais contextualizada, mais próxima da realidade do aluno. Esta dinâmica exige dos educadores/educadoras ambientais a visão do todo, cenário em que não precisam apenas dominar o que é específico da sua disciplina. Requer um conjunto de práticas pedagógicas que valorizem a condição social, política, econômica, cultural e histórica dos indivíduos.

Assim, a análise do perfil ideológico dos educadores/educadoras ambientais, neste estudo, deve ser construída com base nas reais situações relativas à apropriação do currículo. Não é possível adquirir *status* de profissão educadora, se a atividade didático-pedagógica permanecer para o pós plano, ou se a escolha for por falta ou não de opção.

Sabe-se que seria impossível achar que a escola sozinha faria a transformação da sociedade, contudo, uma educação crítica, problematizadora e

libertadora, é um dos instrumentos necessários na organização de lutas de classe, conforme conceito criado por Karl Marx, estas não somente conflituosas, mas de geração de forças motoras e transformadoras no mundo da política, na distribuição das riquezas e na própria sociedade, em articulação com o mundo do trabalho, para culminar na formação de seres com consciências críticas. Para tanto, considera-se essencial um outro fazer educativo que supere a educação espontânea, ingênua e acrítica que reproduz e reforça a exclusão.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 CONCEITOS DE IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

De início, inseridos no contexto escolar, educadores/educadoras ambientais possuem o papel de causar, através das suas práticas, o efeito de sensibilização para a necessidade de o conjunto social assumir atitudes de enfrentamento, de combate e de mudanças nas estruturas fragmentadas da realidade. São protagonistas na busca de outra educação, aquela sim, que prescrita em vários documentos, extrapole os muros da escola e que se aproxime dos problemas reais e das decisões políticas e econômicas importantes para o nível local, regional e global, como superação das conclusões simplistas e do senso comum na interpretação da realidade.

Por esta compreensão, de que a educação transforma o homem ou a sociedade, nada mais justo falar sobre aspectos que envolvem a educação. Contestar o papel dos educadores/educadoras na atualidade equivale a indagar o que é mais importante: a transformação através do reconhecimento das capacidades dos indivíduos, ou, a reprodução do que está posto e acabado?

Embora se reconheçam os limites do papel dos educadores/educadoras ambientais, é primordial fazer o aluno se debruçar sobre a realidade, tentando entendê-la. E para ajudar o aluno a entender e a se posicionar, precisam aqueles lançar mão da cultura construída pela humanidade. Neste aspecto, o papel social, enquanto educadores/educadoras, é o de ajudar a mediar o conhecimento com a realidade. É neste meio que se inicia o pensar sobre os aspectos ideológicos revelados através da prática pedagógica, no sentido de revelar como as inferências destes se manifestam como característica no perfil de quem é o responsável por realizar a Educação Ambiental nas escolas.

Neste sentido, torna-se indispensável reconhecer sob qual conceito de ideologia parte este estudo, que propõe viabilizar a Educação Ambiental através dos seus educadores/educadoras como viés possível no papel social que a escola desempenha.

Partindo-se da concepção de que a ideologia é um conceito histórico presente na cultura da sociedade, o mesmo não é único, isto é, carrega diferentes

significados e sentidos diversos. Surge através de suas diversas possibilidades, conforme se observa:

[...] a ideologia está presente nas estruturas do pensamento humano, na filosofia, na sociologia, na teologia, bem como nas demais ciências sociais e políticas. Sua etimologia provém das combinações dos termos gregos *eidos*, e *logos*, 'palavra, discurso, conhecimento'. (AHLERT, 2008, p. 319).

Essa relação que o autor defere à ideologia se contextualiza nas formas como a dominação social ao longo da história se manifesta nas sociedades orientais e antigas. A dedicação aos estudos sobre o termo ideologia, de forma sistemática e problemática, começou a se desenvolver somente a partir do crescimento das cidades burguesas da Europa. Lá se manifesta a desintegração dos estamentos sociais da sociedade feudal. A burguesia europeia ascendente se defrontava com sistemas de pensamentos, ideias e representações sociais tradicionais, que emperravam a emancipação dos trabalhadores, pois, no feudalismo, a formação educacional estava sob o domínio do clero.

Por outro lado, para formar o seu conceito, Chauí (2004) realiza um apanhado do que os diversos autores colocaram em suas teorias e definiram sobre o conceito. Entre os autores estão: Destutt de Tracy em 1796, e Mannheim em 1968, baseado em Marx a fim de trazer uma definição muito atualizada em relação ao conceito de ideologia.

É na compreensão marxista de ideologia que Chauí (2004) estabelece as suas convicções, situando-a como um processo pós-hegeliano e que marca a falta da separação entre ideias e as condições sócio históricas. A autora destaca ser este o momento no qual surge a ideologia propriamente dita, ou seja, se configura o conceito através do "sistema ordenado de ideias ou representações e das normas ou regras como algo separado e independente das condições materiais [...]" (CHAUÍ, 2004, p. 62). Sugerida a partir de Marx e Engels, e segundo a autora, a ideologia não poderia ser considerada algo subjetivo consciente, mas que está relacionada às condições objetivas da existência social dos indivíduos.

Chauí (2004) empreendeu em seus estudos a ideologia como algo diferente de um ideário qualquer, ligando-se à proposta que a considera como um ideário histórico, político e social, que age sobre a realidade, sendo que é no campo da ideologia que os sujeitos sociais e políticos explicam a origem da sociedade e do poder político.

Seguindo na busca pela definição, se aproxima da ideologia como sendo grupo ou “corpos”, como a autora a nomeia, de representações e de normas que dizem “o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”, constituindo um imaginário universal, isto é, os interesses e o ponto de vista de uma classe são generalizados por toda a sociedade, que os tem como a universalização do particular (CHAUÍ, 2004, p. 13). Marca a lógica lacunar, e é por meio delas, ou dos silêncios, que seus encadeamentos se realizam.

Ao se deparar com a lógica da eternidade oculta nas origens, é que faz crer que a mesma seja uma verdade já pronta e eterna. Estas características fazem com que a ideologia seja a lógica da dissimulação e da ocultação, transformando o que antes era discurso de, para discurso sobre; enquanto o primeiro trata de pensamentos e o segundo trata de conhecimentos, que por sua vez cristalizam o discurso.

A análise se contempla quando destaca que:

[...] um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que as provocou. (CHAUÍ, 2004, p. 13)

Uma leitura crítica do texto insere e torna reconhecida a ideologia nos mais diversos segmentos e aspectos da sociedade e, principalmente, nos modelos de produção de conhecimento. Não seria isso uma tarefa fácil, mas a possibilidade de mudança se efetiva nos próprios escritos de Marx, quando preconiza que “as ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes apreendidas como ideias” (MARX, 2007, p. 47).

Para Karl Marx, a ideologia mascara a realidade. Os pensadores adeptos dessa escola consideram a ideologia como uma ideia, discurso ou ação, que mascara um objeto, mostrando apenas sua aparência e escondendo suas demais qualidades, ou seja, se reforçam nas representações intrinsecamente ligadas às contradições da própria sociedade, na produção de ideias, de representações da consciência e que “os princípios se entrelaçam imediatamente com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX, 2007, p. 93).

Nesta avaliação, a pretensão é continuar defendendo a escola como um espaço significativo da luta por uma sociedade alternativa que respeite a vida e o planeta, buscando articular teoria e prática, vencendo obstáculos, ou seja, enfrentando dificuldades e assumindo os desafios da desconstrução do modelo reprodutivo como superação para uma nova sociedade.

Os desígnios destes argumentos para a escola, explicam a origem e o papel que a mesma deve desempenhar. É forte a ideia difundida pelo senso comum que atribui à escola a maior parte da tarefa de educar. Permeia esse pensamento principalmente na sociedade que espera da instituição de ensino uma formação integral dos indivíduos. Este olhar sobrecarrega a escola e não se apercebe dos outros cenários da sociedade. O aspecto exterior superficial passa a ocultar os mecanismos que produzem as desigualdades e, ao mesmo tempo, conservam a sociedade, passando a se construir o discurso ideológico que nada mais é que um conjunto de normas aparentemente coerentes para orientar a prática.

As lacunas, como a ausência do discernimento, da verdade, que se mantém pelo vazio que cria, impossibilita um entendimento crítico dos fenômenos, condicionando a leitura dos fatos apenas à aparência.

Tomando como aportes as contribuições de Marx, Chauí (2004), em seus questionamentos, traz indagações como: por que os homens conservam essa realidade? e; por que não percebem a retificação da produção e reprodução das condições de existência através do trabalho? A percepção da divisão do trabalho que constitui, em cada época, o conjunto das forças produtivas que determinam e são determinadas pela divisão social do trabalho, passam pela ocultação.

Essas constatações são observadas quando questiona:

Como entender que o trabalhador não se revolte contra uma situação na qual não só lhe foi roubada a condição humana, mas ainda é explorado naquilo que faz, pois seu trabalho não pago (a mais-valia) é o que mantém a existência do capital e do capitalista? Como explicar que essa realidade nos apareça como natural, normal, racional, aceitável? De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência das classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras? A resposta a essas questões nos conduz diretamente ao fenômeno da ideologia. (CHAUÍ, 2004, p. 27).

A ideologia não pode ser considerada como algo subjetivo consciente, mas relacionado a condições objetivas da existência social dos indivíduos. “A ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que

estes representam para si mesmos essa atividade e vimos que essa representação é sempre necessariamente invertida” (CHAUÍ, 2004, p. 84).

Discute-se propriamente a ideologia na educação, por pensar o quanto o espaço escolar contribui no processo educativo, e pelo fato de que ali surgem as principais questões sobre qual tipo de educação é perseguida no sistema formal de ensino. A intenção é pensar a escola como um dos cenários envolvidos no processo socioeducativo dos sujeitos, e pensar como a pedagogia adotada em seu campo articula teoria e prática no processo de formação dos seres humanos.

Considerada a educação, e quando se pensa a instituição escola, automaticamente está se trazendo às discussões o sujeito educador/educadora. Estes se inserem na realidade na qual a compreensão, e o reconhecimento do sistema capitalista, segrega a elite no topo da pirâmide social, e segrega consequentemente a grande massa popular na sua base.

Entretanto, é na discursividade de Freire (1987) sobre a “educação bancária”, que reside a convicção pedagógica de que o conhecimento se materializa esteticamente na vida, e ao posicioná-la, acontece dentro de esquemas verticais de transferências de conteúdos. Estes, retalhados da realidade, fragmentados, o que inviabiliza a sua significação. A realidade, com suas palavras, é esvaziada na dimensão concreta ou é oca; é verbalizada de forma alienada e alienante, e por isso é mais som do que significação.

Em uma transposição na qual “o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância” ou a alienação da ignorância. Freire pensa os desafios para a tarefa de ser educador/educadora como alguém que se mantém em posições fixas, invariáveis, predominando sempre o que sabe, e os educandos são sempre os que não sabem. “A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 34).

Assim descreve,

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. (FREIRE, 1987, p. 34).

É uma trajetória de pensamento que marca a história de Freire com a necessidade fundante em seu impulso de educador e de cientista social. A luta radical em favor dos oprimidos requer estar com os oprimidos. Na visão de Freire, esse projeto exige condições especiais que são também valorativas, e destaca a importância do diálogo, da coerência, da linguagem ética, do respeito, da harmonia com os outros seres vivos, a afirmação da identidade, da bondade, da esperança, entre outras.

Buscar respostas para as inúmeras indagações que surgem a respeito do papel histórico da educação, se efetiva com a compreensão de como a escola se insere nesse complexo processo histórico, no qual se modulam saberes, comportamentos, pensamentos e premissas, ao trazer-se a tradição neomarxista para a compreensão de que os conhecimentos escolares constituem-se em mecanismos sócio econômicos para o controle ideológico e cultural da sociedade desigual. A relação entre poder e conhecimento explicita a ligação dialética entre sistemas econômicos e os sistemas culturais.

A busca pela teoria educacional, que procura dar conta de todos os aspectos que envolvem os desafios de superação de sistemas que acentuam as desigualdades sociais, e uma formação integral dos indivíduos, traz a necessidade do debate para o campo da didática, do currículo e da educação de uma forma muito mais ampla. Não se pode sufocar, nas interpretações da realidade, a crítica radical de quais são os determinantes da economia que se transfiguram em meio às estruturas dos complexos educacionais. É função da escola reconhecer na sua base as estratégias político-pedagógicas que contemplam a luta contra a ideologia no sentido de superar as desigualdades e compreender como os elementos que estruturam a sociedade geram as contradições.

Já, considerando o conjunto de relações, segundo Mézaros, traduz-se o contraditório da educação, inclusive a do currículo, por ser este o mediador do processo educacional, e ser o mesmo, a estrutura que orienta a formação intelectual e prática para a reprodução dos interesses de classes.

E quando Marx (1983) descreve o desenvolvimento das forças produtivas, apresenta os fatores que sempre se impõem no desenvolvimento das forças de trabalho.

Assim, seriam a educação e o currículo, através da sua organização, os componentes educacionais que promovem a qualidade, mediante as metodologias que se propõem utilizar, das suas teorias e dos conhecimentos (conteúdo a ser desenvolvido). Na condução da educação ao caminho de formar cidadãos nos aspectos da sociabilidade, e no desenvolvimento de suas habilidades e comportamentos adequados às necessidades do mercado, é que, através de um movimento contraditório, formam o cidadão para o capital, indivíduo sem consciência de sua mínima condição, apenas no intuito de vender sua força de trabalho.

Para isso, Althusser (1970), ao direcionar a educação como viés dos AIE (Aparelhos Ideológicos de Estado), coloca a sua relação com o Estado como sendo uma função dupla de aparelho ideológico e poder de força repressiva, que se evidencia como instrumento que serve para garantir os interesses da classe dominante, a burguesia, sobre a classe dominada (proletariado ou classe trabalhadora). Desta forma, o Estado está a serviço da classe dominante e tem por finalidade a garantia, - por meio das ideias, da concepção de mundo, e inclusive pelo uso da força física se necessário - da permanência da burguesia no poder. “O aparelho de Estado que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva” (ALTHUSSER, 1970, p. 32) pertence, portanto, à classe dominante, e serve como instrumento de luta contra as possíveis resistências da classe dominada.

Se a educação é necessária para interpretar as ideologias interiorizadas sob diversos aspectos na escola (prática, currículo, conceitos...), e que prevalecem como imposição do Estado capitalista, à educação cabe oportunizar os mecanismos para compreender como se qualifica a ação do Estado que apenas considera o contexto político economicamente seletivo. Compreende-se que seria preciso que a realidade fosse interpretada por pessoas que tivessem consciência de sua própria condição social, econômica e política.

Entretanto, como poderão, nela, surgir novos conceitos e significados onde floresça o compromisso da educação reconhecendo a ideologia dominante? Como os educadores/educadoras poderão fazer de sua prática cotidiana uma ação marcada pelo compromisso com uma educação para a transformação? Na busca desta aproximação, que caminhos buscam a educação na realidade que se apresenta?

Para estas indagações recorre-se a Brandão (2001), para dar fundamentação ao que se quer expressar. O autor, ao referir-se à educação, salienta que:

[...] considera a educação, como uma entre outras práticas sociais, cujo efeito sobre as pessoas, cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis. Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela. (BRANDÃO, 2001, p. 82).

A educação, portanto, é um processo complexo de relações conscientes e inconscientes abrangendo códigos sociais, dimensões afetivas, cognitivas e comportamentos, ou seja, engloba todo o universo interior e exterior do ser humano.

Esta confirmação se vê também em Althusser, que constata a sociedade se organizando e se compondo através das relações sociais, e que estas existem por meio da ideologia, e a ideologia só existe para os sujeitos e por meio deles. Destaca que toda ideologia teria por função constituir os indivíduos concretos em sujeitos, e também enfatiza que a ideologia transforma os indivíduos em sujeitos, pois o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às “ordens do sujeito” (ALTHUSSER, 1970, p. 113), portanto, para que aceite (livremente) a sua sujeição e a prática da sua sujeição.

Atualmente, há uma tendência de ver a escola como a instituição que integra a sociedade através das suas práticas, e por diversos fatores acaba por reproduzir o pensamento dominante, como se verá mais adiante.

Na relação da educação através da prática pedagógica, o conceito de hegemonia em Gramsci é de fundamental importância para compreender o que é ideologia, pois se esta última significa visão de mundo, a primeira trata da construção desta visão.

Para entender o conjunto de fatores que envolve a educação para Gramsci, é preciso, em primeiro lugar, afirmar a história. A questão da ideologia necessita ser pensada e ligada à sua época, estar relacionada aos movimentos das forças sociais, cujos interesses sustenta, organiza e confere materialidade, bem como permitir, a partir das forças de produção, construir novas formas de intervenção na realidade.

A ideologia tem uma existência material, encontra-se materializada nas práticas, e estas “organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.” (GRAMSCI, 1978 p. 62).

Gramsci (1958 apud MACHADO, 2004, p. 41) também aborda em seus escritos a capacidade diretiva da educação, fazendo a seguinte afirmação: “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos, uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”. Portanto, compreender o conceito de hegemonia em Gramsci, é de fundamental importância para compreender o que é ideologia a partir da construção de uma concepção de mundo e a sua realização. Determina a capacidade de uma classe para elaborar uma visão de mundo própria e autônoma.

As tentativas para compreender alguns paradoxos da educação, são empregadas por Freire como ferramentas de análise em seu discurso filosófico-educacional. O que inspira o autor, quando assim constata:

Para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo tudo isso tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente. Para mim, se a classe trabalhadora não teoriza a sua prática é porque a burguesia a impede de fazê-la. Não porque ela seja naturalmente incompetente para tal. Por outro lado, o papel do intelectual revolucionário não é o de depositar na classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela. Neste ponto voltamos ao que já disse a respeito da diferença do método do educador reacionário e do revolucionário. Este, ao se tornar um pedagogo da revolução, e foi isso que Amílcar Cabral fez, faz o possível para que a classe trabalhadora apreenda o método dialético de interpretação do real. (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 68)

Gramsci ajuda na compreensão de como as classes se articulam em torno dos seus projetos e por eles lutam, seja para manter sua posição hegemônica na sociedade, seja para construir outro tipo de racionalidade.

Essa relação cabe à educação, para melhor se entender os caminhos escolhidos pelas classes sociais e suas organizações, e o nível de crítica ou integração que determinada classe tem em relação à sua própria história como um campo de possibilidades, espaço no qual a hegemonia de uma classe é mantida ou negada.

Assim, para trazer o debate ao sistema escolar, anuncia-se o que Althusser (1970) destaca sobre a instituição escola, cuja principal função é a reprodução das relações de exploração, reforçando uma crise sem precedentes. Isto se concretiza através do discurso oculto, que subjuga seus agentes por tempo significativo, inculcando aspectos reprodutores das forças de exploração. Através do enfoque crítico reprodutivista, o autor identifica o papel da educação por ações de base

econômica, que estão fora do contexto da própria educação, demonstrando nestas perspectivas a interpelação dos indivíduos.

Em complemento aos descaminhos que permeiam a educação, o autor assim se reporta:

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). (ALTHUSSER, 1970, p. 81).

Autor muito atual para o momento que a sociedade vive, as contribuições de Althusser ficam mais atualizadas, e neste contexto, a inferência da ideologia na educação, se percebe nas considerações e escritos de Freire (2003), quando este denuncia que a reprodução ideológica dominante depende de seu poder de obscurecer a realidade.

Os desafios da escola passam pela tarefa nada fácil de visualizar-se dentro dos mecanismos que dão sustentação à prática metodológica tradicional, e que negam o novo discurso, travando com isso as mudanças que o modelo atual da sociedade exige.

Por que então trazer o aspecto ideológico na educação como fator que interfere nos estudos do perfil dos educadores e educadoras?

O momento atual exige a prática de educação que pense a existência e as relações humanas, partindo do pressuposto de que tudo é criado e, portanto, histórico e mutável. As transformações dependem de como os sujeitos (educadores/educadoras) reconhecem o poder como instrumento de manutenção das velhas práticas educacionais.

Ao se pensar estes/estas como sujeitos capazes de se reconhecerem quanto ao potencial da sua capacidade para a transformação, e antes, para a compreensão de que o objetivo maior desse sistema é o de manter-se no topo, é torna-los capazes de perceberem-se neste processo, em seu cotidiano, reconhecidos por diversos adjetivos com os quais a escola e eles/elas são designadas: "parceiros", "sem partido", entre tantos outros adjetivos que os estigmatizam. Nesta perspectiva, a proposta tem como meta conquistar a escola, os/as educadores/educadoras e o apoio popular, para que recebam base de sustentação, dificultando o olhar que

possibilite compreender os mecanismos envolvidos nestes modos de produção capitalista. O papel do educador/educadora passa a ser o de mediadores deste sistema.

Tem-se que o campo educacional é cenário propício para a aplicabilidade de métodos condizentes aos interesses mercantis. A lógica do mercado está presente no sistema de ensino e em suas pedagogias educacionais, mesmo não tendo a noção clara da sua interferência. Aí se manifestam os interesses reais e concretos de grupos sociais distintos, estabelecendo relações de poder que se embatem no seio da própria escola. Os parênteses que se faz aqui são referentes às diversas empresas que vêm, através da escola, desenvolverem projetos sociais com os mais diversos concursos de frases, desenhos e redações, premiando os melhores, muitas vezes com temas que não estão previstos no currículo escolar, e muito menos nos projetos político pedagógicos, caindo no ambiente escolar de paraquedas.

Nesse contexto, empresas de grande porte propagam a Educação Ambiental na escola e no discurso educacional, atrelados ao neoliberalismo, que se configuram em mecanismos de sustentação e de produção do capital humano. São percepções da sociedade, que sinalizam consciência para solução de aspectos sociais alienantes, que passam pela necessidade de uma Educação Ambiental reflexiva.

Reconhecer a força humana presente nas escolas, submissas às exigências impostas pelo capitalismo, é submeter o ser humano às condições criadas por esse mesmo sistema.

No momento de se olhar criticamente para os modelos de educação que se descortinam no espaço escolar, é possível perceber os ideais mercantis embutidos nos papéis desempenhados pelo sistema de ensino existente. Neste contexto, se inserem educadores/educadoras ambientais. Eles são a própria sociedade. Seu papel é de promover discussões sobre os princípios de sustentabilidade que está se tentando resgatar, nas formas simplificadas de vida, e a sua relação com a educação, em que, nestas circunstâncias, eles/elas são os próprios sujeitos.

O movimento de busca impulsiona a lutar e a acreditar em educação diferente, na qual as discussões se estruturam em muitas indagações. Entre elas: com quais estratégias articulam-se os estudos sobre a importância das formas comunitárias e organizadas que a sociedade, na maioria das vezes, se organiza; e com qual nível de envolvimento as ações que a escola desenvolve realmente

atingem os seus objetivos? Estariam os educadores dispostos a recuperar e rever novos valores e princípios, que objetivam práxis emancipatória individual e coletiva frente às inúmeras dificuldades constatadas? Quais concepções esses profissionais utilizam para se inserir nesta realidade?

### **2.1.1 Ideologia e Educação: concepção e a interpretação dos conceitos**

Ao longo da sua trajetória e reconhecimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, em seu Artigo 10, aponta que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Pensar a educação no seu papel enquanto interpretação dos conceitos de ideologia e educação, passa pela missão de ser a escola, meio de propiciar aos indivíduos a liberdade, e aos educadores/educadoras, propiciar visão de mundo que favoreça o entendimento das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade. Para isso, é necessário que estes reconheçam que, historicamente, as evoluções das práticas dominantes sempre se articularam em favor da manutenção do poder, e que, no desempenho de seu papel, são o principal instrumento para manter ou favorecer determinada interpretação da realidade.

Educação como representação da realidade, e ideologia como expressão, caminham juntas, e na maioria das vezes manifestam a incapacidade dos indivíduos de se apropriarem do conhecimento, tornando estes os responsáveis pela própria incapacidade de compreender a sua realidade. A reprodução do currículo como modelo de educação confirma a dificuldade que a instituição escola tem em compreender a luta de classes na sociedade, panorama no qual a ideologia da classe dominante luta para manter-se enquanto tal.

Utilizando-se das publicações recentes, o foco desta tarefa debruçar-se-á sobre a busca de uma aproximação entre a ideologia e a educação em um quadro que leva em conta as considerações de Mézaros (2004), quando esse autor aponta uma educação com novos rumos, visualizando outra noção de educação que vem ampliando as discussões. Fala sobre a necessidade do trabalho, e a formação humana, como dimensões inter-relacionadas.

Nesse sentido, pensar os desafios que envolvem a educação, e as ações apropriadamente para a educação, para Ahlert (2007), se reforça mais do que em qualquer outra época, e traz a necessidade da escola ser o lugar de diálogo para o desenvolvimento da capacidade argumentativa. E assim destaca:

A escola tem que ser pensada e repensada com uma visão do todo. A aprendizagem só faz sentido se ligada ao processo da vida. O aluno precisa se construir como cidadão, dentro das novas perspectivas que a ambiguidade da globalização nos permite. Num processo inter, trans e multidisciplinar somos chamados a construir e a reconstruir a partir de novas experiências, mais humanas e solidárias. Por isso, a aprendizagem deve se voltar para a realidade, para a dimensão do local dentro de uma perspectiva sempre mais global. (AHLERT, 2007 p. 2).

Quando o autor acima descreve os desafios do século XXI (segundo a Unesco 2015), a educação seria o principal desafio. Pensa o paradigma desta educação ser em prol de um ensino para a capacidade de pensar e como desenvolver pensamento auto estimulador que evolui por sua própria força, na medida em que se confronta com o existente, enquanto conhecimento múltiplo milenarmente construído. Este autor propõe uma educação em que a pessoa precisa saber fundamentar logicamente suas decisões como requisito fundamental.

O momento da educação é o de recuperar o conceito de ideologia em geral, fazendo-se necessário compreender os limites e as contribuições que a luta ideológica pode dar para a transformação social, e neste estudo está a interpretação real do currículo para a Educação Ambiental, como algo favorável para o desenvolvimento sustentável.

Nós, portanto, resolvemos dotar nossos sistemas educacionais de meios para preparar melhor os jovens para a promoção do desenvolvimento sustentável, nomeadamente através de uma melhor formação de professores, do desenvolvimento de currículos em torno da sustentabilidade; do desenvolvimento de programas escolares que abordem as questões ligadas à sustentabilidade; de programas de formação que preparem os estudantes para carreiras em áreas relacionadas com a sustentabilidade; e de uma utilização eficaz de tecnologias de informação e comunicação para melhorar os resultados da aprendizagem. Apelamos para uma maior cooperação entre escolas, comunidades e autoridades, em seus esforços para promover o acesso à educação de qualidade em todos os níveis. (ONU, 2012, p. 46).

Isto inicia um processo global orientado para criar as condições para formar uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento. Assim, por exemplo, é possível que educadores/educadoras se

coloquem contra a burguesia e se façam aliados dos trabalhadores, cenário em que a educação passe a ser o processo pelo qual se faça compreender a origem da exploração econômica e da dominação política presente na sociedade, e que pela prática da Educação Ambiental, ocorram exemplos de luta contra os modelos impostos pela burguesia. Para isso, faz-se necessário que educadores/educadoras reconheçam que as ideias dominantes se interiorizam de forma inconsciente, e que a escola, através da prática pedagógica em uso, passa a reproduzi-las. Permanecer ao lado dos trabalhadores é não aceitar uma divisão social do trabalho que produz as desigualdades sociais. Muitas vezes, educadores/educadoras se tornam vítimas do poder das ideias dominantes, e se tornam incapazes de reconhecer a submissão da ideologia a esse propósito.

No âmbito das relações humanas, a Educação Ambiental surge como proposta para outro patamar para as mudanças pretendidas

### **2.1.2 Currículo e Ideologia**

Quanto mais fragmentado o ensino, melhor os resultados em favor do modelo dominante. Então, a ideologia de um ensino fragmentado, isolado dos temas mais emergentes da sociedade, mesmo no momento atual, quando tanto se fala em transformação da sociedade e libertação dos povos oprimidos, mais reforça a permanência dessa conjuntura social da atualidade.

Como fluxo contrário, em suas reflexões, Freire situa quem são verdadeiramente os oprimidos, e amplia a ideia para todos aqueles e aquelas em quaisquer lugares e situações de opressão. Nessa evolução da ampliação do conceito de oprimido, ele afirma:

Faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz (FREIRE, 2000b, p. 129-130).

São estes os obstáculos relacionados à compreensão do porquê das desigualdades e da exclusão social, como acontecimentos a serem vencidos contra

padrões arraigados no ranço escolar e no predomínio do senso comum nas discussões que interpretam a atual realidade. A padronização dos modelos acaba por nivelar a escola aos padrões vigentes, não apenas através de seus currículos, mas também por tentar enquadrar seres humanos a uma determinada forma de aprendizado, em detrimento de um ensino diferente e comprometido com a transformação exigida.

A confirmação da existência de ideologia nos currículos, requer primeiramente compreender a etimologia básica do termo currículo. A palavra de origem é a palavra latina *Scurrere*, 'correr', e refere a curso (um caminho a ser percorrido). Nesses termos, o currículo é algo definido como curso a ser seguido, ou, em outras palavras, "apresentado" (GOODSON, 1995, p. 31). Considerado dessa forma, o termo não contemplou o seu aspecto social, e acabou por não abranger os problemas sociais e de poder, que de modo inerente fazem parte do currículo apresentado, ou o do que se deve seguir. E surgem as questões: Afinal, seguir por quê? A favor de quê (de quem)? Contra o quê (contra quem)? E por que este currículo? Por que estes conhecimentos?

O autor adverte que se os estudiosos ignoram a história e a construção social do currículo, há a facilidade da mistificação e reprodução de um currículo de base tradicional eficaz como processo de mediação, conformista e natural. Assim sendo, é necessário saber que há uma luta para a definição de um currículo que envolva prioridades socioeconômicas e discursos de base intelectual; esse conflito deve servir de guia em uma análise que pretende estudar o currículo e a escolarização.

O currículo, segundo Goodson (1995, p.31), no processo da sua instituição, apareceu no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa. Momento em que se desenvolve o modelo de Estado-Nação, baseado no também processo de ser o estado representante do conjunto de indivíduos em prol do progresso. Desta forma, a articulação entre o currículo e a escola foi sendo arquitetada, e as pretendidas realidades educacionais foram forjadas por teorias e formulações que se constituíram em fenômeno educativo

Ainda, consideram-se no currículo outros e diversos aspectos:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é

texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA apud AMOP, 2015, p. 10).

Nesse sentido, a definição de currículo tornaria necessária a contextualização em todos os aspectos do currículo que garanta estratégias favoráveis à construção de significados, e a considerá-lo como espaço, poder, discursos e identidades, enfim, constitui-se como algo prioritário dentro da perspectiva de uma escola mais reflexiva. Por ser considerado um documento, as reflexões sobre as práticas no currículo podem gerar necessidades de novas organizações e práticas de ensino com ações mais autônomas, e tomadas de decisão mais conscientes por aqueles que se apropriam do currículo.

Na mesma direção, ao definir currículo, Sacristán (2000), destaca que este se sustenta na sua forma mais clássica, e o outorga como um conjunto de conhecimentos que o aluno precisa superar dentro de um nível ou modalidade e, ainda, coloca o currículo como sendo um programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente e, principalmente, quando nele se sustenta um meio que proporciona conteúdos e valores para que os alunos possam melhorar a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Tem-se, então, uma das mais apropriadas definições para as discussões que este texto se propôs abordar: o currículo como uma prática na qual se estabelece o diálogo entre alunos que reagem frente a ele, “para reconstruir a tradição que compõem a cultura, ou as culturas, e alcançar um ideal de vida, que é o desafio do futuro” (SACRISTÁN, 1999, p. 181).

No entanto, o que se verifica na maioria das vezes, é um currículo que dá sustentação ao modo de produção capitalista, pois o sistema escolar tem dificuldades em articular a compreensão desse processo como a expressão da realidade composta pelos aspectos econômicos, sociais, históricos e políticos. A educação, por si só, possui a própria dificuldade de construir currículos que atendam à interpretação da pós-modernidade. Isso faz ascender parte das relações estabelecidas coletivamente, e que devem demandar as interpretações sob as formas de atividades materiais e culturais historicamente produzidas. Conclui-se que, quanto mais o indivíduo se apropria da cultura material e intelectual elaborada, mais ele se humaniza e se proletiza.

Prosseguindo, Sacristán (1999), descreve que devemos considerar o fato de que novas ideias e teorias críticas surgiram, as quais possibilitam uma nova etapa

do desenvolvimento histórico do currículo, afinal, compreendendo que, tanto a escola quanto a educação em si, são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista.

Ao mesmo tempo, propõe-se, então, um currículo que vai muito além de meras reflexões sobre as condições sociais. Essa outra prática aponta para a necessidade da busca da interpretação de significados, e também de outra construção social como novo momento de percepções sobre as questões ambientais que influenciam na mudança de comportamentos em relação ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável para as atuais e futuras gerações.

Nesse sentido, defende-se a pedagogia crítica, favorável para mediar os desafios da educação que reforce a promoção de práticas curriculares que possibilitem:

Abordar de forma aberta, não-determinista, a relação entre conhecimento elaborado e sujeito, em que o poder de imposição da ciência sobre os não-científicos desaparece; b) Compreender essa transformação do sujeito como esclarecimento do seu senso comum, como teoria crítica que abra os conteúdos da própria consciência e da reflexão de primeiro nível à discussão, destruindo as barreiras que ocultam a deformação ideológica, abrindo-lhe caminhos para a sua emancipação pessoal e para a liberação social a partir de um discurso que desvende a realidade de maneira mais rigorosa. (SACRISTÁN, 1998, p. 124).

Assim, para determinar os conteúdos, os encaminhamentos pedagógicos e as ações requeridas pelas mudanças esperadas frente aos currículos existentes, a necessidade recai sobre qual seria o papel dos educadores/educadoras de Educação Ambiental, e da escola, nesse processo. O estudo das teorias do currículo não é a garantia de se encontrar as respostas a todos os questionamentos a fim de recuperar as discussões curriculares no ambiente escolar, conhecendo os diferentes discursos pedagógicos que orientam as decisões em torno dos conteúdos até a “racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 125).

Nestas mesmas preocupações, Tozoni-Reis (2007), reforça o papel das teorias que criticam o modelo tradicional e produtivista, e propõe refletir acerca da forma como a escola reproduz a lógica do capital através de pressupostos ideológicos que fomentam privilégios e dominação, para apontar os aspectos progressivos que lhe permitem fomentar uma educação crítica e emancipatória.

Tomar conta do seu papel na transformação da sociedade é reconhecer-se enquanto sujeitos capazes de analisar o próprio currículo, fato que incide sobre as escolhas que o educador/educadora faz para definir o que deveria ser ensinado, e nesta ação, quando realiza a ação de escolher quais conteúdos são preferenciais ou considera necessário, se define a expressão sobre o que se pensa, do que se discorda, do que precisa ser mudado, para qual grupo de interesse se planeja. Ao partir de suas concepções, define inclusive o seu papel na sociedade. Nesse sentido, também é possível perceber como se problematizam as escolhas dos temas trabalhados em torno do conhecimento; se existe uma visão crítica dessas escolhas através do viés político na abordagem das temáticas do currículo; e se educadores/educadoras possuem autonomia para a escolha de conteúdos preferenciais para a consecução dos seus objetivos.

Educadores/educadoras ambientais devem refletir o currículo contextualizado, no sentido de ser compreendido quanto às necessidades humanas na atualidade. O currículo que contemple a Educação Ambiental, necessita abordar a generalização e a padronização daquelas necessidades. Deve: questionar em favor para que as necessidades humanas sejam compreendidas a partir das relações práticas locais, por exemplo, e indagar o porquê de reproduzir uma sociedade para poucos, que propaga o consumismo, a necessidade do supérfluo e o comportamento passivo dos segmentos menos favorecidos. E, por conseguinte, a mão de obra barata, a exploração desenfreada dos recursos naturais, e os modelos atuais de produção de alimentos.

## 2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL

Os desafios atuais decorrem das limitações que a agricultura moderna traz, no esgotamento dos recursos naturais que desconsidera os impactos ambientais; e que no atual modelo de produção agrícola se desrespeitam os limites da natureza em busca de um crescimento econômico desenfreado.

Como alternativa de ensino e mudança de comportamento em relação ao meio ambiente, a Educação Ambiental surge como possibilidade de transformação de ações antropogênicas responsáveis pela destruição dos bens naturais. Assim, a educação para o desenvolvimento sustentável possibilita adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para formar um futuro sustentável.

Nesse sentido, este capítulo tem o propósito de propor a construção do conceito de Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS) a partir da Educação Ambiental.

Dedica-se a pensar o quanto o espaço escolar contribui no processo educativo, e que tipo de Educação Ambiental é perseguida no sistema formal de ensino. A intenção de pensar a respeito da escola como um dos cenários envolvidos no processo sócio educativo dos sujeitos, articula teoria e prática no processo de formação dos seres humanos.

O caminho primordial é a escola incorporar o próprio termo, sem medo de se expor. Com isso estará dando passos importantes e significativos para o seu engajamento na luta pela superação do sistema que só faz agravar as diferenças no mundo. Ao fazer brotar a reflexão, é possível reconhecer os ideais destrutivos do capitalismo embutidos no sistema dos meios de produção e na forma como os homens se apropriam dos recursos naturais.

Isso explica a Educação Ambiental quando esta passa a ser um meio pelo qual se relaciona a transformação política da sociedade como um todo.

A sua marca principal está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a Educação Ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza. (LOUREIRO, 2004, p. 66).

O papel da escola neste contexto se efetiva na premissa de que por ela perpassa toda sociedade. É por ela, e através da Educação Ambiental, que se potencializam as discussões sobre qual conceito de desenvolvimento sustentável estão baseadas as discussões que o envolvem. Seu valor é intrínseco, na medida em que seu principal objetivo é o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, e a percepção ideológica que perpassa a modernização da agricultura na atualidade, através dos seus modelos de produção, reconhecendo o formato de desenvolvimento rural que se idealiza.

De fato, pensar um novo modelo de agricultura, sem maiores danos ao meio ambiente e aos homens, e que leve ao consumo de produtos com qualidade para a

construção de uma nova relação e inclusão social entre os homens, exige um ato educativo que se associa como algo “que carrega a relação entre o que se quer e o que se faz em uma escola e o que a sociedade impõe na forma de expectativas e exigências à instituição e às pessoas, polos estes apinhados de tensionamentos” LOUREIRO, 2004, p. 67).

Outro destaque se dá quanto à Educação Ambiental inserida nos currículos oficiais. Segundo Gaudiano (2000), é justamente a necessidade da formação dos docentes, uma vez que se deposita nestes/nestas a iniciativa de incorporar temas e de desenvolver atividades de natureza local, assim como propiciar articulações com outras áreas do conhecimento e da realidade que estudam e em que atuam.

Formalizar a Educação Ambiental nos currículos oficiais em favor do DRS é difundido ao partir-se da própria terminologia do desenvolvimento sustentável, quando aparece na Conferência Mundial do Meio Ambiente, no ano de 1972, em Estocolmo, alcançando maior destaque na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – RIO-92, organizada pela ONU e sediada no Rio de Janeiro, em 1992, na qual o termo foi utilizado em vários documentos, entre eles, a Agenda 21.

De fato, foi no ano de 1977, na cidade de Tbilisi, na Geórgia (ex. União Soviética), que ocorreu a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. As bases conceituais da Educação Ambiental foram estabelecidas e divulgadas, momento este em que se considera oportuno destacar quais foram os seus principais enfoques:

- a) Um dos principais objetivos da EA consiste em permitir que o ser humano compreenda a natureza complexa do meio ambiente, resultante das interações dos seus aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais;
- b) São características da EA: o enfoque educativo interdisciplinar orientado para a resolução de problemas; a integração com a comunidade; ser permanente e orientada para o futuro;
- c) Que a EA não seja uma nova disciplina. Há de ser a contribuição de diversas disciplinas e experimentos educativos ao conhecimento e à compreensão do meio ambiente, assim como à resolução dos seus problemas e à sua gestão. Sem o enfoque interdisciplinar não será possível estudar as inter-relações, nem abrir o mundo da educação à comunidade, incitando seus membros à ação;
- d) Constitui um modo de transformar e renovar a educação desenvolvendo de uma EA orientada para a busca de soluções para os problemas concretos, que os analise sob um marco interdisciplinar e que suscite uma participação ativa da comunidade para resolvê-los. (DIAS, 2000, p. 210).

Segundo Jacobi (2005), embora os primeiros registros da utilização do termo Educação Ambiental datassem de 1948 num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris, os rumos da Educação Ambiental são definidos a partir da Conferência de Estocolmo, na qual se recomenda o estabelecimento de programas internacionais. Mais adiante, em 1975, lança-se em Belgrado o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual são definidos os princípios e as orientações para o futuro. Desde então, três momentos marcam a trajetória do processo de institucionalização e pactuação da necessidade da inserção da educação ambiental no nível planetário.

Já a Conferência das Nações Unidas sobre educação para o Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro em 2012, denominada de Rio+20, corrobora com as determinações das Conferências anteriores, ao determinar, em um dos seus artigos, o qual especificamente destaca o papel da educação, o reconhecimento de que as gerações mais jovens serão os guardiões do futuro. Além disso, defende ser necessário melhorar a qualidade e o acesso à educação para além do nível primário.

Como outro caminho, busca-se aliar a Educação Ambiental às demandas que exige esta nova sociedade em construção, ou seja, a necessidade de construir um pensar crítico, criativo e sincronizado acerca das questões de como acabar com a fome no mundo, e sob quais pressupostos permeiam a produtividade agrícola requerida nesse outro contexto.

Dessa forma, valores essenciais para a valorização da vida, tais como solidariedade, justiça, igualdade, vão deixando de ocupar o centro das discussões, e apontam em favor de discursos que se limitam sobre as noções de produtividade, eficiência e qualidade como sinônimos de modernidade. Isso produz um corpo imaginário, no qual se torna difícil pensar fora da visão do capital, enquadrando uma gama de aspectos da vida humana na lógica viciada desse modo de produção.

Por outro lado, na análise da gestão da Educação Ambiental revelada através do SECAD/MEC-2007 (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação), há uma realidade preocupante, e contraditória aos princípios gerais e participativos da Educação Ambiental, proclamados e consensuados em todos os documentos nacionais e internacionais disponíveis e divulgados nos últimos trinta anos. Com efeito, seja

na promoção de uma iniciativa e no envolvimento dos atores que participam do processo, seja na percepção da importância da contribuição dos diversos atores e saberes na compreensão do ambiente, entre outros aspectos a serem considerados, as escolas demonstraram estar distantes das comunidades nas quais estão inseridas.

No entanto, de acordo com Guimarães (2007), vive-se um momento muito propício para a Educação Ambiental, no sentido de esta atuar na transformação de valores nocivos que, contrariamente, vão em rumo do uso degradante dos bens comuns da humanidade. É necessário que seja uma educação permanente, continuada, para todos e para todas, ao longo das suas vidas. E a escola, assim como a comunidade na qual está inserida, são os espaços privilegiados para isso. Promover a Educação Ambiental formal propicia a reflexão teórica referente às questões ambientais, ampliando o debate, sem, contudo, a escola perder a dimensão das práticas cotidianas até então vigentes.

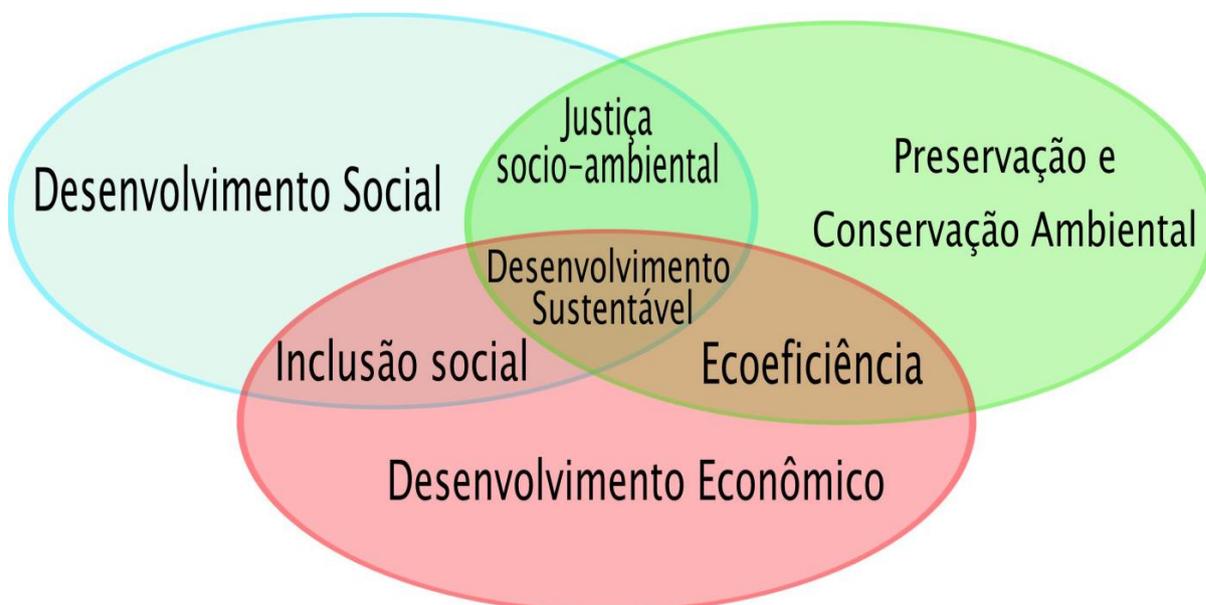
Ao trazer o que a Educação Ambiental tem como meta para o desenvolvimento rural sustentável, considera-se as concepções de educação que são relacionadas ao ambiente. Dias (1992), enfatiza ser a Educação Ambiental um conjunto de conteúdos e práticas ambientais orientadas para a resolução dos problemas concretos do ambiente, considerando o enfoque interdisciplinar e de participação ativa e responsável de cada indivíduo da sociedade. O mesmo destaca a Educação Ambiental como propósito de alcançar a todas as pessoas, dentro e fora das escolas, nas associações comunitárias, religiosas, culturais, esportivas e profissionais, entre outras.

A Educação Ambiental, na dimensão do desenvolvimento sustentável, fomenta possibilidades de espaços comunitários, no sentido de fortalecer aprendizagens que envolvam a sociedade e o meio ambiente. Ou seja, trata de questões relacionadas ao desenvolvimento local e regional, à geração de renda, à qualidade de vida, aos impactos ambientais, dentre outros fatores primordiais e relevantes da atualidade. Essas reflexões exigem dimensões que, segundo Sachs (2004), leva o conceito de desenvolvimento sustentável além do crescimento econômico, e se efetiva sobre cinco dimensões: social, econômica, ambiental, territorial e política.

Todos os aspectos se interligam, e elevam a dimensão da sustentabilidade ambiental e da sustentabilidade social, estas baseadas na solidariedade com as gerações presentes e futuras, com soluções que resultem em crescimento econômico com impactos positivos em termos sociais e ambientais, e somente assim merecem a denominação de desenvolvimento sustentável.

Esta inter-relação está presente no quadro a seguir:

Figura 1 – Desenho esquemático relacionando parâmetros para se alcançar o desenvolvimento sustentável



Fonte: Barbosa, 2008, pág. 27

Sachs (2004) salienta as forças econômicas, políticas e culturais, reciprocamente relacionadas, como a efetivação do território como um processo social. A relação com a produção agroalimentar, agricultura orgânica e familiar, é a que se aproxima mais do ideal de desenvolvimento rural sustentável, no momento em que ressalta que o desenvolvimento sustentável acrescenta a dimensão da sustentabilidade ambiental e sustentabilidade social, que são baseadas em solidariedade com as gerações futuras.

É nestas considerações, que Sachs (2004) define desenvolvimento sustentável como sendo o principal objetivo para a promoção da igualdade e maximização das vantagens dos que possuem as piores condições. Destaca que os princípios vão de encontro à diminuição da pobreza, que, como já sustentado, é desnecessária e vergonhosa. Para o autor, o desenvolvimento se distingue

fortemente do crescimento econômico, à medida que os objetivos do desenvolvimento ultrapassam o objetivo específico de aumento de riqueza material. Aponta ser uma necessidade o crescimento econômico, mas que tal premissa não é suficiente para garantir uma melhor qualidade de vida, mais completa e mais feliz para todos.

Contudo, a reflexão realizada por Leff (2006) discute o termo como um conjunto que não apenas exige a implementação de políticas públicas, mas que há a necessidade de haver a interação entre os sujeitos envolvidos no desenvolvimento. Esta ênfase se dá para o enfrentamento da crise ambiental com visão reflexiva e questionadora, ultrapassando a racionalidade econômica e emergindo na problemática social, econômica, política e ecológica, na busca de uma racionalidade ambiental que leve a um saber ambiental

Estas questões são assim descritas:

A questão ambiental aparece como uma problemática social e ecológica generalizada de alcance planetário, que mexe com todos os âmbitos da organização social, do aparato do Estado e todos os grupos e classes sociais. Isso induz um amplo e complexo processo de transformações epistêmicas no campo do conhecimento e do saber, das ideologias teóricas e práticas, dos paradigmas científicos e os programas de pesquisa. (LEFF, 2006, p. 282).

Considerar os paradigmas da educação como práxis para a perspectiva social, significa um entendimento da sustentabilidade no nível dos agros ecossistemas, que resistirem às pressões e perturbações externas a que são submetidos, estas percebidas através da aceleração de produção com tecnologias de adubação, de materiais geneticamente modificados e da extensão do uso de agrotóxicos. Neste sentido, educar para o desenvolvimento sustentável se vincularia ao fortalecimento de mecanismos de auto regulação, inerentes às relações entre homens, e entre estes com o meio ambiente.

É a partir dos resultados entre as duas perspectivas que o modelo de produção, e o saber ambiental, revelam o desenvolvimento sustentável. Depende das propriedades, de como os componentes do sistema vivenciam seu papel em suas relações, para que as ideias despontem.

Passa-se, então, a explicar a realidade a partir de um novo contexto, e assim o autor descreve que:

Saber ambiental transborda o campo estabelecido por um regime dos logos modernizadores que legitimam a racionalidade unificante e a ordem disciplinar do conhecimento objetivo. Assim sendo, implica um rompimento com o conhecimento universal e disciplinar que implanta o regime de dominação da natureza através da ciência e que se situa acima dos saberes e identidades culturais. Mas o saber ambiental não suplanta o regime de socialização disciplinar do conhecimento pela individuação do saber 'pessoal'. O saber ambiental é um saber identificável, conformado por e arraigado em identidades coletivas que dão sentido a racionalidades e práticas culturais diferenciadas. (LEFF, 2000, p.46).

O fato de respeitar-se a relação do homem com a natureza, - um modelo de desenvolvimento sustentável - pode emergir da “reapropriação do mundo pela via do saber”, (LEFF, 2000, p. 24). A partir do enunciado desse autor, realiza-se um viés, tendo como foco a educação com um forte compromisso com a construção do conhecimento sobre o campo brasileiro, o qual rompe com o paradigma do rural inscrito tradicionalmente, cuja referência é o produtivismo meramente econômico, e busca-se outro espaço de produção de mercadorias com políticas de desenvolvimento rural sustentável, considerando o modelos das dinâmicas sociais e de produção usadas no campo, considerando a concepção de campo como território de vida e resistência, onde camponeses lutam por um modo de vida na terra em harmonia com a natureza.

Assuntos que tratam, segundo Navarro (apud ALMEIDA, 1995), das evidências do custo ambiental do desenvolvimento industrial vigente; do aspecto da crise ambiental; da má distribuição de alimentos (decorrente das novas relações econômicas internacionais); da exclusão do homem do campo em relação aos aspectos demográficos; do modelo de agricultura familiar; da dissociação entre agricultura, território e meio ambiente; do anunciado progresso a partir da revolução industrial. Estes são alguns elementos decisivos no debate social sobre a questão do DRS.

Enfim, o termo DRS, como referência para a agricultura sustentável, de acordo com Almeida (1995), parece apresentar-se no campo científico, mais propriamente no método, a principal dificuldade de existir, pois falta acúmulo de conhecimentos sobre a noção de agricultura sustentável e, conseqüentemente, carece-se de proposta de maior legitimidade técnico científica. Por outro lado, a agricultura sustentável já conseguiu mostrar resultados sobre questões produção x social, o que parece suficiente para justificar e legitimar socialmente a justiça dos propósitos da equidade e da preservação ambiental.

E assim destaca:

[...] a 'comunidade' científica, ainda preocupada com a monodisciplinaridade, e devido a sua grande heterogeneidade social e múltiplos interesses científico-acadêmicos, ainda não se voltou para essa perspectiva, devendo ser reciclada para melhor adaptar-se às novas tendências da pesquisa. E ainda: o que se vê, quando se fala de desenvolvimento sustentável, são preocupações e discussões mais voltadas para o 'natural' e menos para o 'social'. A 'questão' da erosão dos solos, da contaminação dos recursos hídricos e a destruição das florestas têm predominado no debate. (ALMEIDA, 1995, p. 51).

Ao trazer esta problemática como limite para a apropriação de novos conceitos e saberes, concebe as características para a agricultura sustentável para além dos modelos de agriculturas impostas pelo capitalismo, que persistem em projetos territoriais antagônicos e que explicitam a luta pelo poder. É fundamental perceber “como as palavras contribuem para a construção das coisas sociais, pois a linguagem e as representações possuem uma eficácia simbólica na construção da realidade” (BOURDIEU apud SAUER, 2008, p. 35).

Neste contexto, a educação pode apresentar-se como a experiência dos indivíduos, a luta dos camponeses pela terra, a importância da agricultura familiar e o modo de produção orgânica como princípio de qualidade de vida, como pontos iniciais. Uma educação que eleva os agentes que promovem a agricultura, como atores principais, proponentes de fortalecimento e no redirecionamento de conceitos, dando relevância à noção de modo de vida, ou seja, compreender as distintas dimensões pelos quais os agricultores familiares constroem as suas ações e práticas.

Esta transposição é descrita por Chauí (2004), quando descreve que não se trata de supor que há uma ou outra forma de concepção de produção, mas reconhecer que as relações entre os homens e a forma como estes se apropriam da natureza é que constituem as relações sociais, como algo produzido pelos próprios homens, ainda que estes não tenham consciência de serem seus únicos autores.

O papel da escola é mergulhar, através da Educação Ambiental, nestes conhecimentos como um conjunto de articulações de diferentes saberes compartilhados como princípios de luta, contra processos de uma globalização que parecem querer sufocar a força e o papel da educação em prol da democracia através das ideologias que tentam minimizar o papel da educação.

Ocultar estas discussões aos interesses políticos que dela se apropriam como aparelhos ideológicos, dissimulam e camuflam através da prática de educadores/educadoras os interesses de classe que atuam, como propagadoras, das diferenças sociais, e ampliam o caráter do capitalismo. Portanto, é papel da Educação Ambiental considerar os aspectos sociais de uma sociedade, e quando considerados, estes resgatam e articulam as diversas noções que possibilitam a vida.

É necessário conceber a Educação Ambiental para o DRS na perspectiva de compreender a concepção dos conceitos que compõem o ambiente rural, e com qual finalidade compõem-se os assuntos e os temas previstos no currículo. Tendo-se para isso previsto uma educação, que na estrutura dos planos de ensino, tem como propósito lutar contra os interesses que representam a vontade do modelo socioeconômico que interessa à sociedade capitalista. A cultura do acolhimento e da inclusão da agricultura familiar como conceitos chave de propriedade, são princípios para um saber compartilhado, em oposição ao desenvolvimento irracional, da produção em grande escala, do êxodo rural, entre outros aspectos relevantes.

Os desafios na construção de um conhecimento acerca do DRS vêm aqui reforçar, de forma muito convincente e importante, o perfil de educadores/educadoras ambientais. O assunto ainda é inerme, entre aqueles que promovem a educação, e entre os novos conceitos que se desejam construir.

Estar verdadeiramente comprometido com a prática pedagógica da escola, em prol do modelo de agricultura sustentável, se dá em um viés de sociedade sustentada. Significa assumir uma prática pedagógica responsável que fomenta a Educação Ambiental emancipatória sustentada nas grandes questões ambientais e sociais que envolvem este conceito, e na reflexão sobre os desafios da educação que outorga, para o exercício da cidadania.

Determinado isto, indaga-se: como é que a escola vem em tão passos lentos assumir-se frente a uma hegemonia capitalista no contexto social no qual ela se insere? “É impossível alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem a contribuição permanente da educação ao processo de transformação conscientemente visado” (MÉSZÁROS, 2008, p. 90).

É necessária uma interpretação dos conceitos ideológicos que circundam os conteúdos trabalhados, bem como sua contribuição ao respeito pela igualdade social e política. Neste sentido, levantam-se questões dos limites que esta sociedade

possui acerca do DRS, sua relação com a natureza e com ela mesma, surgindo necessidades de reorganização e estabelecimento de novas metas.

Pode-se afirmar que estas discussões ainda estão longe do contexto escolar, pois permanecem empobrecidas através de uma interpretação superficial dos conteúdos. Falar de educação para a transformação, torna necessário que educadores/educadoras passem a reconhecer-se neste papel, e que a partir da dialógica do modelo societário atual, a condicionante exige que estes/estas se percebam como indivíduos capazes de intervir e auto questionar-se, se as práticas de Educação Ambiental são pontuais, parciais, limitadas ou insuficientes, para a ideia de desenvolvimento sustentável que se almeja.

Portanto, o papel da educação no curso da mudança para o desenvolvimento sustentável, consiste na apreensão dos processos materiais que configuram o campo das relações sociedade-natureza, a partir de uma nova racionalidade ambiental que questione a racionalidade tecnológica do modelo de desenvolvimento dominante, e que mobilize a ação para um outro modelo de desenvolvimento sustentável.

A estreita relação dialética do individual com o coletivo vai movimentar a realidade, mensurando e concretizando um mundo mais justo e sustentável. Desta maneira, cabe à comunidade escolar proporcionar, manter e organizar discussões, ser mediadora de experiências e vivências formadoras de homens capazes de exercer a sua cidadania, e isso só se torna possível através de uma escola dinâmica que valoriza o saber coletivo.

### **2.2.1 A Educação Ambiental e sua Dimensão Ideológica**

Trazer toda a questão ideológica que perpassa o currículo da Educação Ambiental, leva a crer que a crise ambiental é, na verdade, uma crise da própria humanidade, imposta pelo modelo capitalista, no qual os modelos de produção não se adequam ao conceito da ética ambiental. A sociedade se caracteriza na excessiva produção e consumo, que afetam diretamente os recursos naturais, em que não há uma preocupação com as gerações do presente e muito menos com as do futuro.

Tomando como referência Layrargues (2003), quando estabelece o diálogo sobre ideologia na Educação Ambiental, o autor descreve que no século XX iniciou-

se o embate ideológico entre o capitalismo e o socialismo a partir do fim da guerra fria, quando a sociedade foi entender o capitalismo como o sistema político-ideológico vitorioso. No entanto, essa compreensão perdurou até o surgimento do movimento ecológico, ou ambientalista, despontar no horizonte histórico, “apontando para uma nova e genuína doutrina ideológica a disputar um espaço nos corações e mentes humanas” (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2006, p. 72).

Essa ideia surge como um imperativo no século XXI, com vigorosa “ideia-força” que advoga a necessidade do estabelecimento de uma outra relação entre os humanos e a natureza, para reverter o controverso quadro de degradação ambiental global, num contexto onde o próprio capitalismo encontra-se sob suspeita, apontado por muitos como um fator decisivo da degradação ambiental.

Porém, é sob o denominador não tão comum, mas oficialmente acatado, que, segundo o autor, o “desenvolvimento sustentável” resume as expectativas dessa nascente doutrina ideológica, que tem como característica fundamental, na sua crença, a distante disputa clássica das ideologias, com um ecologismo radical, ou fundamentalista, com críticas à sociedade moderna, tendo como principal característica, a herança da defesa incondicional à imunidade com relação às doutrinas ideológicas clássicas. O ecologismo não estaria nem à esquerda nem à direita, “mas imperando triunfalmente adiante do capitalismo ou socialismo, com um novo e utópico projeto (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2006, p. 72).

Para o autor, a dominação social defendida por Marx e Engels (1999), fixa a ideia da classe dominante dentro da coletividade, ou seja, a classe que possui a força material dominante da sociedade, quando se referem aos meios de produção como força espiritual dominante, isto é, a fonte de produção ideológica.

A possibilidade de se perceber a categoria trabalho como mediadora da relação do ser humano com a Natureza, fornece meios para que o exame das relações produtivas e mercantis revele as singularidades dos atores sociais, permitindo uma distinção mais acurada do causador da crise ambiental do que simplesmente a humanidade. (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2006, p. 75).

Nestas perspectivas, as ideologias estariam sendo fixadas, criadas, reproduzidas e cristalizadas no sentido de construir as identidades coletivas, com o propósito de “unir todos os indivíduos pertencentes a um mesmo território geográfico e cultural, em torno de um projeto coletivo, um denominador comum” (LAYRARGUES, 2003, p. 39).

Quando o conceito de luta de classe não é incorporado às discussões que a educação se propõe a realizar, não se consideram os sujeitos como historicamente diferentes e divididos em classes sociais diferentes, incorporados que são numa representação capitalista onde uns dominam, oprimem e exploram os outros.

Essa argumentação também encontramos em Althusser, quando elabora sua análise:

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte, reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro. (ALTHUSSER 1970, p. 66-67),

Essa análise marxista sobre educação nos moldes do capitalismo, mostra a busca por estabelecer uma importante ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. Questiona-se: qual seria o papel da educação e da escola nesse processo? Como a educação contribui para que a sociedade continue sendo capitalista, para que a sociedade continue sendo dividida entre capitalistas proprietários dos meios de produção, e em lado oposto os trabalhadores?

Althusser nos permite, através das suas percepções, ver os arranjos sociais mediados pela ideologia. Não será uma transposição ingênua pensar a função de ideologia para manter a coesão social. É legitimada, pois ela tem um propósito definido de colocar, na medida do possível, “o interesse coletivo acima dos interesses particulares, na medida em que é necessário haver o mínimo consenso articulado entre as forças sociais” para soldar e impor uma coletividade no esforço de atingir um objetivo comum, mesmo que essa meta seja traçada exclusivamente pelo grupo social, segundo a sua geopolítica (LAYRARGUES, 2003, p. 39).

Assim, este capítulo trouxe como principal eixo de atuação o papel da educação nas inculcadas ideologias, onde se deve buscar a igualdade e o respeito à diferença por meio de formas democráticas de atuação, baseadas em práticas coesas e interativas. Isso dá sentido à Educação Ambiental como mediadora para a capacidade de os indivíduos exercerem os seus direitos nas escolhas e nas decisões políticas, assim como assegurar a sua total dignidade nas estruturas sociais.

Pensar uma Educação Ambiental favorável para a compreensão da realidade, implica autonomia e liberdade para tornar os indivíduos capazes de participar e se compreenderem na esfera política democrática e na vida social. Implica a capacidade de se desenvolverem ações de integração social, conservação do ambiente, justiça social, solidariedade, segurança e tolerância, as quais constituem as preocupações da atual sociedade. Ao ser, a ideologia, compreendida em suas proposições e intencionalidades, favorece o questionamento de comportamentos, atitudes e valores, além de propor novas práticas. Mobiliza-se para que haja uma Educação Ambiental como “um meio educativo pela qual se podem compreender de modo articulado as dimensões ambiental e social, problematizar a realidade e buscar as raízes da crise civilizatória” (LOUREIRO, 2004, p. 71).

O ponto fundamental para esta constatação, vai no sentido de reforçar que as práticas educativas articuladas com a problemática ambiental não devem ser vistas apenas como um adereço da educação. É composta de ações e reflexões conscientes para o processo educativo, que emana de um pensar em prol do paradigma que se desenvolve a partir da ideologia capitalista, em que as incertezas se estendem face aos riscos produzidos pela sociedade global, quando se conspira uma crise civilizatória fruto de um modelo imposto pelo estamento globalizado e neoliberal.

Propõe-se a Educação Ambiental com o propósito transparente e transformador dos indivíduos e das instituições, e com a finalidade de encontrar alternativas para se produzir atitudes de vida e experiências educativas de um ambiente sustentável.

## 2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO ESCOLAR DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP)

### 2.3.1 Breve Histórico da AMOP

A Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) foi criada em 1969 com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo dos municípios de sua área de abrangência, através da ampliação e do fortalecimento da capacidade administrativa e da promoção de instrumentos de cooperação entre os municípios, e com os governos federal e estadual.

Destacam-se em suas conquistas: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); o Hospital Regional (hoje Hospital Universitário); a duplicação da BR 467; o fomento ao turismo; o desenvolvimento da agroindústria voltada para as exportações e, ainda, bandeiras que não foram totalmente desfraldadas, como o Aeroporto Regional do Oeste do Paraná; a duplicação total da BR 163; e outros temas polêmicos como, recentemente, a emissão de documento fundamentado na importância de coibir a exploração do gás xisto por meio do fraturamento hidráulico na região, momento em que pontua os danos que esta ação pode causar ao meio ambiente regional.

Ao longo de sua história, a AMOP foi se consolidando como centro de excelência na prestação de serviços aos 52 municípios associados, o que a configura como a maior entidade municipalista do Paraná, não apenas pelo número expressivo de municípios, mas pela dimensão avantajada da área territorial abrangida.

Tem como principal meta para o desenvolvimento desta região a educação, e para isso aponta e cria necessidades de atos a serem fomentados. A preocupação é ampliar o número de vagas e de cursos, além de melhorar a oferta da qualidade de ensino, demonstrando que isso não é possível de se realizar apenas com a ajuda dos municípios, e das mensalidades pagas pelos estudantes.

Desta forma, em 1980 se cria a Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE), com o objetivo de desenvolver e de articular ações básicas na promoção do desenvolvimento educacional em todos os níveis, além de produzir e de socializar metodologias de ensino, e desenvolver recursos humanos para a educação. Com esse foco de ações, atuou junto às escolas municipais da Região Oeste, promovendo a formação dos educadores.

Observa-se que, através das articulações realizadas por intermédio da ASSOESTE, a região se destacou nesse período pelas lutas educacionais no Oeste do Paraná, o que se dá no contexto das transformações ocorridas na década de 1980 com a construção das grandes barragens, da organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como também o retorno das famílias que, na década anterior, haviam se dirigido para o Paraguai (brasiguaios), e a demarcação das áreas indígenas. No campo, a mecanização e o incentivo à produção sob bases agroquímicas provocaram o êxodo rural e, por consequência, o

processo de inclusão das populações do campo na lógica empresarial, como empregados assalariados, na relação da produção/mercado.

Em 2001 a ASSOESTE encerrou suas atividades, após um percurso de significativas contribuições em relação à formação continuada, à produção e à socialização de material didático-pedagógico de apoio ao trabalho dos educadores:

A ruptura desta assessoria, pela ASSOESTE, deixou muitos municípios sem rumo, pois para muitos era o único apoio, sem contar que facilitava, pois era regional. Para mim a participação foi muito importante como supervisão e depois como Secretária Municipal de Educação. Pois a assessoria era necessária para concursos, planos de carreira, projetos, etc, e a ASSOESTE, era o ponto de apoio para socorrer as secretarias de educação. Esta ruptura (foi lamentável) talvez tenha acontecido, pois era representada sempre só por prefeitos, e eles (por mais boa vontade que tivessem) não sentiam a importância que a ASSOESTE, representava para as secretarias municipais. (MACHADO, 2009 apud GNOATTO; RIPPLINGER, 2014, p. 4).

Na tentativa de superar essa lacuna, os secretários municipais de educação mobilizaram-se na tentativa de achar uma solução, a qual foi criar o Departamento de Educação na AMOP.

Segundo Gnoatto e Ripplinger (2014), ao descreverem os objetivos desse departamento, estaria entre eles a forma de promover o desenvolvimento da educação juntamente com os gestores municipais de educação e, caso possível fosse, esse departamento atenderia, em eventos gerais, como assessoria aos professores do ensino fundamental. O mesmo possui a finalidade de promover estudos e pesquisas no domínio da educação para buscar inovações metodológicas e fundamentação teórica que deem suporte na educação de cada município de sua abrangência. Além de apoiar os gestores municipais da educação em eventos promovidos pelas SMEDs, com sugestões de nomes de docentes, palestrantes e assessorias, procura desenvolver recursos humanos na área de educação através de cursos, seminários, estudos e pesquisas, pois, está entre os seus objetivos, elevar cada vez mais o nível profissional dos quadros de administradores, professores e do pessoal de suporte na educação, além de divulgar as ações pedagógicas que são desenvolvidas na região em eventos, tanto regionais, quanto nacionais, para que, na medida do possível, haja a participação de todos.

### 2.3.2 A Construção do Currículo Básico da AMOP (CBA)

O currículo surge, assim, como campo de estudos que se interligam em processos de formação e pesquisas, quando se busca compreender a forma e os princípios que o consolidam, com o objetivo de fortalecer a escola pública de qualidade social, que têm sido uma constante preocupação dos educadores e gestores da Região Oeste do Paraná. A necessidade de um parâmetro curricular resultou na organização de cursos de formação de educadores, e na discussão e sistematização do Currículo Básico para as Escolas Municipais da Região Oeste do Paraná, considerando-se as necessidades criadas pelo processo de desenvolvimento histórico-social da região (AMOP, 2015).

A partir do momento em que o Paraná passou pelo cenário das décadas de 1980 e 1990 com inúmeras transformações, as quais coincidiram com o cenário mundial, em 1990, o Banco Mundial e a UNESCO realizaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, com ênfase na “exigência de uma crescente sistematização da educação formal, especialmente na definição das propostas curriculares” (AMOP, 2007, p. 21). Associado a estes documentos, em 1993, é difundido o resultado disposto nas diretrizes do MEC, que publica o Plano Decenal de Educação para Todos, no qual define como uma de suas metas, a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

A realidade apresentada reforçou que era necessário tratar da política de redefinição dos parâmetros curriculares para as escolas estaduais em 2004, sendo isso articulado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. O que criou toda a polêmica e indignação é, no entanto, que as séries iniciais do ensino fundamental, e a Educação Infantil, não foram contempladas por parte da SEED, ficando como marco da ruptura entre as séries iniciais e as finais do ensino fundamental.

Como num gesto de independência curricular, traduzida pela percepção da situação de abandono das séries iniciais do ensino fundamental pelas esferas estadual e federal, foi a percepção da necessidade da construção do Currículo Básico da AMOP (CBA). Para a região oeste do Paraná, o currículo contemplaria a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Passa então a região a ter currículo próprio, como a expressão de uma nova relação do Estado com o setor educacional.

Desta maneira, organiza-se um cronograma de trabalho, coordenado por um grupo de educadores em 2005, cujo papel é difundir em seus municípios essas ações, que mobilizaram todas as redes municipais da região Oeste do Paraná.

Nesse trabalho, o conjunto de educadores representantes de cada município, decidiu que os pressupostos teóricos orientadores do Currículo seriam baseados nos teóricos da educação que tivessem a concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento unilateral dos sujeitos.

Surge um trabalho articulado com todas as redes municipais de ensino, resultando no Currículo Básico Para Escola Pública Municipal da Região Oeste, o qual foi elaborado no período de dois anos de intensos trabalhos. Destaca-se:

Estudos, de reflexões, de embates teóricos, de sistematizações, de leituras, de discussões e de análises do coletivo dos educadores os quais, respeitando o movimento próprio de cada rede e, por sua vez, de cada escola, partiram de contribuições teóricas de alguns autores, das experiências e compreensões do que já se fez ou se faz em nossas escolas. Dessa forma, foram explicitados os pressupostos a partir dos quais está organizado o currículo escolar e as disciplinas, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. (AMOP, 2007, p. 10).

Tanto na primeira edição e primeira revisão do Currículo, quanto na edição de 2015, ainda não é possível romper com a disciplinarização, pois há limites impostos e existentes, os quais ainda não puderam ser superados.

O CBA (2015) foi produzido coletivamente, e carrega uma intencionalidade que pode ser traduzida no interesse de mudança quantitativo-qualitativa, tanto no ato de ensinar, quanto naquele de aprender. As proposições sugerem, aos educadores/educadoras, serem mais conhecedores da ciência, mais participativos do desenvolvimento social, e conscientes do seu papel. Entretanto, tais intenções não se realizam, se não houver envolvimento de toda a comunidade escolar e se não forem criadas as condições materiais para tal.

Segundo ainda o CBA, não basta ter as mesmas características biológicas, é preciso apropriar-se do que a coletividade constrói para aprimorar a produção da vida material. Nesse sentido, o currículo em estudo destaca que o homem, quando produz sua vida material, que ela seja libertadora do homem, e que seja de caráter universal.

Nesta direção, o CBA, através da sua articulação, vem como instrumento no papel da educação para a região oeste do Paraná, na proposta de questionar e com

a pretensão de desvelar as contradições presentes no movimento do capital. E também como auxílio para educadores/educadoras que fundamentam suas análises e interpretações em questionamentos sobre o porquê da manutenção dos modos de produção e de exploração, que desumanizam o indivíduo; dos aspectos ideológicos na pós-modernidade, como também uma contribuição para que docentes possam compreender as suas práxis como um conjunto de princípios teórico-metodológicos.

No próximo capítulo, se estabelece uma discussão sobre o currículo escolar e, especificamente, como este se apresenta para a proposta da Educação Ambiental. Busca-se entender de que forma o currículo traz a questão ambiental, e como ele pode contribuir na construção de uma nova sociedade, especificamente para a região Oeste do Paraná.

A concepção prevista para um currículo transformador, salienta a importância da escola nesta transformação, e dos conhecimentos científicos sistematizados por essa mesma escola. Como ferramenta de inserção social, oportuniza uma formação do sujeito enquanto ser crítico e reflexivo, autor da sua própria história. Propõe esta reflexão teórica, através do movimento complexo do pensamento e das abstrações acerca dos fenômenos educacionais e educativos, o que resulta um nível esclarecido, no qual os educadores passam a alcançar a consciência filosófica

### **2.3.3 A Educação Ambiental no Currículo Básico da AMOP (CBA)**

A sincronia que envolve a Educação Ambiental está lastreada no método dialético como base curricular do CBA, em que a teoria se coloca a favor de uma metodologia que leva à compreensão da intervenção humana no ambiente. Cabe aos processos de Educação Ambiental inseridos nos currículos, refletir sobre a dinâmica da relação sociedade-natureza, nos quais, sem esta dimensão, tornam o debate ambiental simplificado, fragmentado e despolitizado pela negação da materialidade e das contradições contidas nas relações sociais.

Sabe-se que um caminho foi percorrido com intensas discussões, que resultaram na formalização desse documento (CBA), o qual traduz-se em referencial do que os municípios discutiram e planejaram ser possível ser desenvolvido em suas instituições públicas municipais de ensino, uma vez que os municípios tiveram uma participação direta da sua construção. E que, segundo a AMOP (2007), os currículos devem ser criados a partir das condições concretas da vida social e das

necessidades produzidas no contexto dessas condições. Desta forma, o Departamento de Educação da AMOP, em conjunto com os secretários municipais de educação, estabeleceu:

[...] como uma das metas, um estudo para a construção dos referenciais curriculares para as escolas municipais. Num primeiro momento foram organizados grupos para elaborarem as propostas para as disciplinas de Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, História, Geografia e Ciências. Para iniciar os trabalhos, realizou-se um seminário, em março de 2005, com representantes das equipes de ensino das secretarias municipais de educação, no qual se discutiu sobre a concepção de homem, de sociedade, de conhecimento, e sobre a função da escola. Participaram do evento, aproximadamente, 380 representantes. (AMOP, 2007, p. 24).

Nesse documento há o alerta para o fato da interdisciplinaridade que necessita ser contemplada e discutida, pois, conforme Brandão (2001), não podemos trabalhar numa escola que coloca dúvidas no caráter social que a educação deve considerar, e que se apresenta de forma fragmentada e disciplinar frente à realidade.

As dúvidas que permeiam a Educação Ambiental apresentada desde o início deste estudo, e as críticas sobre como este assunto ainda é tratado e trabalhado nas escolas, aponta que a opção epistemológica e metodológica materialista dialética é compatível com o paradigma complexo que envolve o assunto sobre qual homem e sociedade queremos formar.

Porém, para a dimensão da Educação Ambiental no currículo escolar, esta noção não pode ser meramente simplificada, linear, verticalizada ou engessada em tabelas ou disciplinas. É dialética, histórica, transformadora e libertária, onde a interdisciplinaridade deve ser incorporada na visão emancipatória para a Educação Ambiental que está prevista para o alcance de um currículo real para os municípios que integram a AMOP. Porém, estas são necessariamente dimensões que não podem ser percebidas ao longo das discussões que envolvem o próprio CBA, pois a ênfase à Educação Ambiental aparece nas entrelinhas com sugestões do papel que educadores/educadoras possuem, e a educação como um todo. Todavia, nada de forma explícita, com menções sobre o que é função da Educação Ambiental.

Nessas proposições, traz-se reflexões que são pontuais para o processo como um todo:

O que é educar? Qual o papel da escola e dos diferentes trabalhadores em educação? Que método deve ser adotado para compreender a realidade? Que tipo de relações, no cotidiano da escola, podem contribuir para um

processo educativo que objetive a formação omnilateral do homem? Como construir a consciência crítica? Como organizar e trabalhar os conteúdos para atingir esse objetivo? Que conteúdos sociais devem se tornar conteúdos escolares?

Qual é o objeto central do ensino deste ou daquele conteúdo, e quais objetivos devem ser priorizados? Como, por que e o que avaliar? Por que planejar? Quais intencionalidades presentes nas ações educativas? (AMOP, 2015, p. 22)

O CBA destaca que educadores/educadoras, através da prática pedagógica, são desafiados a interpretar o porquê da manutenção dos modos de produção de exploração que desumanizam o indivíduo, e os aspectos ideológicos na pós-modernidade, como também compreender suas práxis como conjunto de princípios teórico-metodológicos.

Isso é contemplado na versão bem atualizada do CBA, quando diz:

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender quem é o sujeito que aprende, como ele aprende, quais são as relações existentes entre o ato de aprender e o desenvolvimento das funções psíquicas. Essas são algumas das questões que nos reportam à necessidade de aprofundarmos a análise sobre as implicações do trabalho e da linguagem no processo de desenvolvimento humano. Segundo a abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento, o signo e o 'outro'. ( AMOP, 2015, p. 17).

Nessa perspectiva de reconstrução social, agrupam-se as posições que consideram que o currículo deve contribuir com um ensino para a atividade crítica, cujo processo de ensino-aprendizagem se constitui em uma prática social com posturas e opções de caráter ético que levem à emancipação do cidadão e à transformação da realidade.

Considera-se importante, complementar as discussões com Saviani (2000) acerca do trabalho docente no âmbito da Educação Ambiental quanto às contradições e possibilidades concretas de mediação dos interesses da maioria discriminada, e assim descreve:

[...] a escola só poderá desenvolver um papel que contribua - vejam bem, não que transforme, mas que contribua para a transformação da sociedade, na medida em que ela discute as condições essenciais em que os indivíduos vivem[...]. A escola, nesse caso, só poderá cumprir essa função, na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases de poder. Isso levaria, então à descoberta do lugar que se ocupa no processo produtivo. (SAVIANI, 2000, p.205).

Ou seja, qual é a participação direta que educadores/educadoras ambientais tiveram na construção da 3ª versão do CBA - Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná?

A representação dos conteúdos no CBA destaca que este deve atender às necessidades dos educadores/educadoras para melhor visualização do que em cada ano deve ser trabalhado, e estes conteúdos devem estar de acordo com o grau de complexidade para serem introduzidos, trabalhados e aprofundados ou consolidados. O CBA traz, na sua introdução, que o documento foi produzido coletivamente, e carrega uma “intencionalidade”, que pode ser traduzida no interesse de mudança quantitativa-qualitativa, ressaltando o ato de ensinar, bem como no de aprender. (AMOP, 2015, p. 10)

A Educação Ambiental no CBA aparece agregada na disciplina de Ciências da Natureza, com abordagens que permitem compreender algumas das razões que conduzem a pensar a sua centralidade às Ciências da Natureza. Considera-se fundamental sistematizar um conjunto de ideias que conduzam a maior clarificação desse papel, contemplando alguns aspectos ignorados, ou menos salientados pelos inquiridos, e que parecem ser da maior pertinência para que se compreenda a epistemologia do método dialético e a sua concepção metodológica.

De acordo com o CBA (AMOP, 2015), já no início dos anos de 1990, o domínio da técnica e da tecnologia se transformaram num embate global, “bem como a necessidade de se trabalhar a Educação Ambiental pensando na sustentabilidade”. No embate de ideias, enquanto alguns traziam a necessidade da formação do “cidadão trabalhador”, outros estavam preocupados com a conquista das novas tecnologias para dominar o chamado mercado globalizado. Educadores/educadoras, que trabalhavam com a opção de formar cidadãos, tinham como meta principal as mudanças curriculares, enfocando os conteúdos e as metodologias utilizadas nas aulas (AMOP, 2015, p. 179).

Esse documento enfatiza que:

A disciplina Ciências da Natureza deve proporcionar a formação de um indivíduo que se reconheça como parte do ambiente, compreendendo a sua dinâmica e seus fenômenos, além de compreender que a ação humana, mediada pelo trabalho, proporciona o conhecimento científico, a produção da tecnologia e a transformação dinâmica da natureza e do homem, dentro de um contexto histórico, político, econômico, ambiental e social. (AMOP, 2015, p. 179).

Tem-se, então, um currículo que desafia educadores/educadoras para compreenderem a teórica dentro do conjunto do movimento histórico e que adota os princípios do Materialismo Histórico e Dialético, procurando desmistificar as relações sócio históricas, as ideologias e as representações de mundo que estão presentes na realidade e no currículo escolar, de modo a relacionar ciência, técnica e política.

O currículo enfatiza a educação no papel de interpretar como a sociedade prepara o homem para viver nela mesma, e isso não quer dizer que se deve limitar-se a adaptar e a adequar os educandos à sociedade. Ao contrário, cabe à escola o dever de contribuir para desmistificar as contradições sociais de modo a superar a alienação e, quem sabe, “a própria divisão da sociedade em classes”. (AMOP, 2015, p. 15)

Neste momento contempla-se o que os encaminhamentos teóricos e metodológicos da disciplina Ciências da Natureza trazem de suporte para os educadores/educadoras ambientais:

Para que um educador ensine e os educandos aprendam, é necessária a mediação. Defendemos aqui a concepção dialética da mediação. Nessa concepção o educador e os educandos são sempre opostos, haja vista que nessa relação deve sempre haver um estado de desequilíbrio, em que o educador trabalha para trazer ao educando o conhecimento científico e o educando resiste em permanecer no conhecimento cotidiano, que é mais confortável a ele, pois já o conhece há tempos. É nessa relação, nesse jogo de forças que se geram ‘conflitos’, que a mediação acontece. Nesse contexto, o educador não será um facilitador, pois sua função é tirar o educando da sua zona de conforto em relação ao conhecimento; também não há como facilitar o que é difícil. Neste caso, o trabalho do educador deve ser no sentido de não deixar mais difícil a compreensão do educando. (AMOP, 2015, p. 180).

Busca-se com isso, um sujeito educador/educadora capaz de compreender que a educação não pode ser compreendida nela e por ela mesma, a qual precisa ser entendida tomando-se em consideração o conjunto das relações nas quais a Educação Ambiental está inserida. Sabe-se que a eles/elas, através das suas intervenções pedagógicas, atribuem-se a responsabilidade pela solução de praticamente todos os problemas sociais, e que fazem destes/destas os responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso social dos indivíduos.

O currículo fala destes desafios que envolvem a profissão docente, destacando:

Nessa sociedade marcada pela propriedade privada dos meios de produção, cabe a nós, na condição de educadores, fazer da educação um

instrumento de problematização, socialização e de apropriação do conhecimento, contribuindo para a crítica social e para desenvolver meios de transformação da realidade. (AMOP, 2015, p. 15).

Temos que os desafios apresentados para a Educação Ambiental, e que aparecem no CBA nas percepções das diversas disciplinas, vêm da proposta de se dar ao currículo uma dimensão social e contemporânea, ao discutir temas relevantes em determinado contexto histórico-social, porém, não se formaliza na instauração da Educação Ambiental na perspectiva de tema transversal.

A necessidade da transversalidade da questão ambiental, conforme Oliveira (2007), é justificada pelo fato de que seus conteúdos, de caráter tanto conceitual, quanto procedimental (relacionados com os processos de relação com os meios de produção e de trabalho), e também atitudinal, possuem determinadas características em comum, não configuradas como áreas ou disciplinas, as quais são abordadas a partir de uma multiplicidade de áreas ligadas ao conhecimento adquirido por meio da experiência, com repercussão direta na vida cotidiana (OLIVEIRA, 2007).

Esta característica é perceptível no CBA e isso se explica pelo fato de que o estudo do tema Meio Ambiente remete à necessidade de se recorrer a conhecimentos relativos a diversas áreas do saber de acordo os PCN's.

Dispõe o que a Educação Ambiental, de acordo Carvalho (2005), apontava, que no ensino formal tem-se enfrentado inúmeros desafios, e para melhor explicá-los, o autor postula o seguinte questionamento: "Afiml, como ocupar um lugar na estrutura escolar com essa espécie de não lugar que é a transversalidade?". Ao se constituir a Educação Ambiental como tema transversal, ela pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar, como também não pertencer a nenhum dos lugares dentro da estrutura curricular. (CARVALHO, 2005, p. 59)

E assim, um dos argumentos usados para fundamentar os temas transversais, é que o currículo escolar, baseado em disciplinas fixas, causa um isolamento do conhecimento e reduz a Educação Ambiental a uma mera transmissão de informações sobre o meio ambiente.

Questão assim problematizada por Leff (2001, p. 261):

O ensino tradicional básico falha não tanto por ser disciplinar, mas por não impulsionar e orientar as capacidades cognitivas, criativas dos alunos, e por estar desvinculado dos problemas do contexto sociocultural e ambiental. A pedagogia ambiental deve gerar um pensamento da complexidade que seja crítico, participativo e propositivo.

Os desafios remetem para que em algum lugar haja um espaço específico, para que essas questões inegavelmente importantes sejam tratadas; cria a necessidade da busca por um espaço curricular próprio que forme um eixo capaz de reunir e articular o currículo e os elementos orientadores da ação dos educadores/educadoras ambientais.

Nas conclusões de Oliveira (2007), não se discute se a Educação Ambiental deva ser uma disciplina específica ou não, mas a necessidade de se encontrar uma alternativa que viabilize a inserção do ambiental no currículo. Ela reflete a ânsia que existe em muitos educadores/educadoras em ver um espaço fixo e bem delimitado para a Educação Ambiental no ensino formal. E que procurar entender de que maneira esta tem sido inserida no currículo escolar é de suma importância, porque gera subsídios para novas práticas educativas na área, além de elucidar os problemas nas formas como a Educação Ambiental vem sendo apresentada nos currículos escolares.

Tristão (2002) esclarece que um dos desafios postos para o estudo da temática ambiental, no que se refere à prática do educador, é a superação da visão especializada do conhecimento e, para tanto, o caminho é a ruptura com as práticas disciplinares, que não acontecem apenas pela sua formalização em projetos pedagógicos, mas como exercício cotidiano que reconhece nos conhecimentos ambientais o potencial de articulação com todas as áreas de conhecimento

A prática da Educação Ambiental no ensino formal tem enfrentado muitos desafios, e existem obstáculos a serem transpostos para que esta se firme como prática educativa capaz de atingir os objetivos propostos pelos documentos que a contemplam.

Com essa revisão bibliográfica acima construída, têm-se agora referenciais para a discussão dos dados de nossa pesquisa junto aos educadores/educadoras de Educação Ambiental da microrregião da AMOP, alvo deste estudo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O método de investigação científico proposto por Marx, o materialismo dialético, se fundamenta na ideia de que a história do homem é compreendida no seu inverso, de frente para trás. Parte do presente de volta ao passado. Este método permite perceber a história não por acontecimentos sequenciais, estanques, ou pela vida dos indivíduos, mas numa perspectiva que enxerga nas contradições históricas a chave para o entendimento dos fatos históricos, que são marcados pelas relações sociais na sociedade.

O mecanismo geral das transformações sociais ocorre com o conflito entre forças produtivas, e as relações de produção abrem uma época de revolução social em que as mesmas se ajustam novamente ao nível das forças produtivas. Essa compreensão dialética é fundamental para o entendimento da teoria do progresso histórico no pensamento marxista.

De acordo com Lakatos e Marconi (2000), as mudanças das coisas na concepção dialética não podem ocorrer necessariamente sobre a forma quantitativa, pois irão se transformar em certo momento em qualidade, como tem ocorrido com as mudanças no desenvolvimento da sociedade capitalista industrial. Portanto, reconhecer que toda realidade é movimento e que todo movimento é realidade, e que o movimento sendo universal assume as formas quantitativa e qualitativa interligadas entre si e que se transformam uma na outra, é um princípio da dialética marxista.

Elas acontecem numa ação recíproca onde “[...] as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver”. (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 101) Postula que a mudança dialética transforma todas as coisas em seu oposto, no seu contrário.

Este estudo possui enfoque quali-quantitativo, descritivo, exploratório, com pesquisa de campo, e foi submetido e aprovado como parte integrante do Programa de Ciência e Tecnologia da Unioeste; aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, bem como por instruções que esclarecem o propósito de sua aplicação, e ressalta a importância da colaboração do informante (Apêndice A).

Ao articular a quantificação da coleta de dados, a análise estatística é quantificada através de gráficos e tabelas. Esta passagem da quantidade à qualidade trata “[...] de analisar a mudança contínua, lenta ou a descontínua, através de ‘saltos’. [...] a mudança qualitativa não é obra do acaso, pois decorre necessariamente da mudança quantitativa [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 103-104).

Ainda, que o “movimento” é universal e se apresenta quantitativa e qualitativamente, e que há a interligação na qual a quantidade pode se transformar em qualidade, e vice-versa. No intuito de oferecer uma possível resposta a essa questão, a pesquisa se contempla com a concepção de “interpenetração dos contrários ou luta dos contrários”, de acordo com Marconi e Lakatos (2005, p. 105).

Por outro lado, o método resulta, segundo Mendonça, Rocha e Nunes (2008), na tese que concebe o conhecimento como um movimento que se dá no marco das lutas de classes. Afirma a ciência e a pesquisa como fenômenos que contribuem para a manutenção da atual sociedade capitalista, e permite que as classes trabalhadoras e a intelectualidade se aliem em prol de seus interesses, e assim tornar-se-ão os sujeitos da contradição dessa sociedade, também no campo do conhecimento, isto é, capacitar-se-ão para estabelecer uma nova afirmação: a luta por uma nova ciência e por pesquisas comprometidas com os valores populares.

Para responder ao objetivo de construir uma visão geral e aproximada sobre a ideologia e a Educação Ambiental, no estudo com educadores/educadoras ambientais, optou-se pela metodologia de pesquisa exploratória que, segundo Gil, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

Para sustentar a investigação, fez-se necessário um referencial teórico com o objetivo de realizar levantamento bibliográfico e documental sobre a temática, e que o autor destaca:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2008, p.50)

Para a discussão dos resultados realizou-se uma análise qualitativa baseada nas respostas ao questionário respondido pelo público alvo. Nesse sentido, Gil se apropria dos princípios da análise qualitativa descritos por Tesch (1990), que faz as seguintes considerações:

1. A análise não é a última fase do processo de pesquisa; ela é cíclica ou concomitante à coleta de dados. A rigor, o processo de análise inicia-se no momento da própria coleta; essas duas etapas se comunicam.
2. O processo de análise é sistemático e compreensivo, mas não rígido. A análise só termina quando os novos dados nada mais acrescentam quando entram num estado de saturação.
3. O acompanhamento dos dados incluiu uma atividade reflexiva que resulta num conjunto de notas de análise e que guiam o processo. Estas notas possibilitam registrar o processo e constituem importante ajuda para o desenvolvimento conceitual. (GIL, 2008, p.176).

Pela familiaridade com o tema, busca-se identificar quem são, o que pensam e o que fazem os educadores/educadoras ambientais. Ao longo das discussões se destacam os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de aspectos que interferem na Educação Ambiental, procurando compreendê-la na sua relação com o currículo.

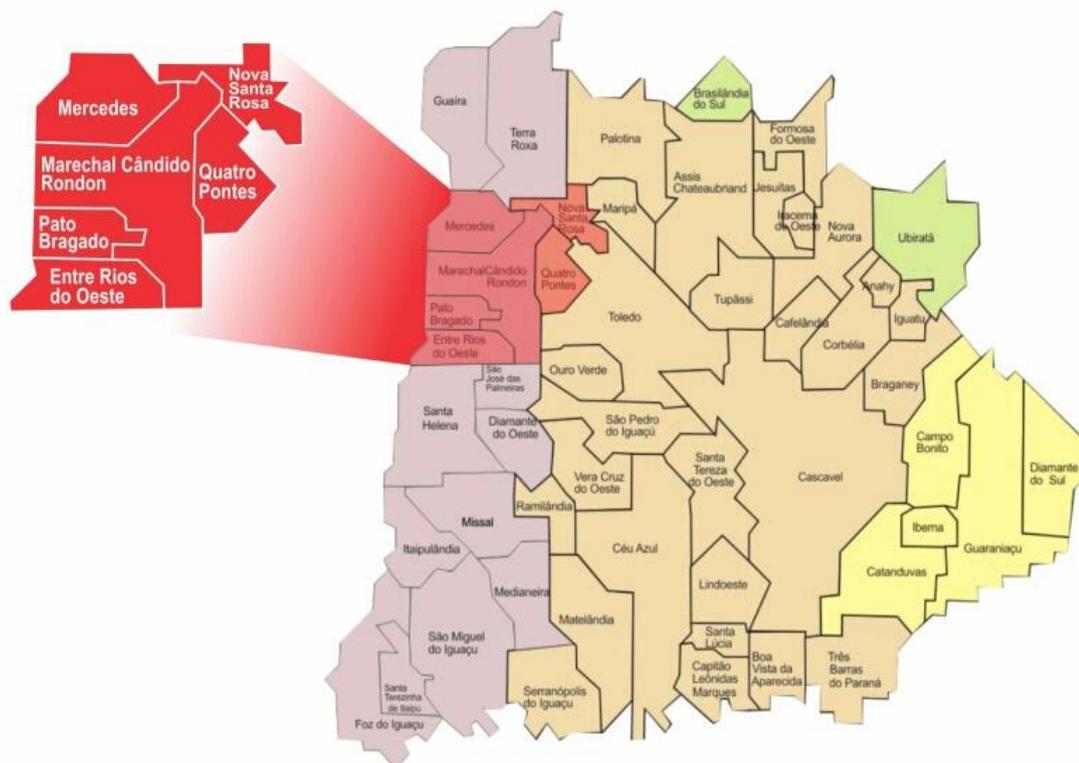
A pesquisa leva em conta a interação dinâmica entre os dados da totalidade, perseguindo uma postura crítica e de permanente repensar para a compreensão do papel que a escola desempenha, e como educadores/educadoras ambientais se identificam e compreendem o seu papel neste processo.

### 3.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Para focar o olhar sobre os espaços da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas, e sobre os sujeitos (educadores/educadoras), foram considerados os municípios de abrangência da AMOP, no total de 52, que passaram a contar com um currículo próprio a partir de 2007, o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal.

Nesta perspectiva, é possível inserir o espaço demográfico onde a pesquisa foi desenvolvida, dentro do espaço que compreende a área de abrangência da AMOP (Figura 2).

Figura 2 – Área de abrangência da AMOP



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Foi considerado na pesquisa, para efeito de estudo, que a mesma se desenvolvesse no conjunto de 06 (seis) municípios que formam a microrregião de abrangência da AMOP, incluindo os municípios de Marechal Cândido Rondon, Quatro Pontes, Mercedes, Pato Bragado, Entre Rios do Oeste e Nova Santa Rosa, conforme destaca a figura 2.

Optou-se pela aplicação de um questionário, o que possibilita levantar dados sobre a população demográfica dos educadores/educadoras ambientais, a prática pedagógica, e as possíveis dúvidas que envolvem os assuntos da Educação Ambiental.

A pesquisa se efetiva com a participação de 77 educadores/educadoras ambientais, os quais são distribuídos em dois formatos de estruturação da Educação Ambiental, trazendo a respectiva quantidade de participantes que responderam o questionário por município.

- Como disciplina: os municípios de Marechal Cândido Rondon (22) e Pato Bragado (02).

- Como aspecto interdisciplinar: os municípios de Quatro Pontes (14), Mercedes (18) e Nova Santa Rosa (17), em Entre Rios do Oeste (04).

Os municípios dos quais retornaram o questionário com 100% dos educadores/educadoras que trabalham a Educação Ambiental foram: Marechal Cândido Rondon, Pato Bragado, Quatro Pontes e Mercedes. Dos demais municípios, apenas uma parcela dos educadores/educadoras retornaram o instrumento.

### 3.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

O estudo foi realizado a partir de três eixos articulados: conceitos de ideologia e educação; Educação Ambiental e DRS; e a Educação Ambiental no CBA.

O Currículo Básico da AMOP, descrito no decorrer deste estudo, foi tomado como referência para a análise das práticas da Educação Ambiental nos municípios participantes.

Partiu-se do cotidiano escolar dos educadores/educadoras ambientais para entender, através das respostas evidenciadas nos questionários, as indagações, os problemas e, sobretudo, os desafios necessários que possibilitem uma educação que extrapole o espaço da escola.

### 3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA E SUA ANÁLISE

Utilizou-se como instrumento um questionário com 47 perguntas ordenadas abrangendo eixos, sendo os mesmos respondidos por 77 educadores/educadoras ambientais de 26 escolas públicas municipais. Os questionamentos foram aplicados no período compreendido entre o mês de abril e maio de 2016.

Optou-se como estratégia, a aplicação dos questionários após os municípios terem o seu quadro de educadores/educadoras completo, e os mesmos obtido a oportunidade de passar pelo período de formação continuada, prática comum a cada início de ano letivo, como é proposto pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEDs).

As perguntas apresentadas foram abertas e fechadas, com duas escolhas: sim ou não; de múltiplas escolhas; e as fechadas, com uma série de respostas possíveis (Apêndice B).

Para a coleta de dados, a pesquisa contou com dois momentos distintos:

No primeiro momento foram realizadas algumas visitas às Secretarias de Educação, ocasião em que o projeto de pesquisa foi apresentado como uma possibilidade de informações sobre o perfil dos educadores/educadoras de cada município, para que os gestores municipais pudessem se apropriar dessas informações, e que elas servissem de instrumento para avaliação de possíveis políticas públicas para as formações continuadas.

O segundo momento foi a aplicação dos questionários. Este processo ocorreu de forma direta da pesquisadora com os educadores/educadoras ambientais no município de Marechal Candido Rondon. Nos demais municípios a aplicação ocorreu através de integrantes da assessoria pedagógica dos municípios, que articularam a aplicação nas Horas Atividades dos educadores/educadoras.

Na busca da compreensão das representações sociais e ideológicas dos conteúdos da Educação Ambiental, para um perfil de educadores/educadoras ambientais, considerou-se a construção de um conjunto de questões que tiveram como foco: a avaliação do conhecimento dos docentes em relação à questão ambiental; e a identificação das ações que a escola realiza para a promoção desse conhecimento.

O uso de questões sobre o perfil demográfico, a formação dos docentes, e a possível ideologia no conteúdo da Educação Ambiental no currículo da AMOP, presentes no questionário, deveu-se à busca da identificação desses elementos na construção de novas representações.

Consideraram-se na análise dos dados, os 77 educadores/educadoras que responderam o questionário, e todas as questões, respondidas ou não, pois compreende-se a necessidade destas para explicar a realidade apresentada, resguardando com essa decisão a não exclusão de nenhum dado ou questão, pois entende-se que a presença ou ausência de resposta também é um dado que possibilita uma leitura da compreensão, ou situação, que cada sujeito vivencia em sua realidade. Considera-se, que cada item, assinalado ou não, fornece elementos essenciais e possuem significados importantes que retratam essa realidade.

A análise dos dados se apropria do método materialista histórico dialético quando se fez um apanhado histórico de diversas contribuições teóricas a respeito da Educação Ambiental no currículo e na escola. Nesse sentido, o método proposto por Marx construiu estas bases metodológicas e epistemológicas para interpretar a realidade histórica e social de abrangência da pesquisa.

Tem-se que, pela dialética, é ampliada a compreensão sobre como a Educação Ambiental é compreendida, e como é realizado o trabalho pedagógico, o que permite analisar dialeticamente a realidade. Nesse intuito, utilizam-se categorias, sínteses de múltiplas determinações. Estas se modificam a partir de condições históricas determinadas no momento da análise, considerando a realidade como um todo dinâmico, sem fim, e onde é vista de forma total. Ao perceber que todos/todas são partes do funcionamento da sociedade, não faz sentido pensar a realidade sem intenção de transformá-la no decorrer das discussões.

Nesse processo, segundo Marx e Engels (1991), a consciência somente se forma na ação transformadora, a ação essa coletiva, consciente e organizada. Pode-se entender o conhecimento científico constituído nessas bases, não somente como uma ferramenta que tem como função compreender o mundo, mas também, como a constituição de uma possibilidade de transformação da realidade a partir dos caminhos apontados pelo processo de elaboração intelectual.

A redação da dissertação apresenta conclusões resultantes da análise. Contudo, não é pretensão absolutizar as informações, mas estabelecer um diálogo que possa contribuir com o proposto principal; conhecer quem são os educadores/educadoras ambientais; contextualizando o Currículo Básico da AMOP na prática pedagógica destes.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, a pesquisa buscou conhecer as concepções dos educadores/educadoras ambientais, com a finalidade de traçar o perfil ideológico destes/destas, considerando, assim, o seu entendimento sobre os conteúdos da Educação Ambiental no currículo escolar.

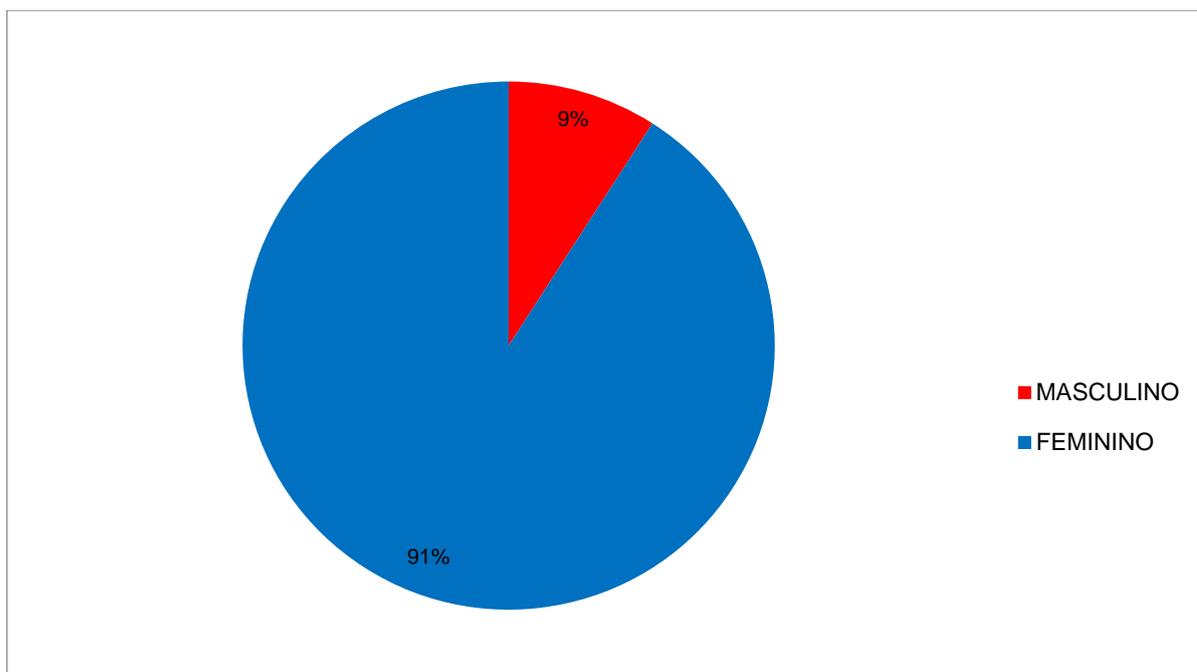
#### 3.1 PERFIL DEMOGRÁFICO DE EDUCADORES E EDUCADORAS AMBIENTAIS NO CONTEXTO DA AMOP

Para ilustrar as possibilidades de conhecer os educadores/educadoras que a pesquisa oferece, apresenta-se, a seguir, a síntese das informações relativas ao total dos/das 77 docentes que formam o universo da pesquisa, como estes sendo os/as responsáveis pela Educação Ambiental em seus municípios, e que dão uma pequena mostra da valiosa contribuição dos levantamentos estatísticos educacionais para o desvelamento da realidade da Educação Ambiental, sobre o que pensam, como interpretam a realidade, e as possibilidades para uma Educação Transformadora.

O resultado qualifica-os em relação à sua formação, renda, condição de exercício profissional, e à compreensão da Educação Ambiental como participação social e política, bem como aos seus hábitos culturais. Os limites impostos pela renda dos/das atuais educadores/educadoras, e as suas condições materiais de trabalho, serão explicitados, por serem de elevada importância.

A reflexão parte do aspecto de gênero que se traduz em conformidade com dados já existentes, os quais refletem a realidade nacional, e que esses mesmos dados confirmam que a realidade não é diferente para a região em estudo.

Gráfico 1 – Proporção de educadores e educadoras ambientais por gênero.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

O fato das mulheres na pesquisa realizada serem a maioria, 91% das educadoras ambientais em comparação aos homens, que se apresentam numa proporção de 9% de educadores ambientais, demonstra índices que reafirmam a média nacional de docentes da Educação Básica. Confirmam a concordância destes resultados com pesquisas anteriores, ou seja, demonstram ser o magistério uma profissão feminina, como indica Andrade et al. (2004), no relatório da pesquisa dos docentes brasileiros no qual é apontado que 81,3% são mulheres e 18,6% são homens.

A questão caracteriza socialmente o trabalho docente, visto como profissão para mulheres; e torna-se um ponto norteador para a redefinição dessa profissão, a solidificação da carreira e a identidade dos docentes. Serve de apontamento para novos rumos quanto à sua condição de status profissional, sua situação social e, até mesmo, as próprias condições de trabalho dentro da carreira do magistério.

Contempla o que a Educação Ambiental preconiza, neste caso, a construção social da condição docente ao tornar-se ponto norteador no reconhecimento da realidade constatada destes/destas enquanto sujeitos.

Serve, ainda, de apontamento para novos rumos quanto à sua condição de status profissional, sua situação social e, até mesmo, suas próprias condições de trabalho dentro do magistério.

Com base nos trabalhos de Michael Apple (1998), classe, sexo e ensino são indissociáveis. Para se compreender o trabalho docente atual, é de extrema relevância compreender e refletir historicamente sobre o início da feminização dessa profissão. O autor foi o primeiro a definir a categoria de gênero como um elemento indispensável para a compreensão do trabalho docente, quando sugere que o magistério feminino está diretamente relacionado a “um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe” (APPLE, 1998, p.15). Isso envolve as relações de gênero que são histórica e socialmente produzidas, corroborando para engendrar práticas masculinizantes e feminizantes, estabelecidas conforme as concepções de cada sociedade. Neste sentido a sociedade constrói papéis ou, representações, sociais.

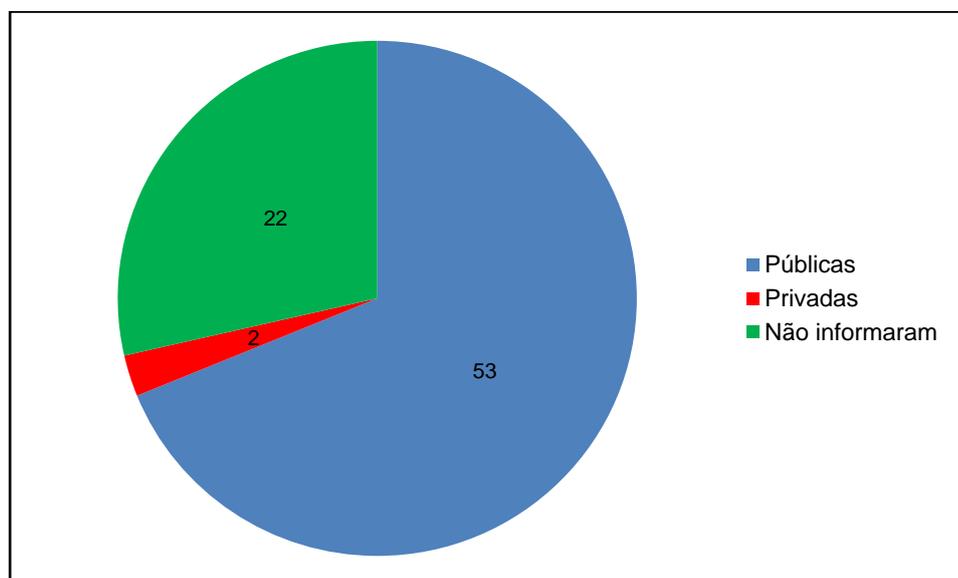
O ponto a seguir discute a formação e os aspectos sociais dos educadores/educadoras ambientais, para que a implementação da Educação Ambiental possa estar articulada com as políticas públicas que envolvem os gestores dos municípios.

### **3.1.1 Instituições de Ensino Responsáveis pela Formação Básica dos Educadores e Educadoras Ambientais**

Um bom docente tem papel fundamental na vida do seu aluno. Tem-se que a decisão sobre como devem ser formados os novos profissionais impacta no projeto educacional de qualquer nação. Com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores e designers de aprendizagem, esta o fim único da educação.

Sobre a formação dos educadores/educadoras de Educação Ambiental, no âmbito da microrregião investigada, colhemos os seguintes dados:

Gráfico 2 – Instituições onde educadores/educadoras ambientais obtiveram a sua Formação Básica



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Quanto ao tipo de instituição (gráfico 2) em que os participantes desta pesquisa realizaram sua formação, foram os seguintes os índices constatados: 53 (69%) obtiveram sua formação acadêmica em cursos de universidades públicas, 2 (3%) nas instituições privadas e 22 (28%) não informaram.

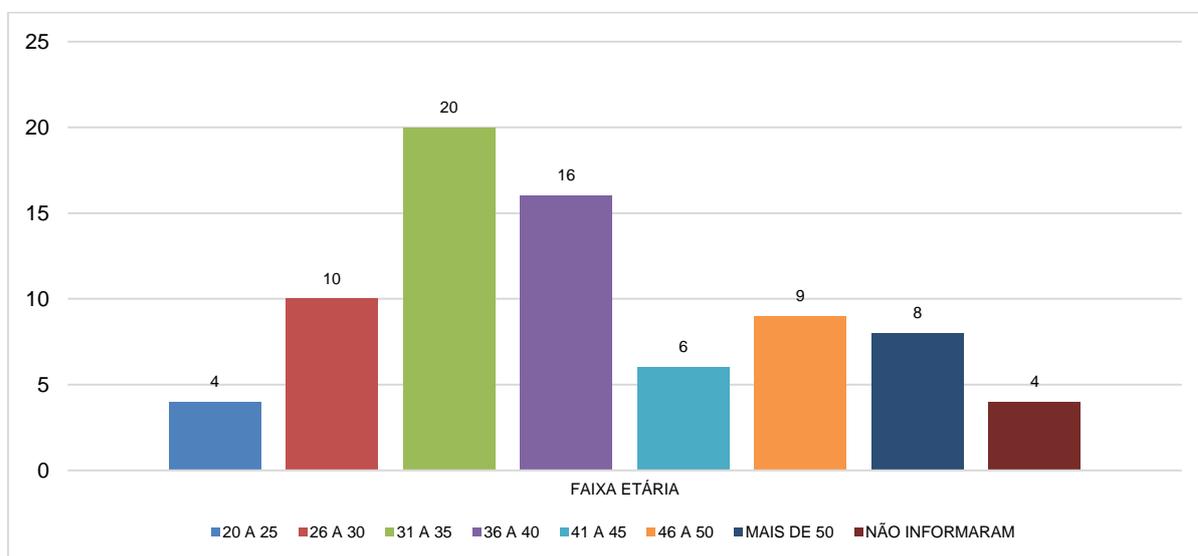
Quando a maioria confirma a universidade pública, isso demonstra a importância e presença destas na região em estudo.

Recai na reflexão necessária do compromisso que as instituições possuem na formação de profissionais da Educação Ambiental, com competência, para formular sínteses socioambientais. Exige um esforço criativo nos cursos de graduação que não significa só, mas também, propostas de reformulação formal dos currículos dos cursos. Tem-se o considerável número de participantes que não informaram a sua formação básica, o que supostamente vem confirmar que o assunto da Educação Ambiental não permeia as graduações, o que exige uma reformulação radical nas universidades, pelo menos no que diz respeito à circulação de ideias sobre novos paradigmas, que estão a solicitar, mesmo que suas estruturas institucionais sejam ainda um grande obstáculo.

### 3.1.2 Faixas Etárias dos Educadores e Educadoras Ambientais

Considerando que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação, chama-se a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas à condição etária, como a principal observada nesta tabela: a renovação dos quadros dos docentes. Estas renovações são efeitos de concurso/aposentadoria/forma de contratação, e seriam os resultados desta constatação observada junto aos educadores/educadoras ambientais.

Gráfico 3 – Proporção de educadores e educadoras ambientais segundo a faixa etária



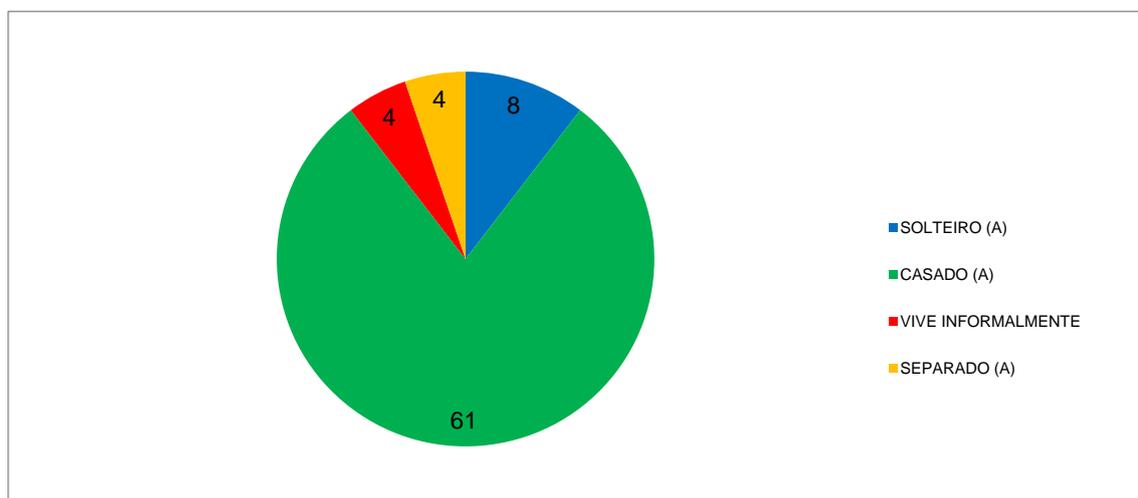
Fonte: Elaboração própria, 2017.

Este estudo indica que os participantes, quanto à faixa etária (em ordem decrescente), apresentam-se da seguinte forma: 8 (10%) acima de 50 anos; entre 46-50 anos 9 (10%); entre 41-45 anos 6 (8%); entre 36-40; 16 (21%); entre 31-35 anos 20 (25%); entre 26-30 anos 10 (13%); entre 20-25 anos 4 (5%). Não informaram 4 (5%).

Somando-se os índices das três maiores categorias do gráfico (2), destes/destas, 46 (60%) dos participantes encontram-se entre 26 e 45 anos de idade, o que coincide com os dados descritos por Andrade et al (2004) sobre a pesquisa do perfil dos professores brasileiros, que apresentam a média de idade dos docentes de 37,8 anos, e que uma parcela (33,6%) dos docentes possui de 26 a 35 anos, e ainda, que 35,6% estão na faixa de 36 a 45 anos.

### 3.1.3 Estado Civil, Família e Situação Econômica de Educadores e Educadoras Ambientais

Gráfico 4 – Com relação ao estado civil, os professores se declaram, em sua maioria, casados.

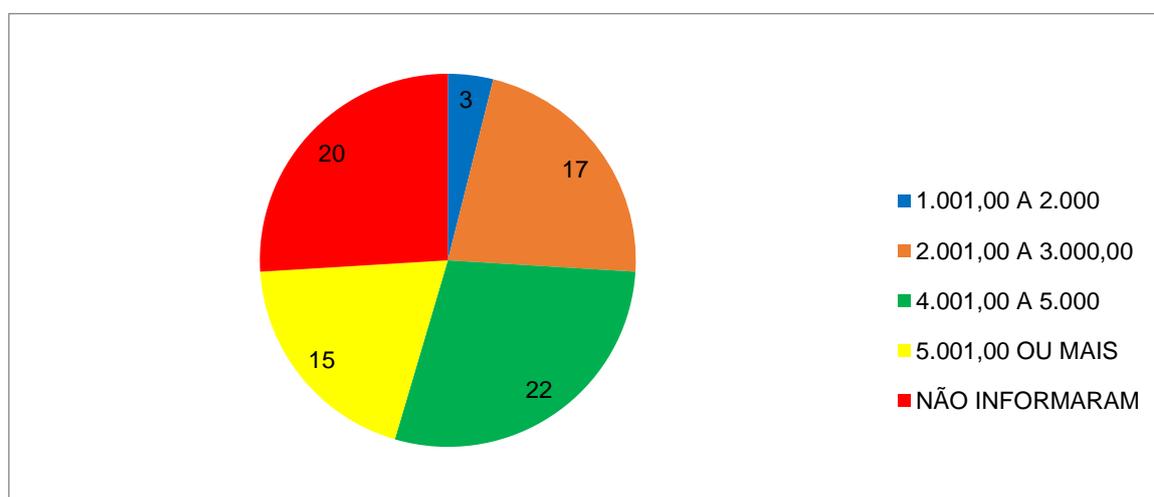


Fonte: Elaboração própria, 2017.

A grande maioria dos educadores/educadoras já constituiu uma unidade familiar autônoma, pois 61 (78,6%) dos participantes declararam-se casados.

Os índices apresentados no gráfico (4) apontam também: 8 (10%) participantes que afirmam ser solteiros, e 4 (5%) que vivem informalmente, sendo a mesma porcentagem para os separados.

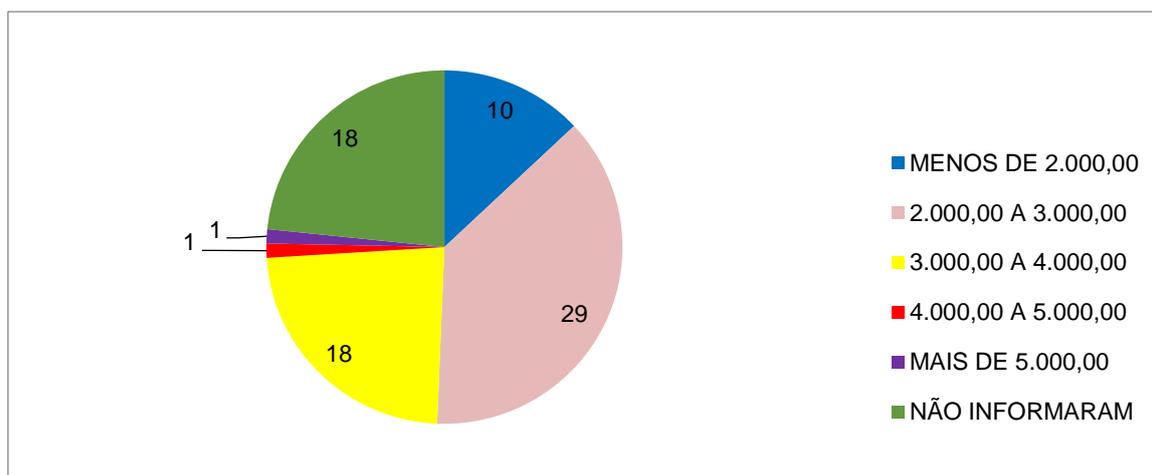
Gráfico 5 – Proporção de educadores/educadoras ambientais segundo a renda familiar



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Dentre as possibilidades: é provável que a figura de provedor, que costuma estar identificada ao homem como chefe de família, esteja em mudança, pois o gráfico 5 mostra a mulher conquistando seu espaço na realidade efetiva de participação na renda familiar. Independentemente da real participação frente à análise realizada, os que concentram os seus salários entre R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00 totalizaram 3 (4%) dos educadores/educadoras. Com renda de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00 totalizaram 17 (22%); com renda entre R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00 totalizaram 22 (29%); com renda de R\$ 5.001,00 ou mais totalizaram 15 (19%). Não informaram, 20 (26%) educadores/educadoras ambientais.

Gráfico 6 – Proporção de educadores e educadoras ambientais segundo a renda mensal pessoal



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Como base, se consolida a relação existente entre os índices dos gráficos 5 e 6, pelos quais percebe-se que, provavelmente, na figura do provedor feminino, está a sobreposição da realidade efetiva de maior participação deste na renda familiar. Em outras palavras, há de se perceber, na comparação, que a renda familiar e pessoal já perpassa por uma parcela considerável dos educadores/educadoras.

Nestes termos se constata que: 10 (13%) recebem menos que R\$2.000,00; 29 (38%) recebem entre R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00; 18 (23%) recebem de R\$ 3.001,00 a R\$4.000,00; e 18 (23%) não quiseram informar quanto recebem.

Ao considerar-se as duas categorias com salários mais elevados, de R\$ 4.001,00 a mais de R\$ 5.000,00, estes somam 2% dos educadores/educadoras ambientais, e que ao serem comparados com a média do país que estão entre 6 a

10 salários mínimos, e que concentra 65,5% dos professores brasileiros, a média da região fica muito abaixo destes índices.

A importância que esta análise tem adquirido em diferentes pontos sobre a localização dos educadores na estrutura ou na hierarquia social, vem contribuir de alguma maneira para a inclusão destes/destas na classe social supostamente mais privilegiada que a maioria dos brasileiros, pois o senso comum costuma associar classe à posição ocupada pelos indivíduos na hierarquia social quanto à renda. Na verdade, em vez de determinar a classe social à qual pertencem os educadores/educadoras ambientais, aqui estarão identificados com aquela da qual o docente brasileiro, segundo Andrade et al. (2004), indica a sua verdadeira condição econômica.

Isso a despeito da desvalorização da profissão docente que, segundo Andrade et al. (2004), está refletida, de um modo geral, nos baixos salários na relação com a renda familiar dos educadores/educadoras, o leva a abordar a questão da “pauperização” dos professores do ensino básico, particularmente os da rede pública. Quando esta condição é assim descrita:

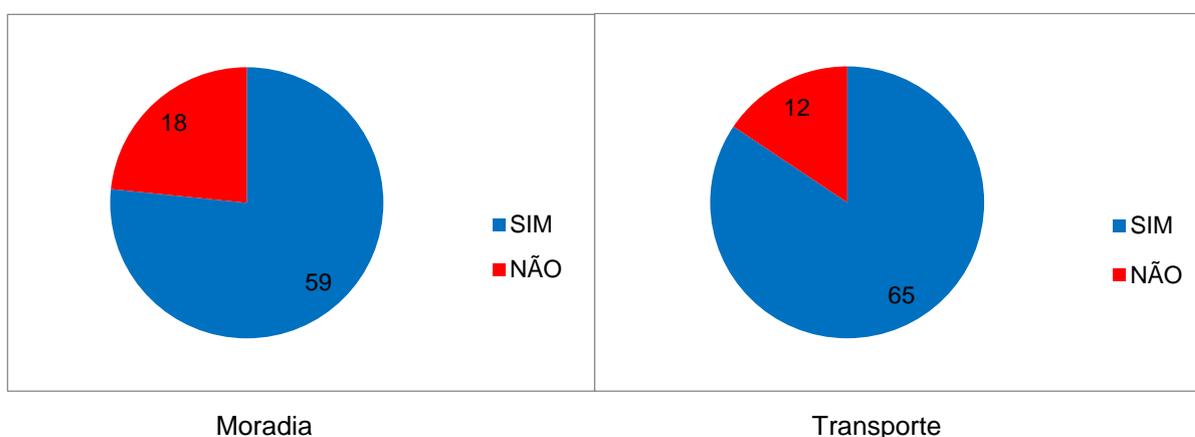
Os professores deixaram de ganhar um salário digno, deixaram de ter uma carreira atraente, passaram a ter muita dificuldade de se manter como cidadãos. O professor é um profissional que tem que ler, viajar, escrever, ter acesso aos bens de cultura e isso durante muitas décadas foi sendo destruído e alijado de seu alcance. Eu não acredito que foi só para o professor, foi para toda a população de profissionais do país, mas em particular isso deixa uma marca extremamente pernicioso no professor. Porque um profissional que não tem uma preparação prévia uma atualização em serviço e condições de se tornar um cidadão e um profissional cada vez mais sábio, mais experiente, mais cidadão do mundo, com olhar para o seu país, para sua localidade, para sua cidade, para seu bairro, mas uma pessoa que se vê como integrante deste planeta com toda cultura que a inteligência humana tem criado, se ele não tem a possibilidade do acesso, como é que ele abre estes caminhos na escola? (ASSIS, 2004 apud ANDRADE et al., 2004 p. 62).

Esta subsunção da realidade ao capital, segundo Bomfim (2008), abre as discussões para as contradições, e contém elementos objetivos e subjetivos, particularmente a vigência do fetiche-dinheiro, internalizado como sendo uma própria condição humana. Para a valorização do capital, todas as atividades precisam estarem aptas a contribuir para a sua preservação, incluindo-se a educação; e para ser um processo produtivo, precisa se submeter aos mesmos critérios de eficiência capitalista, sendo necessário curvar seus trabalhadores.

O discurso de valorização docente, se dá na busca do consenso em torno de uma necessária participação destes/destas na função de contribuir para o sucesso das reformas da educação. Esconde na verdade, tanto o lugar subordinado a ser assumido, como também o conjunto de estratégias já implementadas que trabalhadores/trabalhadoras encontram enquanto inseridos na sociedade.

As diferenças da renda familiar e pessoal dos educadores/educadoras ainda refletem na condição de moradia e transporte.

Gráfico 7 – Proporção de educadores e educadoras ambientais segundo acesso a bens materiais básicos (moradia e transporte)



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Os dados da pesquisa (gráfico 7) revelam que aproximadamente dois terços dos educadores/educadoras 59 (77%) possuem casa própria; e 18 (23%) docentes não possuem. Observando a condição de carro próprio, 65 (84%) dos participantes possuem, porém 12 (16%) não possuem.

O índice que demonstra que muitos educadores/educadoras ainda vivem em imóveis alugados e/ou não possui meio de transporte, pode estar associado à proletarização (empobrecimento econômico) representado pelas perdas salariais da categoria.

### 3.1.4 Acesso de Educadores e Educadoras Ambientais a Bens Culturais

O acesso aos bens culturais, exige inicialmente falar do conceito de cultura como fator intrinsecamente ligado ao conceito de formação (gráfico 8). Este aspecto reforça a relação na compreensão nos dias de hoje quando certa crise da cultura se relaciona à educação no contexto da crise geral da sociedade. Indagar sobre como a

cultura pode contribuir na formação dos indivíduos, para além da educação, são os princípios do debate a seguir, o qual busca compreender a inclusão e a exclusão de indivíduos de grupos ao poder. Quando se fala de cultura, está se falando de poder. A sociedade de modo geral defronta-se com o desejo da democracia, que nada mais é do que a partilha das ideias e das práticas no contexto de sua diversidade.

A construção dos argumentos em favor da Educação Ambiental transformadora e crítica se constitui num tempo e espaço em que, para convencer grandes massas e direcionar os acontecimentos sociais, se reforçam cada vez mais na capacidade dos controles dos meios de comunicação. É nesta condição que se resgata a ideia do filósofo Louis Althusser, que busca explicar a construção da hegemonia a partir do conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado através dos meios de comunicação.

Desde o início deste trabalho Althusser é referência por interligar os instrumentos de dominação ideológica, a partir do conceito de superestrutura, e com os instrumentos de dominação econômica a partir do conceito infraestrutura, que o filósofo comunista acrescenta como elementos inovadores ao pensamento marxista, quando escreveu a “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”, e nestas discussões além da escola, se dialogam a extensão dos meios de comunicação na formação de opinião dos educadores ambientais.

É o que Althusser traz em suas definições, de forma muito atual: reflexões acerca da capacidade de sistematizar que seriam os instrumentos utilizados pela classe dominante para exercer a função de maioria neste sistema.

Tabela 1 – Proporção de educadores e educadoras ambientais segundo hábitos de mídia e leitura de livros

Hábitos de mídia	Número de respostas	Total de percentuais (%)
Jornais	55	71%
Revistas	24	31%
TV	54	70%
Livros	65	84%

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Dos 77 educadores/educadoras que participaram da pesquisa, 55 (71%) afirmaram ter o hábito de ler jornais. Deste total, 64% disseram que leem o jornal *O Presente*, um jornal com tiragem de circulação microrregional, que até 2015 possuía cinco edições semanais e, a partir de 2016, reduziu suas edições para duas edições

semanais. A *Gazeta do Paraná* foi citada por 09 (16%) educadores/educadoras, sendo um jornal diário de circulação regional. O mesmo ocorre com o *O Jornal*, citado por 06 (11%) dos que afirmam ler jornais, que também possui alcance regional, mas tem edição semanal.

Em seguida, tem-se que: 24 (31%) possuem o hábito de ler revistas; 54 (70%) assistem televisão; e 65 (84%) possuem o hábito de ler livros. Torna-se significativo ressaltar que neste item o respondente poderia indicar um ou mais itens, o que justifica que o número de respostas não se ajusta ao número de respondentes. Vale lembrar que neste item a análise foi feita pela frequência de respostas, pois o sujeito poderia assinalar mais que uma alternativa.

Carvalho (2007), quando descreve Althusser, destaca a análise da hegemonia das ideias, do pensamento e dos paradigmas como representações, estas sendo determinadas pela classe dominante vigente em cada período histórico e que fazem parte do amplo debate sobre a luta das ideias ocorridas nas sociedades contemporâneas. Pode-se dizer que, concomitante a isso, persiste um movimento de negação da construção desta hegemonia, a partir da desconstrução do conceito de ideologia. Isso sob diversas justificativas: que o mundo não é mais o mesmo; que as estruturas modernas do pensamento humano já estão superadas; e as experiências políticas e econômicas do século 20, como o socialismo, fracassaram.

No Brasil, em 2016 em especial, se destaca o momento histórico à perseguição aos partidos com filosofia socialista em curso. Nesta diversidade dos embates de concepções, chega-se a questionar o capitalismo como um sistema não suficiente para o desenvolvimento humano, porém, sem nenhuma intenção de abrir mão das prerrogativas da acumulação do capital.

O cultural que se vive é a experiência de uma sociedade afundada em diversas perspectivas, desejos, posicionamentos e, sobretudo, jogos de força. A educação em meio a isso tudo se torna um meio de democratização através do desejo e um ideal pelo qual devemos lutar.

A cultura, dessa forma, exerce uma função domesticadora e coercitiva nas sociedades divididas em classes, exercendo o papel de veiculação dos conteúdos ideológicos das classes dominantes para todas as classes sociais, e nesta análise específica na interpretação que os educadores ambientais realizam a partir da sua formação cultural.

A Educação Ambiental interpreta o poder da indústria cultural que provém de sua identificação, não como uma simples oposição a ela, mas como um princípio mediador da inserção da cultura na esfera da produção material, movida pelos mecanismos do mercado capitalista da informação, na compreensão de como atuam na superestrutura como instrumentos de controle dominantes. É neste contexto que a Educação Ambiental procura identificar como são construídos os argumentos para a sustentação de um sistema tão desigual.

Como mais um instrumento de leitura e informação, 24 educadores e educadoras ambientais afirmaram que possuem o hábito de ler revistas, dentre as quais, as citadas foram: a *Veja*, *Isto é*, *História* e a Nova Escola. Sem nenhuma novidade, as revistas da Editora Abril dominam como as favoritas entre os educadores.

Este fenômeno da Editora Abril é descrito por Gonçalves (2009), como extremamente peculiar. Seu fundador, o ítalo-americano Victor Civita, veio para o Brasil em 1949 e, na década de 1950, lança uma revista para o público infantil (Pato Donald). É a partir daí que o seu império não parou de crescer. A Abril é hoje o maior parque gráfico da América Latina e a *Veja* é a revista de maior tiragem do país.

Para muitos a revista *Veja* é sinônimo de veracidade das informações. Em especial para as classes A e B, consumidoras das suas matérias. Sua análise dos temas, sua opinião sempre com base em especialistas e 'sujeitos inteirados no assunto' permitem que ela exale legitimidade. Em uma sociedade que anseia por respostas como a nossa, a *Veja* aguça o desejo humano pelo saber. Ela é alimentada pelas vontades dos seres humanos e sacia os mesmos. (GONÇALVES, 2009, p. 16).

Na relação da revista com seus leitores, impera uma determinada forma de enxergar a realidade. Enfatiza Gonçalves (2009), que o discurso da revista apresenta o semanário delegando poder aos que detém o monopólio da fala, aos que foram "emancipados academicamente" sob um tipo de conhecimento reinante, transformado em primordial, encarado como único possível. Tudo isso é passível de comprovação a cada reportagem, pois, na contemporaneidade, o jornalismo necessita disso para se sustentar e as pessoas também, para tomarem decisões e fazerem suas escolhas.

Segundo Gonçalves (2009), a própria revista, 72% de seus leitores são da classe A e B. São sujeitos que possuem casa, carro e curso superior. Muitas de

suas decisões tomadas a partir da leitura da revista são reflexos de um dado estilo de vida criado/reproduzido nas páginas do semanário da Abril.

Mais do que um veículo de informação, toda e qualquer revista traz consigo uma gama de significados. Ela fala para um público específico, assuntos específicos de uma realidade específica. A particularidade de toda e qualquer revista é a mesma que caracteriza a *Veja*. Quem nunca ouviu um comentário do tipo: “*Veja* é revista da classe média” (GONÇALVES, 2009, p. 26).

Deste modo, podemos definir a identidade da revista com a identidade dos que dela se beneficiam:

Há um respaldo de parte da literatura disponível que defendem que a revista fala para ‘a classe média’. Nossa hipótese é de que *Veja* busca sim atingir uma ampla categoria de leitores dos setores médios, incluídos aqueles que estão no seio da reestruturação produtiva e necessitam aprender a moldar novas formas de trabalho. São esses também os sujeitos das novas formas de comportamento e consumo englobados na ‘sociedade do espetáculo’. Esse é o público alvo do gerenciamento em torno dos interesses do capital: as reengenharias, as adequações ao desemprego estrutural, que devem aparecer sempre como um desafio pessoal. (SILVA, 2005, p. 629)

Seria difícil mensurar com precisão qual o perfil do público leitor da revista. Em seus estudos, Gonçalves (2009) inscreve os leitores da revista como quase 70% que possuem nível superior, e no restante do país menos que 5% da população têm titulação acadêmica. Assim, o perfil do leitor de *Veja* tem um grau de instrução, um nível social, um estilo de vida e econômico bastante diferente da maioria da população brasileira; e suas atitudes, seus costumes e desejos, são valorizados por suas páginas. Em tais circunstâncias encomendam-se pesquisas a institutos especializados, para saber qual público tem lido as suas notícias, a fim de vender espaço publicitário para empresas interessadas em consumidores destas qualidades.

A investigação também constatou que 65 educadores e educadoras ambientais afirmaram ter o hábito de assistir TV. As emissoras mais citadas foram a Globo, a Band, o SBT, a Cultura. A discussão sobre a televisão e sua influência na formação dos educadores ambientais, necessariamente perpassa pela inserção deste tema num determinado contexto sócio histórico. A ênfase no modo de produção capitalista e seus determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais são o ponto de partida para analisar e refletir sobre as relações entre a formação cultural na consolidação de opiniões.

A televisão assume papel importante na tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência escamoteando a realidade, impondo valores, normas e conteúdos ideológicos, de tal forma que estes tornam-se conteúdos únicos da consciência dos sujeitos. O resultado desta é a busca da homogeneização das pessoas, fazendo-as reféns de um sistema linear e repressivo. Não é aceitável um sistema educacional que vem contribuir para uma educação igualitária, e é de fundamental importância que se trabalhe de forma complexa e diversificada estes conceitos na Educação Ambiental. A formação cultural necessita ser compreendida nos encaminhamentos que a mídia articula a uma cultura querendo ser melhor que outra, buscando sempre a superioridade. O problema está na fixação de uma cultura dominante sobre outra. As consciências dos valores impostos e fabricados são:

Os valores e conhecimentos que atendem aos interesses dos grupos sociais que estão situados em posição de uma predominância na sociedade, para dar maior sustentação ao domínio intrassocial, acabam por ser difundidos e aceitos pela maioria como se fossem próprios, isto é, travestem-se de uma universalidade. (CORTELLA, 2009, p. 41-42).

Pensar uma Educação Ambiental que dê conta do processo de constituição de uma sociedade democrática, da participação popular por meio de suas manifestações por serem legítimas e inquestionáveis, é necessária quando as mídias formadoras de opinião vão em rumos opostos com uma imprensa que privilegia determinados segmentos sociais em detrimento aos movimentos populares e de suas lutas e reivindicações.

A capacidade para a formação de opinião vem inserida no descaso com o qual a imprensa, diga-se aqui, a grande mídia simbolizada na Rede Globo de Televisão, vem tratando os eventos sobre educação ambiental, revelando uma visão ideológica que desmerece participação popular.

Desta forma não há como se pensar uma Educação Ambiental com educadores/educadoras dependentes para sua formação auxiliar ou complementar, quase que exclusivamente de mídias televisivas que privilegiam determinados segmentos sociais em detrimento aos movimentos populares e de suas lutas e reivindicações relativas às questões ambientais.

Transpondo essa reflexão para o campo da dimensão ideológica da prática pedagógica, compreende-se que os dados coletados neste eixo, bem como a reflexão deles decorrente, permitem concluir que os direcionamentos adotados para

que a dimensão ambiental esteja inserida de forma responsável na prática pedagógica, decorre das concepções presentes nos conceitos pré-formados que, conforme as especificidades locais e globais, se impõe sobre o CBA, modelando os conteúdos da formação, primando pelas chamadas especificidades de acordo com seu centro de interesse, fortalecendo campos disciplinares isolados, ao mesmo tempo que promove uma visão reducionista e simplificada da realidade, onde educadores/educadoras são os mediadores dos seus descritivos conhecimentos.

### **3.1.5 Nível de Formação e Atuação na Educação Ambiental (EA) de Educadores/Educadoras Ambientais**

Os resultados da pesquisa, ao mesmo tempo em que oferecem dados sobre o perfil dos profissionais da educação, ampliam o conhecimento sobre a formação do professor, com o fornecimento de dados que melhor caracterizam sua escolaridade (áreas de formação de graduação e pós-graduação, de formação continuada, disciplinas ministradas, dentre outras) e que se constituem em informações importantes para o planejamento e o monitoramento das ações voltadas para a formação inicial e continuada desses profissionais.

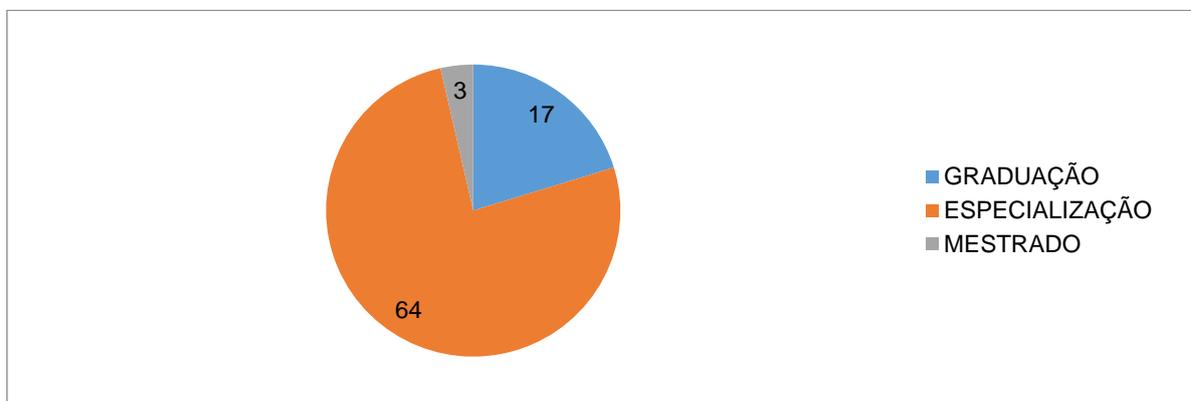
Por isso, o objetivo da presente seção consiste em descrever o perfil dos educadores/educadoras ambientais no interior das escolas do ensino fundamental e educação infantil, as motivações para desenvolvê-la, e a relações das diversas modalidades de sua implementação que são demandas primordiais da Educação Ambiental.

De acordo com a LDB, Art. 62, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

As análises aqui apresentadas indicam que, apesar das dúvidas e incertezas que cercam a profissão na atualidade, os educadores/educadoras não perderam a identificação com seu trabalho, e têm expectativas para melhorar sempre mais a sua formação. Perceber as contradições que engendra o espaço escolar, é fundamental para entender o contexto onde o Currículo Básico da AMOP (CBA) atua,

reconhecendo o perfil dos que proporcionam a Educação Ambiental no sistema educacional na região dos municípios investigados.

Gráfico 8 – Proporção de educadores/educadoras ambientais, segundo a formação.

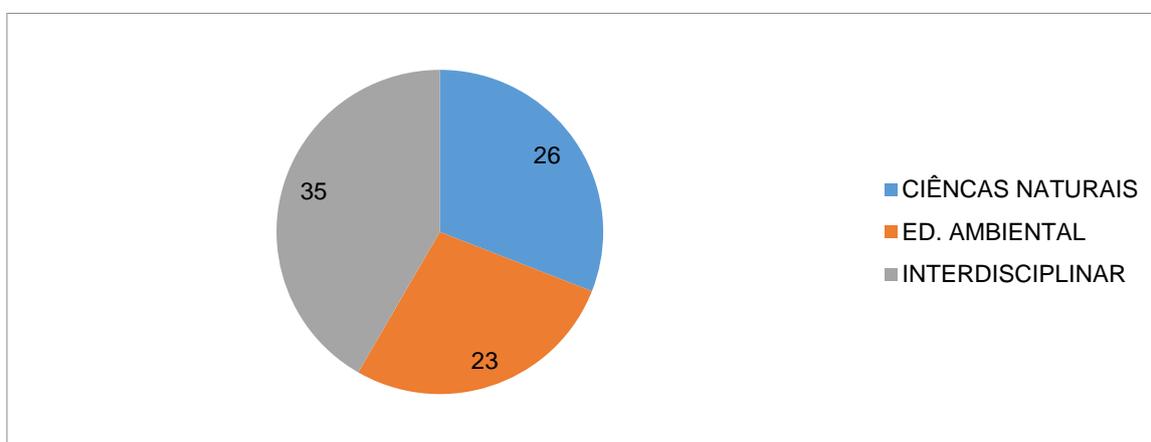


Fonte: Elaboração própria, 2017.

No que se refere à escolaridade dos educadores, dados revelam que todos possuem ensino superior. Destes, 17 (22%) participantes possuem graduação, e 64 (83%) foram em busca de uma especialização. Como já foi observado, é importante para o delineamento das políticas de formação de docentes, a existência de informações sobre a adequação do perfil profissional do professor à disciplina que leciona.

Nota-se, em relação à formação em estudos de pós-graduação em nível de *stricto sensu* (mestrado), que há um número reduzido de educadores/educadoras ambientais: 3 (4%) dos pesquisados.

Gráfico 9 – Distribuição dos educadores/educadoras ambientais para a prática da EA

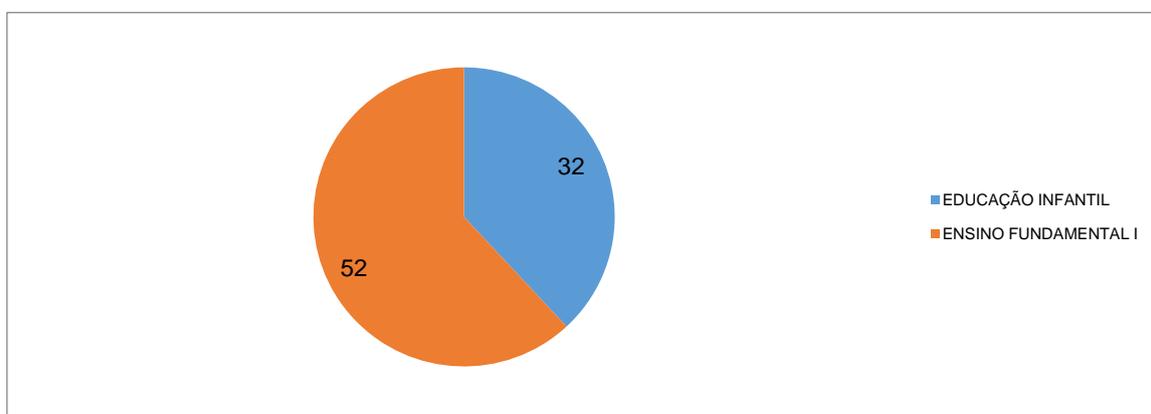


Fonte: Elaboração própria, 2017.

O gráfico traz informações sobre a distribuição dos docentes por área de atuação. Esses dados, quando associados a outras informações, podem oferecer números mais específicos sobre as necessidades atuais dos educadores/educadoras ambientais.

Os resultados revelam que 35 (42%) dos pesquisados trabalham a Educação Ambiental de forma interdisciplinar; e que 26 (31%) trabalham a Educação Ambiental sob ênfase nas Ciências da Natureza; e 23 (27%) dos educadores/educadoras trabalham a Educação Ambiental como disciplina.

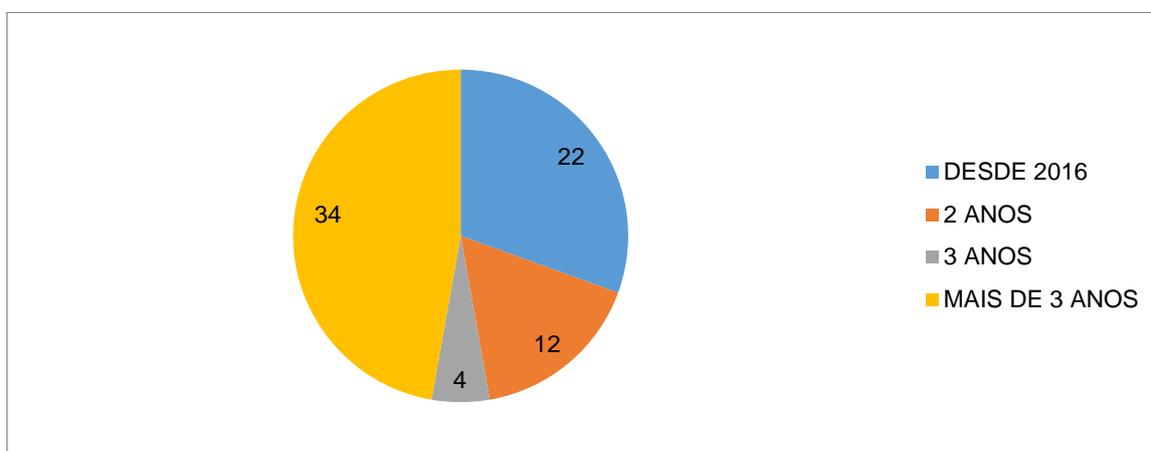
Gráfico 10 – Proporção de educadores/educadoras ambientais segundo a atuação no nível da Educação Básica



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Para cada um desses conjuntos, os resultados identificam, às vezes, que há duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado (etapa ou modalidade de ensino), pois em muitos casos o professor atua na educação infantil e no ensino fundamental. Nesse sentido, 32 (38%) dos participantes da pesquisa trabalham na educação infantil, e 52 (62%) trabalham no ensino fundamental.

Gráfico 11 – Proporção de educadores e educadoras ambientais segundo o tempo de atuação na Educação Ambiental

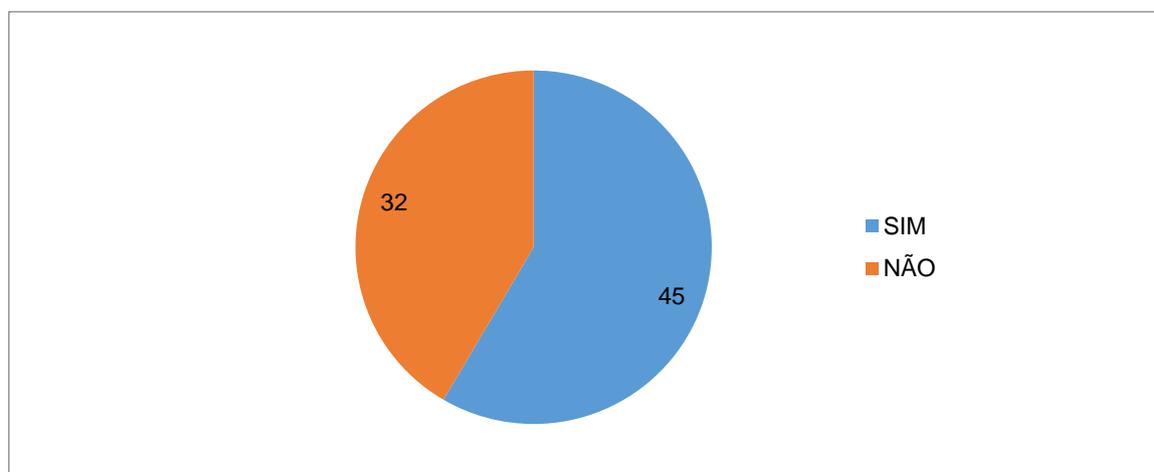


Fonte: Elaboração própria, 2017.

O objetivo da presente questão consiste em descrever as características da Educação Ambiental no interior das escolas de ensino fundamental e da educação infantil.

Diz respeito ao tempo de exercício no qual educadores/educadoras vem desenvolvendo o trabalho na Educação Ambiental. Dos 77 educadores/educadoras pesquisados dos municípios, 22 (31%) informaram terem iniciado sua atuação na Educação Ambiental no mesmo ano em que o presente estudo se efetivou, ou seja, 2016. Os demais destes/destas, 12 (17%) estão atuando a dois anos, 4 (6%) estão atuando já a três anos, e 34 (47%) mais que 03 anos de atuação, conforme o gráfico (11).

Gráfico 12 – O seu município possui a Educação Ambiental como disciplina?



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Conforme a pesquisa demonstra, os municípios veem a necessidade de inserir a Educação Ambiental como instrumento da educação. Para tanto, tem que ser desenvolvida como efetiva prática, para a qual todas as pessoas que lidam em uma escola precisam estar preparadas. Não basta que seja acrescentada como mais uma disciplina dentro da estrutura curricular. Se assim for, é bastante provável que fique restrita à área das ciências ou da geografia. A prática da Educação Ambiental precisa estar interligada com todas as disciplinas regulares, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O que os índices apontam é que 46 (58%) afirmaram que os municípios instituíram a Educação Ambiental como disciplina.

Em lado oposto, aparecem os 32 (42%) dos participantes da pesquisa que em seus municípios trabalham a Educação Ambiental na proposta interdisciplinar, ou seja, contemplada em todas as demais disciplinas.

Porém, é importante ressaltar, que ao se delegar a responsabilidade da Educação Ambiental na escola apenas às disciplinas com afinidade à temática ambiental, exclui-se a possibilidade de novos contextos poderem ser abordados e de se criar a possibilidade de todas as disciplinas que não possuem tanta afinidade assim, mas compõe o currículo escolar.

Ainda, torna pontual destacar que instituir a Educação Ambiental apenas como uma disciplina, não atende aos diversos documentos governamentais que têm regulamentado a implementação dessa prática educacional no Brasil. O Parecer N° 226/87, de 11 de março de 1987 (MEC, 1987), indica o caráter interdisciplinar da educação ambiental, e recomenda sua realização em todos os níveis de ensino.

### 3.2 PERFIL IDEOLÓGICO-AMBIENTAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA AMOP

Esta análise considera o que propõe Jovchelovitch (2008), que o conhecimento humano não é fruto de uma racionalidade individual pura, nem mesmo o resultado de uma apreensão de informações que reproduz a realidade externa tal qual ela é ou parece ser. Ou seja, elas estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem, resultados do viver coletivo. Desta forma o conhecimento passa a ser concebido e reproduzido através da interação, e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados.

Analisar o perfil ideológico dos educadores/educadoras ambientais se dá pela necessidade de olhar para a vida cotidiana e para as relações nela estabelecidas, para somente então compreender os modos de pensamento que influenciam a prática pedagógica na escola.

Como pôde ser observado, existem, a partir das perspectivas da sociedade, alguns responsáveis diretos e outros indiretos. Na conjuntura social brasileira, primeiramente muito próxima do momento que vive o Brasil, temos o modelo de Estado assistencialista, que teve início a partir dos anos 90, em decorrência da predominância dos imperativos das políticas neoliberais, as quais provocaram a destituição da dimensão universal das políticas públicas, em defesa da modalidade compensatória, como condição de sustentabilidade sociopolítica requerida pelo ajuste econômico.

Essas diferentes ideias e percepções, abrem as discussões desta análise, pois que são elementos ou provocações construídas a partir da vivência destas/destes educadores, e são resultantes das observações assistemáticas extraídas do cotidiano escolar que, em alguma medida, ilustram o que pensam, e sob quais representações interpretam a sua realidade.

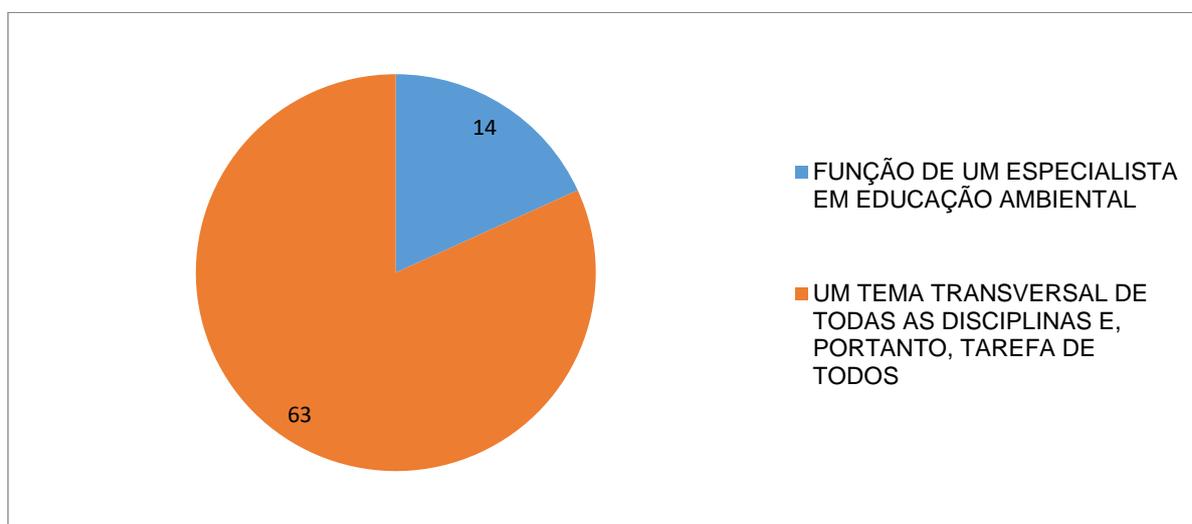
Nessa perspectiva, o estudo das formas simbólicas através da pesquisa, revela as produções sobre os conceitos inscritos no currículo da AMOP, onde os sujeitos ganham considerável importância. Esta necessidade reforça que tais produções sociais fornecem informações sobre as concepções que nutrem o modo de pensar e agir de educadores/educadoras.

Dessa maneira, o tema da ideologia inscrito desde o início deste estudo, pode auxiliar na construção de um pensamento crítico e libertador.

Importante lembrar que o conceito de ideologia tem muitos significados, mas aqui, ele é compreendido na maneira como educadores/educadoras tem mobilizado as formas simbólicas, no sentido de estabelecer e sustentar as relações de dominação quando se apropriam do currículo escolar.

O gráfico a seguir permite discutir como a prática da Educação Ambiental vem se desenvolvendo.

Gráfico 13 – Opinião dos professores e professoras sobre: a quem compete a Educação Ambiental escolar?



Fonte: Elaboração própria, 2017.

A inserção da EA nos currículos como tema transversal é compreendida por 63 (82%) dos pesquisados. O dado preocupante ainda é que 14 (18%) dos educadores/educadoras têm demonstrado preocupação com a temática ambiental, porém delegam toda a responsabilidade a um especialista em Educação Ambiental.

A transversalidade só tem significado dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada em todas as áreas do saber. Entendendo-se que a transversalidade e interdisciplinaridade têm como eixo educativo a proposta da educação comprometida com a cidadania, conforme defendem os Parâmetros Curriculares.

O que se confirma nas seguintes observações:

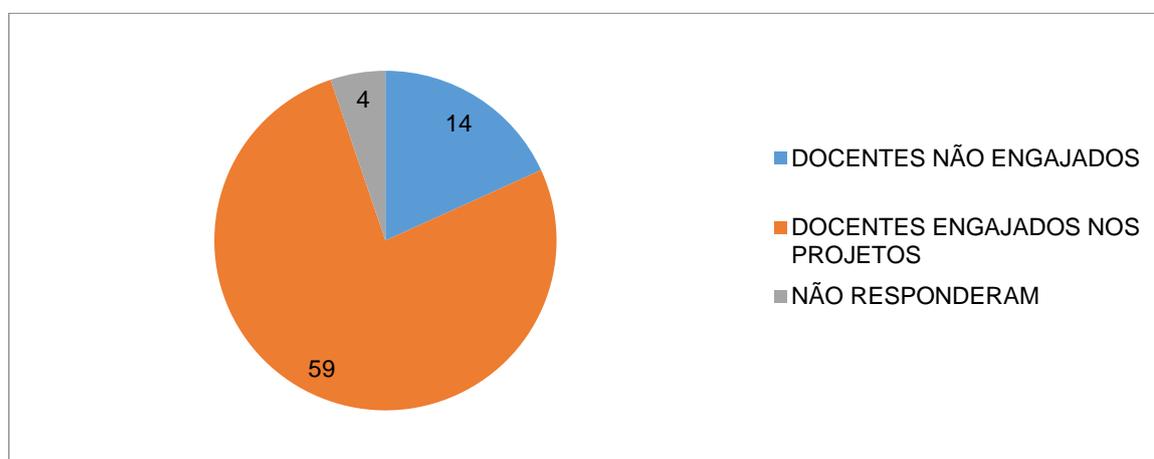
O ensino tradicional básico falha não tanto por ser disciplinar, mas por não impulsionar e orientar as capacidades cognitivas, criativas dos alunos, e por estar desvinculado dos problemas do contexto sociocultural e ambiental. A pedagogia ambiental deve gerar um pensamento da complexidade que seja crítico, participativo e propositivo. (LEFF, 2001, p. 261).

Outro autor que reforça um conjunto de articulações é Oliveira (2007), que em seu posicionamento similar, afirma que ninguém mais se atreve a propor a Educação Ambiental como mais uma disciplina do currículo escolar, e muito menos a imaginá-la sendo desenvolvida por um único educador/educadora. Porém, esse consenso existe quando se fala da especialidade que se exige na área ambiental,

observado por ambientalistas, especialistas, acadêmicos e, entre educadores/educadoras da educação básica, pela complexidade que exigem os temas da Educação Ambiental.

Ao observar que a maioria dos autores concorda com a ideia de que a Educação Ambiental necessita ser trabalhada na perspectiva transversal e interdisciplinar, a questão específica remete para novos estudos, pois supõe também uma interpretação além, e que a necessidade do ser educador/educadora de Educação Ambiental não pode ser suprida, sem que haja formação entre os mesmos/mesmas, e que esta formação não pode ser vista como mais um “complemento” de conteúdos escolares, ou como uma alternativa encontrada para a garantia das horas atividades implantadas em planos de cargos e salários. Vários municípios se depararam com a necessidade de implantá-la como disciplina, ou sob a forma de projetos como alternativas para a demanda desta nova estruturação, garantida como direitos conquistados pela classe das oito horas atividades que lhes são assegurados.

Gráfico 14 – Sobre o engajamento do corpo docente das escolas nos Projetos de Educação Ambiental



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Os resultados obtidos neste trabalho nem sempre evidenciam um forte vínculo entre todos os educadores/educadoras e suas instituições. Talvez isso ocorra em parte porque a motivação para participar dos projetos não foi feita diretamente nas ações previstas do PPP. Sabe-se que, no cotidiano escolar, a escola também é usada por muitas empresas particulares para que seus projetos de sustentabilidade sejam desenvolvidos, o que seria um outro tema de estudo, e que

vários segmentos, inclusive do governo, veem a escola como uma via rápida para implantar e provocar efeitos emergenciais, e por isso são imprevisíveis, caindo como paraquedas nas escolas. Por outro lado, está a necessidade de ampliar o escopo de sua atuação, mediante redes, consórcios institucionais, parcerias estratégicas, e outras engenharias também institucionais, que ampliem seu reconhecimento na sociedade, e estimulem o envolvimento de novos atores.

Se o contexto no qual se configuram as questões ambientais, conforme Jacobi (2003), é marcado pelo conflito de interesses e polarização entre visões de mundo, as respostas precisam conter, cada vez mais, um componente de cooperação e de definição de uma agenda que acelere prioridades para a sustentabilidade, como novo paradigma de desenvolvimento. Não devem ser esquecidas, no caso, das determinações estruturais decorrentes de um sistema globalizado, de um padrão de consumo que promove o desperdício naquelas sociedades e segmentos que dele fazem parte, bem como a dualidade entre os que “têm” e os que “não têm”.

Configuram a realidade apresentada nos municípios sobre a conscientização de que o engajamento de todos é essencial, como dificuldade, de 14 (18%) dos educadores/educadoras ambientais, se envolverem nos projetos de maneira interdisciplinar.

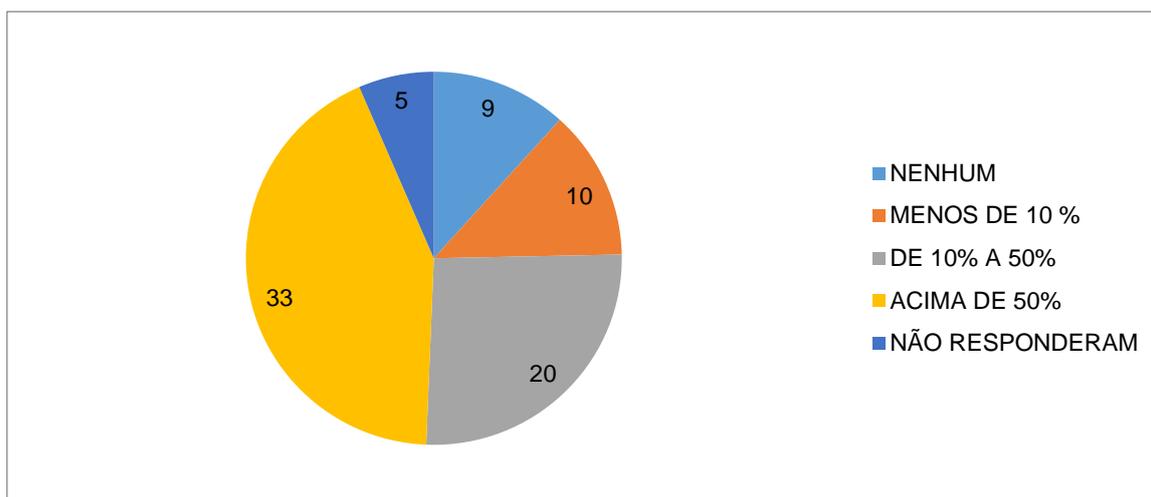
Compreendeu-se que a grande maioria das escolas possui a iniciativa para possíveis engajamentos, com índices que apontam 59 (77%) educadores engajados. O mais desafiador nisso, é evitar cair na simplificação de que a Educação Ambiental poderá superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente, mediante práticas localizadas e pontuais, muitas vezes distantes da realidade social de cada aluno, estando presente aí um forte elemento da complexidade do tema ambiental.

É necessário refletir sobre o nível desse “engajamento”. Abre-se, então, uma estimulante oportunidade para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizem para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade, apoiados em uma lógica que privilegie o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Mas também, há que questionar aos “engajados”, o nível dos valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevalecentes nos projetos trabalhados pela escola.

A realidade atual exige o “engajamento de todos”, mas um engajamento cada vez menos linear, pois isto se produz na inter-relação dos saberes e das práticas coletivas que criam identidades e valores comuns com ações solidárias diante da desapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes.

Um elemento importante para o desenvolvimento da Educação Ambiental é a participação e o envolvimento dos docentes nos projetos que a escola desenvolve. É o que se verifica a partir do momento em que se questiona o engajamento dos educadores/educadoras.

Gráfico 15 – Envolvimento dos educadores/educadoras no desenvolvimento dos projetos.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Neste aspecto pode ser observado uma oscilação presente nas diferentes observações as quais apontam que 5 docentes assinalam que os educadores/educadoras não se envolvem com os projetos realizados na escola. E outros 10 (13%) educadores/educadoras ambientais confirmam que menos de 10% dos docentes estão envolvidos nos projetos de Educação Ambiental.

A escola, como local ideal para promover a Educação Ambiental, busca os envolvidos no nível mínimo de 10% a 50%, o que é assinalado por 20 (26%) participantes da pesquisa; e numa perspectiva mais otimista, há os 33 (43%) dos pesquisados que confirmam o envolvimento acima de 50% dos educadores/educadoras no desenvolvimento de projetos. Não quiseram responder à questão 5 (6%) dos pesquisados.

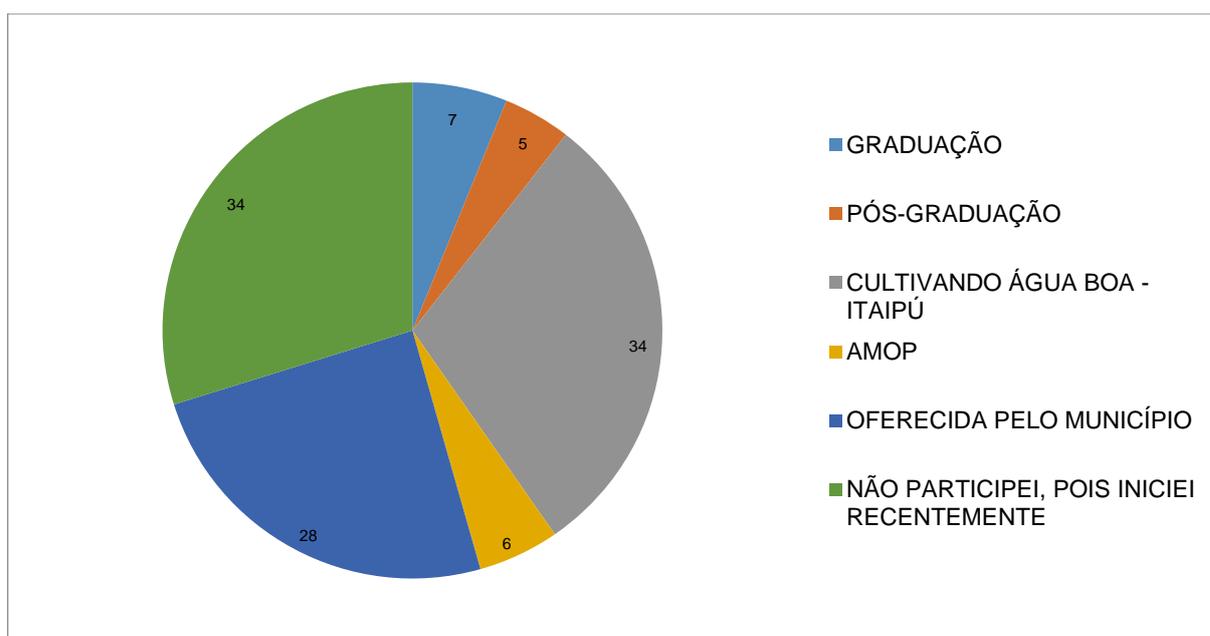
Verifica-se o uso de projetos na Educação Ambiental, estando ou não dentro da proposta sistematizada da “Pedagogia de Projetos”, e que, segundo John Dewey, é uma prática comum e constante nas escolas,

[...] praticamente todas as escolas estão, ou dizem estar, trabalhando com 'projetos'. É esse modismo que acaba sendo preocupante, pois de certa forma os projetos são implantados, dentro do ambiente escolar, sem nenhum critério, conceituação prévia, preparação do profissional de educação que deveria ser o mediador desta dinâmica. (NOGUEIRA, 2001, p. 9):

Ao se considerar o que foi exposto desde o início da literatura, percebeu-se que a Educação Ambiental, no âmbito escolar, deve ser tratada como científica. Em função da grande resistência em relação ao comprometimento ambiental, há necessidade de inserir a Educação Ambiental no ambiente escolar, de maneira que todos se mobilizem de forma efetiva para a melhoria da qualidade de vida.

Como é sabido, a discussão acerca da formação continuada para que todos os docentes, inclusive de outras áreas, possam compreender a prática da Educação Ambiental, se torna indispensável a formação específica de educadores/educadoras nos conceitos ambientais.

Gráfico 16 – Oportunidades para participar de formações na área da Educação Ambiental



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Com relação aos participantes da pesquisa, ressalta-se que, embora as respostas dos educadores/educadoras tenham sido em mais de uma opção, é importante comentar que os dados apresentados aqui estão em consonância com os estudos de Cassini (2008), e que segundo o autor, não está se afirmando que a formação do educador ambiental se dá apenas, ou preferencialmente, no ensino superior. É o que confirmam os educadores/educadoras ao indicarem essa formação como não significativa em suas trajetórias de educadores. Apesar de todo o caminho percorrido no campo da Educação Ambiental, alguns com longos anos dedicados à temática, os mesmos ainda não se consideram educadores ambientais, no sentido amplo que conferem ao termo, e no contexto das obrigações e responsabilidades que ele agrega.

A pergunta, apesar de exigir uma resposta objetiva, abriu espaço para que educadores/educadoras participantes da pesquisa pudessem, além de apontar quais cursos já participaram, despertassem o interesse por outras instituições que promovem a formação, e com qual frequência isto ocorre. Assim, também reconhece quais os critérios de seleção usados pelos municípios na escolha para que os seus educadores/educadoras possam repensar sua realidade social, e assim reivindicar políticas públicas de formação continuada.

Os índices revelam 34 (30%) que participaram do programa para Formação de Educadores Ambientais (FEA) do Cultivando Água Boa, da Itaipu Binacional. Destes, 7 (6%) tiveram formação na graduação; 6 (5%) tiveram a oportunidade de representar seus municípios em formações oferecidas pela AMOP; e 5 (4%) se especializaram através de cursos de pós-graduação. Destes/destas, 28 (25%) participantes da pesquisa assinalaram as capacitações oferecidas em seus municípios.

Todos os participantes da pesquisa responderam à questão, sendo que um dado muito significativo neste item foi que 34 (30%) nunca participaram de algum tipo de formação, mas agora estão desafiados a atuarem na disciplina, ou precisam contemplar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar nas disciplinas afins.

À vista disso, conforme os índices apresentados no tocante à sua formação em Educação Ambiental, para que então desenvolvam práticas educativas ambientais, observou-se que as instituições que os formaram, não deram, para a maioria deles, condições suficientes ou mínimas considerando apenas os que

iniciaram recentemente nesta área, capacitação para a realização das práticas ambientais.

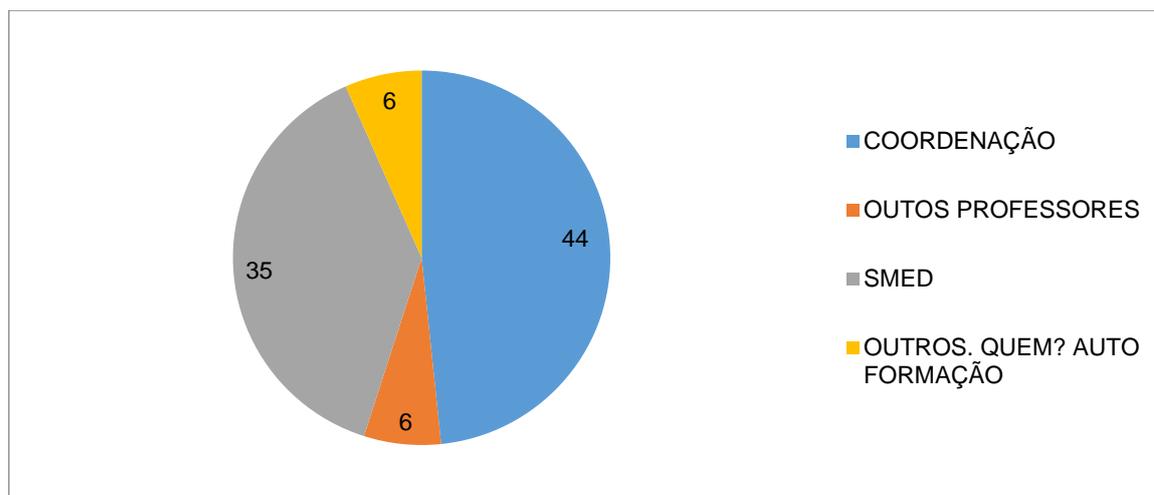
Por outro lado, participaram destes dados alguns educadores/educadoras que se consideraram bastante preparados para o trabalho com a Educação Ambiental nas escolas, e, de acordo com o gráfico (18), estes não possuem dificuldades para a realização de projetos. O fato é que, ao analisarmos os temas abordados que serão detalhados mais adiante no gráfico (24), pôde-se perceber que a maneira como a Educação Ambiental é tratada nessas instituições é insuficiente para uma educação na perspectiva crítica, o que reforça a importância deste escrito. Cenário esse, que traz espaços para reflexão de como acontece a inserção da temática ambiental nas escolas, quando existe, fortalece formalmente e na prática, a necessidade da especialização do saber. Ou seja, a abordagem da temática ambiental através de projetos pedagógicos, segundo o que foi apurado na análise, vem se tornando mais um campo específico da formação, porém sem um conjunto de saberes que articulasse quais os objetivos necessários para que se viabilizem políticas públicas para a formação continuada para todos os educadores/educadoras ambientais que trabalham a Educação Ambiental do currículo da AMOP.

Ademais, há de se considerar que, embora alguns municípios tenham avançado na inserção da Educação Ambiental em seus currículos, a discussão e problematização dessa temática nos cursos de formação inicial e continuada, ainda caminha a passo lentos. Isso se verifica, uma vez que a pesquisa foi realizada após o período de distribuição de turmas, e que as capacitações da semana pedagógica de todo início de ano letivo terem sido realizadas em todos os municípios investigados.

Desta forma, os objetivos da formação dos educadores/educadoras em Educação Ambiental devem visar o preparo dos docentes para além daquelas relativas à complexidade diferencial da área do conhecimento. Isso quer dizer que o profissional do magistério deve ter uma qualificação pela qual ele seja capaz de interagir empaticamente com os discentes estabelecendo o exercício do diálogo (SATO, 2000, p. 88).

O enfoque é a formulação do currículo e a conseqüente formação dos educadores/educadoras, considerando principalmente a interferência que esta última causa na implementação do currículo como instrumento para a prática da Educação Ambiental.

Gráfico 17 – Sobre quem orienta os educadores/educadoras na Educação Ambiental



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Os dados representam: 44 (48%) educadores/educadoras ambientais assinalaram que a orientação acontece nos espaços escolares, local onde acontece o planejamento das práticas metodológicas, em que o coordenador pedagógico possui o papel importante na mediação e articulação da Educação Ambiental, ocupando a função de articular aquela numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar ao motivar e coordenar as ações.

Em seu papel para organizar os espaços da aprendizagem significativa, são os coordenadores pedagógicos, na sua maioria, que coordenam os projetos e as práticas, e incentivam a leitura de artigos e documentos que regem a Educação Ambiental. Nesta amplitude necessita, ao desenvolver a sua função, dispor de clareza sobre a importância desta, visando a organização do currículo junto aos educadores.

Pensar a Educação Ambiental nesta dimensão nos espaços escolares e sob uma abordagem que permita que a coletividade construa valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, como preconiza o artigo 1º da lei 9.795/99, exige uma multiplicidade de conhecimentos dos responsáveis que realizam esta orientação aos educadores/educadoras ambientais. São apoios indispensáveis, que as instituições devem oferecer aos seus educadores.

Nesta mesma proporção, observou-se as SMEDs com 35 (38%) das indicações dos participantes, como um conjunto responsável pelas informações e conhecimentos que o educador busca. Nesse contexto, é através das participações

em reuniões pedagógicas que se devem garantir uma amplitude da compreensão necessária para que os critérios de apropriação do currículo a façam acontecer de forma responsável, crítica e dinâmica.

A necessidade que requer a abordagem da Educação Ambiental de maneira transversal exige que a equipe pedagógica coordene as inter-relações com outras disciplinas não só no âmbito escolar, mas que esteja prevista também nas reuniões, nas formações que as secretarias municipais oferecem. Os dados em diversas fontes denotam a necessidade de apoio para a dimensão teórica que envolve o conceito da sustentabilidade.

É neste espaço que a escola gerencia e possibilita complexas relações entre pessoas, tanto internas, quanto externas, com interesses e expectativas diversas; grupos de poder que definem a micro política institucional e as relações pessoais conflitivas; diversos tipos de tensões e grupos de pressão diferenciados, que produzem em seu conjunto a cultura do centro educacional, em que os coordenadores devem possuir a formação necessária para atuar nos propósitos da inserção da Educação Ambiental na realidade onde a escola está inserida.

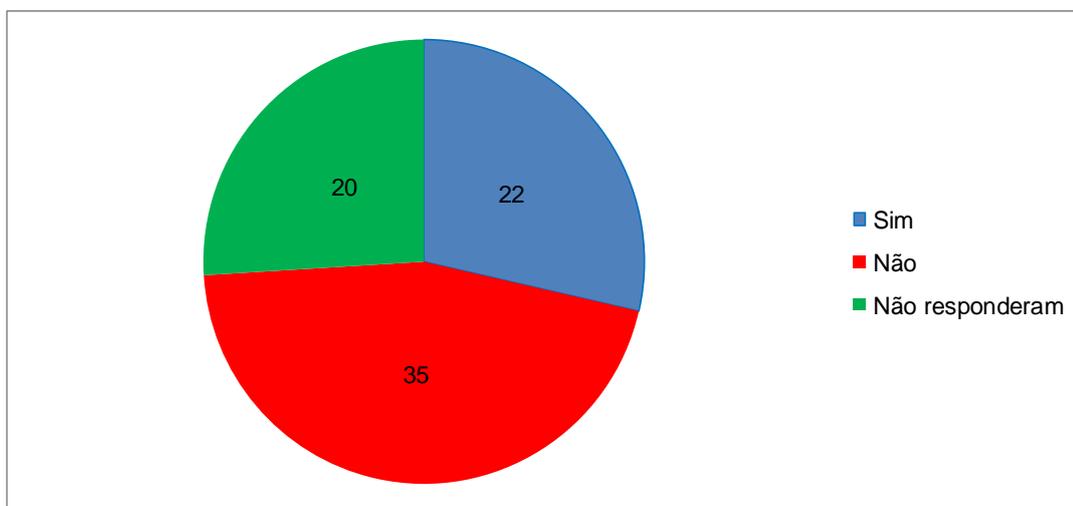
Esta transformação, que envolve o conjunto da escola e o processo ensino-aprendizagem, exige uma compreensão abrangente das relações acima assinaladas. Além da necessidade prévia de investir esforços em resolver os conflitos existentes, envolve também a execução das mudanças no coletivo escolar, de forma participativa, desde o planejamento até a execução das novas experiências educacionais.

Assinalaram 06 (7%) dos pesquisados, que outros docentes, possivelmente através da troca de experiências, orientam a prática pedagógica dos educadores/educadoras ambientais na escola, possivelmente com a prática do repasse de conhecimento ou informação. A mesma proporção foi indicada para a auto formação, ou assinalaram a incógnita dos “outros”.

Bastaria também indagar as pessoas, que hoje orientam as práticas pedagógicas dos educadores/educadoras, estão aptas para desempenhar esta função? Que formação possuem e sob qual concepção orientam os docentes na perspectiva da Educação Ambiental?

As contradições reveladas na formação continuada expressam a realidade sobre os projetos que são desenvolvidos nas escolas.

Gráfico 18 – Você considera que atualmente tem dificuldades em elaborar e realizar os projetos da Educação Ambiental?



Fonte: Elaboração própria, 2017.

O exercício realizado no gráfico 18 revelou, sem dúvida alguma, o importante papel dos educadores/educadoras como motivadores iniciais dos trabalhos em Educação Ambiental. Um elemento adicional de análise de grande relevância diz respeito ao vínculo com os projetos, e apresenta que 22 (29%) dos educadores/educadoras têm dificuldades em desenvolver os projetos de Educação Ambiental. Outros 35 (45%) se dizem seguros para coordenar e desenvolver projetos.

Como a escola tem o papel de promover a formação plena de indivíduos, parte-se do conceito de cidadania descrito nas palavras de Leonardo Boff, que significa “[...] a capacidade de um povo e dos cidadãos de moldarem seu próprio destino (cidadania nacional), em consonância com o destino comum da humanidade e da Terra (cidadania terrena) (BOFF, 2000, p. 26).

Segundo Jacobi (2005), a dimensão da Educação Ambiental remete à formação de cidadãos plenos, e nesse raciocínio, esclarece que:

Entende-se que a educação para a cidadania trata não só da capacidade do indivíduo de exercer os seus direitos nas escolhas e nas decisões políticas, como ainda de assegurar a sua total dignidade nas estruturas sociais. Desse modo, o exercício da cidadania implica autonomia e liberdade responsável, participação na esfera política democrática e na vida social. Os cidadãos desenvolvem ações de integração social, conservação do ambiente, justiça social, solidariedade, segurança e tolerância, as quais constituem preocupações da sociedade atual. Pretende-se, assim, sensibilizar alunos e professores para uma participação mais consciente no

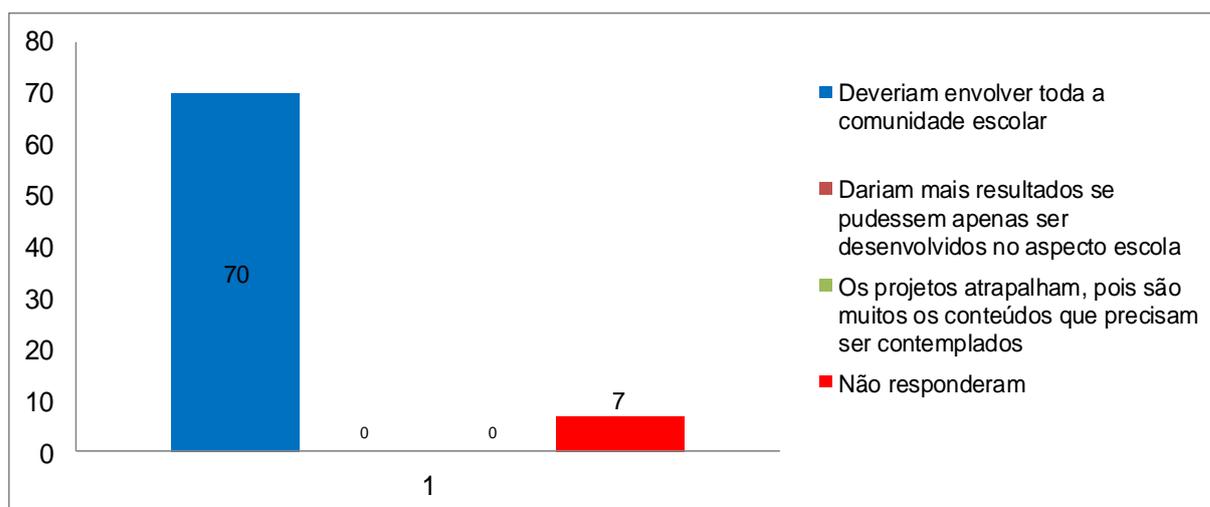
contexto da sociedade, questionando comportamentos, atitudes e valores, além de propor novas práticas. (JACOBI, 2005, p. 243).

Se a amplitude da Educação Ambiental é na perspectiva de um todo, exige o rompimento com uma proposta que favorece o reducionismo da autonomia.

O momento é de questionar sobre o desenvolvimento e planejamento curricular, e a escolha do que ensinar, por que e para quê, ou apenas se descreve o que está proposto no currículo?

Resumir as limitações de educadores/educadoras ambientais à mera reprodução de conteúdo e conhecimentos impostos de forma verticalizada, de maneira descontextualizada e sem vínculo com a realidade imediata dos alunos, revela a fragilidade de como se apresenta a Educação Ambiental nas escolas.

Gráfico 19 – Como você avalia trabalhar projetos de Educação Ambiental dentro dos espaços escolares



Fonte: Elaboração própria, 2017.

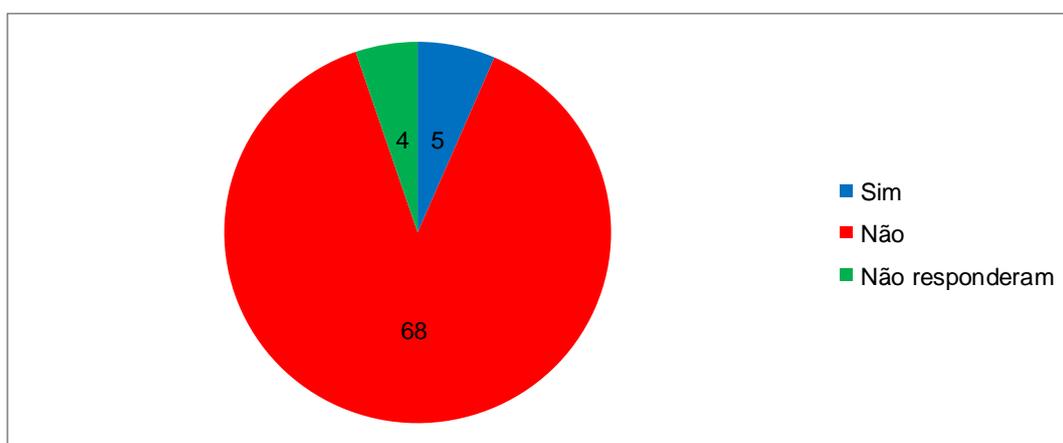
Esta necessidade é sentida quando 70 (91%) educadores/educadoras apontam para a necessidade de fazer o sujeito desenvolver sua característica imanente de participar, o que torna necessário convocar todos os setores da comunidade para encontros nos quais se abre a possibilidade de construir alternativas para a melhoria das condições de vida e dos problemas locais em conjunto.

Fica evidente que os educadores/educadoras até entendem que a escola é reconhecida como espaço significativo para que a Educação Ambiental chegue à

população, e que a prática daquela passa pelo envolvimento da comunidade. Não há dúvida de que executar, no cotidiano, o que está prescrito nos documentos oficiais não se constitui em uma tarefa fácil, mas se torna desafiador quanto à complexidade do contexto educacional na atualidade.

A discussão acerca do currículo da Educação Ambiental implica a consideração de outras áreas. Os educadores/educadoras ambientais, de um modo geral, reconhecem a importância de um currículo que trabalha o conhecimento articulado com todas as disciplinas.

Gráfico 20 – Você considera uma dificuldade trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos de EA em sua escola?



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Não é pretensão deste texto uma longa ou pequena discussão sobre as dificuldades ou não, mas considera-se ter como referência a interdisciplinaridade, como uma perspectiva do trabalho pedagógico na Educação Ambiental, que promove: o diálogo de saberes; a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos; o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar; de modo a fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos educadores/educadoras em seus respectivos níveis de ensino.

Os índices do gráfico (20) apontaram como sendo a maioria, 68 (89%) dos educadores/educadoras ambientais, sem dificuldades para trabalhar a Educação Ambiental. Em seguida surgem os que reconhecem 5 (6%) por possuir dificuldades, e 4 (5%) que não responderam a questão.

A fragilidade e obstáculos nas contradições da evolução da prática de projetos ambientais para o desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas,

está quando esta prática (projetos), é reconhecida como principal metodologia revelada e utilizada pelos educadores/educadoras ambientais em sua maioria.

Estes/estas assinalam, em um primeiro momento, que os mesmos não possuem dificuldades para trabalhar a Educação Ambiental em forma de projetos, e são unânimes em dizer que trabalham na perspectiva interdisciplinar. Porém, mais adiante, confirmam que suas principais dificuldades são o não envolvimento, engajamento dos colegas, dos alunos e da comunidade.

Complementa-se a discussão com as confirmações, em Brasil (2000), sobre as demandas que exigem o conceito de interdisciplinaridade, necessário e realmente efetivado, quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos; que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.

Das confirmações dos educadores/educadoras ambientais que trabalham a Educação Ambiental de forma interdisciplinar, aponta um estudo de Flickinger (2010) ao descrever que apesar desta interdisciplinaridade, na maioria das instituições de ensino básico, o trabalho interdisciplinar não acontece efetivamente. O termo é dito mais que praticado, é muito mais escrito do que levado à ação pedagógica, que desenvolve as aprendizagens necessárias ao ser humano de hoje. Está previsto e suposto no papel, mas não no dia a dia da escola, no fazer pedagógico. É retórica, e não prática.

Enfatiza o autor um modismo quando se refere à interdisciplinaridade, e reforça que “o discurso sobre cooperação interdisciplinar às vezes assume o caráter de moda, cuja razão de ser, nem sempre fica clara para os envolvidos” (FLICKINGER, 2010, p. 46).

Nesta mesma perspectiva, ao se analisar historicamente a prática da educação, um aspecto toma destaque: é o seu caráter fragmentário. Sendo que essa fragmentação assume diferentes formas.

Destacam-se algumas. Fazenda (2008), diz ser uma prática bastante comum, ao se estabelecer uma desarticulação do discurso teórico com a prática real, quando se rompe o elo de ligação que fora pronunciado. A atuação dos sujeitos fica profundamente comprometida, assim como sua contínua reavaliação. Coloca a fragmentação da escola e comunidade como dois extremos, universos distintos e autônomos, desenvolvendo-se paralelamente, com interação e comunicação apenas

formal e burocrática, sem perceber o quanto, uma está imbricada na outra. O elo não se fecha.

Na dimensão da Educação Ambiental, a compreensão deve ir muito além da interdisciplinaridade, isso significa que não é apenas o educador/educadora que deva ser interdisciplinar, mas sim a instituição assumir esse novo paradigma, permitir-se ao novo, possibilitando o mesmo a todos os sujeitos que dela fazem parte, os alunos, pais, professores, a comunidade escolar. Permitir-se ao novo, possibilitando o mesmo a todos os sujeitos que dela fazem parte. Enquanto não houver comunicação entre as disciplinas não se atingirá o contexto interdisciplinar.

No entanto, a realidade, da maioria das escolas públicas municipais que participaram desta pesquisa desde o início das discussões que partem daquilo que os dados revelam, apresenta-se como uma propriedade intelectual que a Educação Ambiental seja realizada por um especialista e/ou disciplina específica. Percebe-se que, ainda hoje, é fato nas escolas a hierarquização do saber, a fragmentação da prática na e da escola, e a falta de diálogo entre os protagonistas da escola, ou seja, a Educação Ambiental que envolve toda a comunidade escolar.

Diante das lacunas que as discussões remetem, considera-se que, para trazer a interdisciplinaridade da retórica à verdadeira ação pedagógica no campo da Educação Ambiental, é necessário, antes de tudo, a escola ser interdisciplinar, em todas as suas dimensões, e que assim sendo, os educadores/educadoras se permitam ser interdisciplinares. A interdisciplinaridade não depende apenas de boa vontade, de intenções e propostas internas ou externas, mas das condições científicas, sociais e institucionais.

O que é relevante, nesta busca pela interdisciplinaridade na Educação Ambiental, é o diálogo enquanto postura intelectual que redunde em saber.

Em síntese, o desafio de trabalhar dentro de uma abordagem interdisciplinar, exige uma verdadeira relação de diálogo, ou seja, estar aberto e apto a dialogar com os outros educadores/educadoras, pesquisadores, gestores e alunos.

Para uma Educação Ambiental que atenda a todos os aspectos descritos anteriormente, requer-se o conhecimento epistemológico da sua disciplina, e ainda buscar o das outras disciplinas. Enquanto não houver comunicação entre as disciplinas, não se atingirá o contexto interdisciplinar.

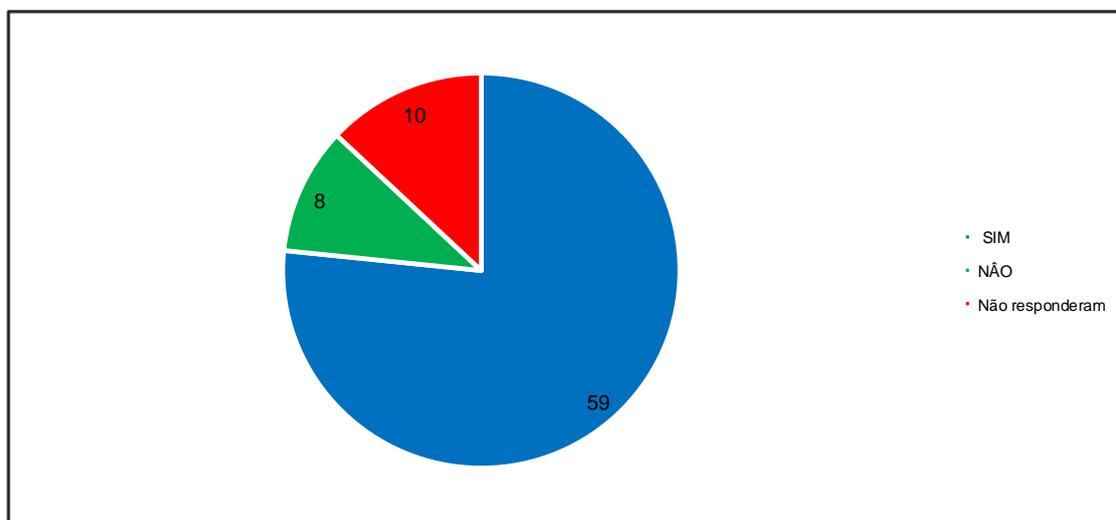
A experiência como educadora não foge da realidade até agora constatada, quando os planejamentos dos conteúdos e estratégias de aplicação bimestrais ainda

ocorrem de forma a selecionar os educadores/educadoras por área de atuação e não na modalidade transdisciplinar.

### 3.2.1 A Ideologia da Educação Ambiental no Contexto da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP)

Nesta última etapa da pesquisa, serão traçadas as conclusões a partir da articulação da dimensão ideológica com a dimensão teórica do CBA, considerando aspectos epistemológicos com os dados da pesquisa.

Gráfico 21 – Número de educadores/educadoras ambientais que consideram os conteúdos curriculares do Currículo da AMOP na sua prática.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Neste item propôs-se refletir sobre como diferentes concepções de currículo configuram as práticas de planejamento dos conteúdos nas escolas dos municípios investigados. Nesse sentido, a discussão é articulada tendo em vista que o campo da prática é complexo e que as concepções que orientam a Educação Ambiental não se constituem pura ou linearmente.

Há uma polarização ao se observar entre os que afirmaram utilizar o CBA no índice de 59 (77%) educadores/educadoras; entre os que não utilizam o currículo 8 (10%); e mais um considerável número de participantes no total de 10 (13%), que não quiseram responder.

Ficaria a questão: sobre quais concepções de currículo fundamentam esses docentes a sua prática? O fato de muitos não responderem, e outros afirmarem que

não usam o Currículo da AMOP, revela uma questão: qual seria então o seu referencial teórico?

Representam a fragilidade da formulação da política curricular para as escolas e municípios. A dificuldade de unidade no desafio de compreender certos referenciais, que ao longo da história da produção da teoria curricular foram produzidos de modo fronteiroço, torna o ambiente da Educação Ambiental tenso e mesmo difuso.

Uma pergunta também é oportuna nesta discussão, a partir deste gráfico especificamente: os municípios que realizam os planejamentos das formações a cada início de ano, apresentam aos educadores/educadoras o referencial teórico e epistemológico da Educação Ambiental aos seus educadores/educadoras? Estes, saberiam dizer de onde provêm os conteúdos e seus pressupostos de intervenção que são previstos nos Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas dos municípios investigados?

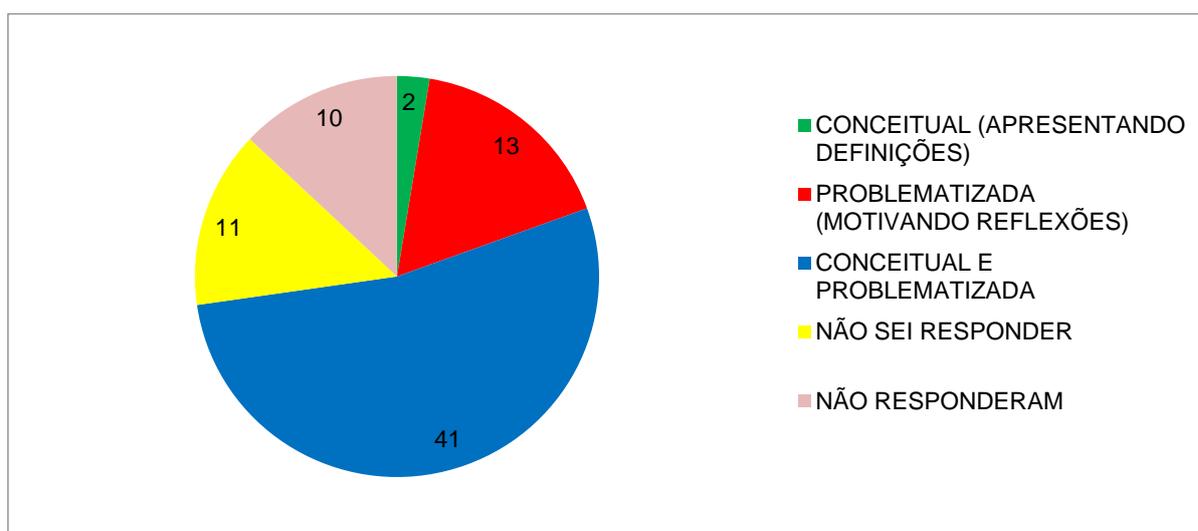
É importante lembrar que, ao considerar o currículo da Educação Ambiental do CBA, o resultado é a produção de um currículo para as escolas municipais do Oeste do Paraná, o qual surgiu das necessidades criadas pelo processo de desenvolvimento histórico-social da região, conforme já descrito anteriormente. Construído a partir dos desafios para a educação, o próprio CBA conclama que os problemas “deveriam ser enfrentados de forma coletiva, uma característica da história de formação continuada para educadores da região” (AMOP, 2015, p. 9).

Como planejar o currículo, compreendido como um trabalho deliberativo que veio para a construção do conhecimento através da “coletividade”, se a dificuldade primordial inicia na negação e seu reconhecimento por parte de educadores/educadoras?

Sacristán (1998) pondera que “o planejamento ou a programação do currículo em equipe é uma exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente”. Assim, o trabalho coletivo surge como uma característica da prática que expressa a sustentação em torno de uma negociação sobre a mudança, e de um efetivo envolvimento nesta direção. Pontua que, “as estruturas de funcionamento coletivo dos professores, decididas ao nível da escola, são fatores mediadores importantes do currículo e devem ser mais um projeto no sentido da mudança qualitativa” (SACRISTÁN, 1998, p.196).

Uma questão que também merece atenção especial é como estes propósitos chegam aos educadores/educadoras ambientais.

Gráfico 22 – Número de docentes distribuídos na perspectiva da abordagem dos conteúdos na prática da Educação Ambiental



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Conforme os dados do gráfico (22), observou-se que 2 (3%) dos pesquisados trabalham a Educação Ambiental dentro da perspectiva conceitual. Problematizam e motivam para a reflexão da realidade, 13 (17%) dos educadores/educadoras ambientais. Os que partem de conceitos e problematizam a Educação Ambiental, somam 41 (53%).

A insegurança dos participantes da pesquisa se revelou quando 11 (14%) afirmaram não saber definir onde se enquadra a sua prática, e 10 (13%) não quiseram responder. Os índices apresentados neste parágrafo traduzem os desafios da Educação Ambiental.

É importante destacar que os educadores/educadoras ambientais compreendem, na sua maioria, 41 (53%), que a Educação Ambiental deve ser trabalhada numa abordagem problematizadora.

Para que haja melhor compreensão de como o Currículo Básico da AMOP (CBA) se apresenta estruturado, considerou-se que se tornaria indispensável e relevante que se compreendesse que o currículo da Educação Ambiental se

apresenta no momento específico com a nomenclatura “educação ambiental” inserido na disciplina Ciências da Natureza, e traduz sua metodologia sob tais aspectos:

[...] é necessário que o ensino dessa área do saber contemple o estímulo à reflexão, à medida que se estudam os saberes produzidos ao longo da existência do homem como fruto de suas diferentes relações, para que viabilize, aos educandos, uma compreensão crítica de como o homem tem produzido conhecimento transformando o meio em que vive e a si próprio. Assim, o ensino de Ciências da Natureza deve propiciar condições para que possamos, educadores e educandos, melhor compreender, explicar e viabilizar a transformação da realidade na qual estamos inseridos. ( AMOP, 2015, pág.179)

Problematiza-se a questão em termos de dois papéis importantes: um papel de quem vai interpretar o currículo; e um papel normativo do que compõe o próprio currículo.

Sacristán (2000, p. 151) afirma que “entre os professores e o currículo prescrito em seus traços mais gerais se situam seus agentes apresentadores”. Para ele, as prescrições costumam ser muito genéricas, não sendo suficientes para orientar a prática educativa em sala de aula. Por isso, as diferentes instâncias elaboram uma série de meios para traduzir o significado e os conteúdos do currículo prescrito para os professores.

Nestes termos, conforme Yung (2014, p. 197), no sentido de “ser instruído sobre o que ensinar”, denomina-se isso de “tecnicismo”, o que enfraquece os docentes. Porém, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os educadores/educadoras precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional.

O que levaria então os educadores/educadoras ambientais a essa divisão no trabalho pedagógico?

A educação, na análise de Yung (2014), coloca a sociedade se tornando cada vez mais complexa, mais diferenciada e assim se desenvolveram as instituições especializadas. Segundo o autor, os currículos são formas de conhecimento especializado, e oportunizam o desenvolvimento de currículos cada vez melhores e ampliam as oportunidades de aprendizado.

A interpretação que se faz nesta discussão é de que a sociedade evoluiu e a educação estaria “tartarugando”, isto é, estaria andando a passos lentos, para se tornar esta instituição especializada.

Ser uma instituição especializada é o que dá sentido à interpretação do currículo para construir uma prática metodológica favorável para a Educação Ambiental. Há pouco acordo entre os especialistas em currículo, sobre qual deveria ser o objeto de sua teoria, e saber que este é o ponto inicial para trabalhar qualquer conteúdo.

Como críticos da educação, a tarefa dos educadores/educadoras deveria ser a problematização das premissas, além de problematizar os modos de como o currículo conceitual é usado no cotidiano escolar.

Para colocar o problema mais diretamente, sobre como a compreensão dos conteúdos é realizada na abordagem dos conteúdos curriculares, se corrobora com a seguinte interrogação: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” (YUNG, 2014, p. 192).

Analisando o que os educadores/educadoras ambientais estão trabalhando em sala de aula, se difundem as indagações sobre como o conhecimento é selecionado, como é sequenciado e como progride. Ao se considerar que a escola, um estado ou um país inteiro está redesenhando seu currículo, os elaboradores de currículo necessitam se concentrar no propósito desse currículo. “O que ele está tentando fazer ou como está tentando ajudar os professores a fazer?” (YUNG, 2014, p. 199).

O entendimento do processo de aprendizagem para a Educação Ambiental sugere a necessidade de estratégias de ensino mais adequadas, e principalmente de um currículo mais integrado. Este currículo deve valorizar o conhecimento contextual, no qual várias disciplinas sejam vistas como recurso a serviço de um objetivo central.

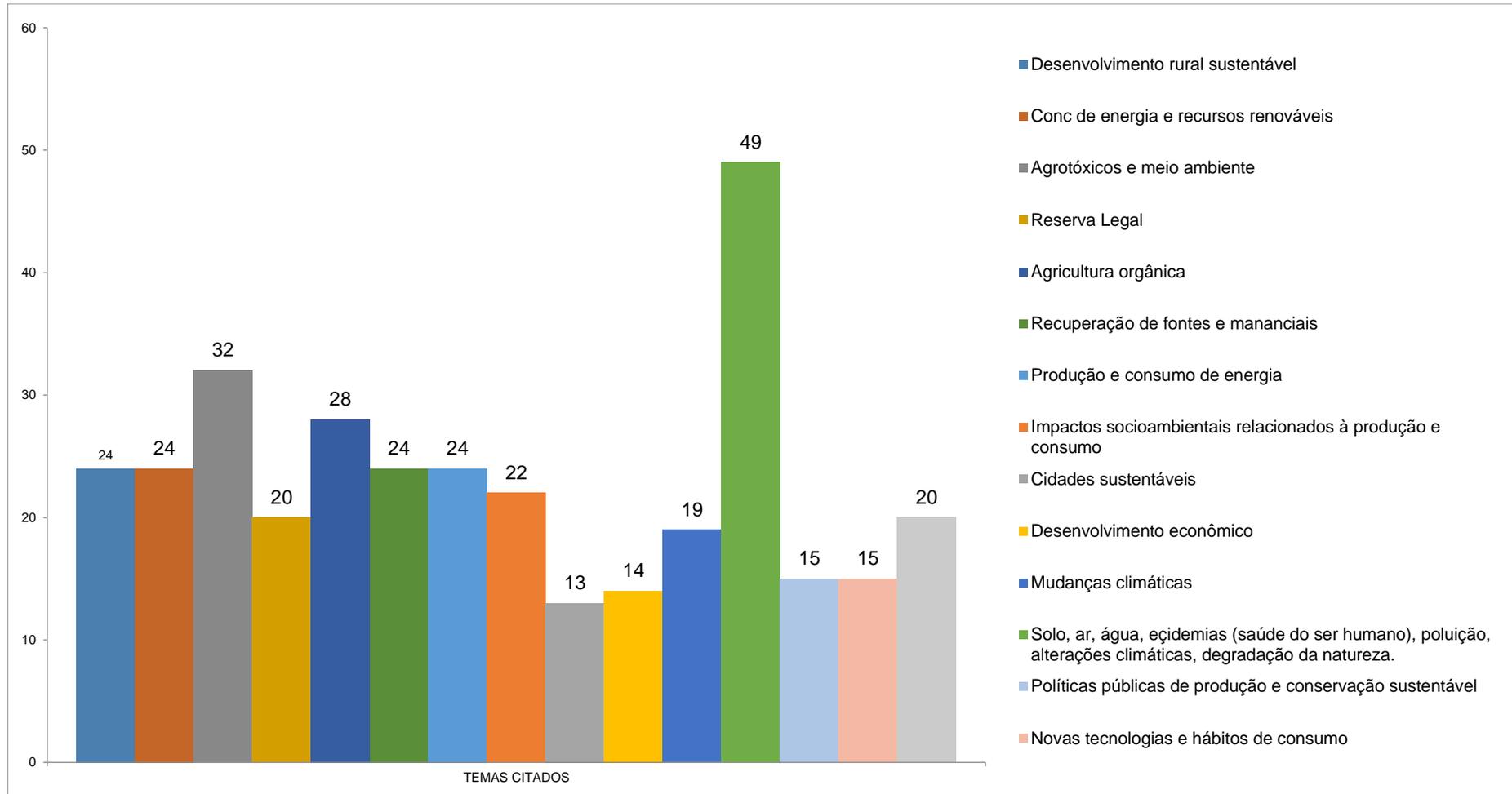
Neste sentido, a investigação e as discussões se mantêm, agora sobre o nível de importância de como os educadores/educadoras se apropriam dos conteúdos de Educação Ambiental do Currículo da AMOP, revelando desta forma com qual intencionalidade e relevância eles aparecem nos trabalhos desenvolvidos pela escola.

Ao observar o gráfico a seguir, mais uma vez se verifica a necessidade de alterar o quadro sobre as percepções do que se coloca como objetivos para a

Educação Ambiental, incluindo elementos para além da prática discursiva, da sensibilização ou conscientização, pois limitaram-se os fins da Educação Ambiental. Estas percepções se difundem em outro extremo, comparado com o Gráfico (20), quando se questionou sobre as dificuldades de trabalhar a Educação Ambiental, e a maioria se posicionou satisfeitos com sua atuação, relacionando isso com o que se apresenta no (gráfico 23) sobre o que os educadores/ educadoras ambientais estão inserindo em suas práticas, o que coloca as condições da prática da Educação Ambiental, como um campo teórico fragmentado tanto no CBA como nas práxis.

Apresentam-se nesta etapa das discussões um quadro, pois considerou-se importante fazer um comparativo sobre quais conteúdos estão diretamente sugeridos na Educação Ambiental proposta no CBA, para que, em seguida, se tornasse possível trazer o que os índices da pesquisa revelaram sobre a Educação Ambiental praticada nos municípios investigados.

Gráfico 23 – Grau de abordagem dos temas ligados à Sustentabilidade que são trabalhados nas escolas



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Sugestão da “inter-relação dos conteúdos” conforme o CBA os apresenta, com uma indicação para serem contemplados na Educação Ambiental:

- Fonte de energia, luz e calor e Importância para a vida na Terra
- Aquecimento da Terra: Efeito Estufa (causas e efeitos)
- Origem e fontes: energia cinética (movimento), térmica(calor), radiante (luz)
- Transformações: física (combustão, cinética e elétrica), química (pilhas e baterias) e biológica (respiração, fotossíntese e decomposição)
- Consumo e distribuição: desenvolvimento das cidades e expansão das indústrias.
- Energias renováveis e não renováveis: tecnologias, biocombustíveis, combustíveis fósseis/não fósseis
- Água e ecossistema poluição e contaminação da água (agentes principais e implicações gerais), saneamento básico, tratamento da água, uso de produtos tóxicos (formol, herbicidas, inseticidas, desinfetantes, detergentes, óleos, etc.)
- A diversidade biológica relacionada aos ecossistemas na influência e a inter-relação humana nesse processo.
- Clonagem e transgenia. Como o homem utiliza os vegetais para satisfazer suas necessidades: cultivo, plantações, extrativismo, etc.
- Hábitos alimentares: alimentação saudável, aditivos alimentares (não contemplado no quadro inter relação com Educação Ambiental).
- Plantas medicinais: ações, estruturas utilizadas, necessidades e problemáticas do uso (não contemplado no quadro como inter relação com Educação Ambiental).
- Poluição e contaminação do solo (agentes principais e implicações gerais) uso de produtos tóxicos, contaminação com dejetos humanos, entre outros.
- Poluição e contaminação do ar (agentes principais e implicações gerais) uso de aerossóis, fumaça industrial, dos carros, das queimadas.
- Produção e destinação do lixo: lixões, aterros sanitários, problemas ambientais e sociais gerados.
- Empobrecimento do solo: desmatamento, adubação orgânica e inorgânica, uso irracional do solo.
- Camada de Ozônio e Aquecimento Global.
- Animais em extinção, preservação da fauna e as relações do homem com o meio e com os animais.
- Biodiversidade e sustentabilidade. (AMOP, 2015, p. 185-189.)

O Gráfico 23 revela, claramente, que os principais temas abordados estão na prevalência de certos conteúdos como: a conservação dos recursos naturais citado por 49 (64%) dos participantes da pesquisa, seguidos pelo tema dos agrotóxicos e agricultura orgânica citados por 32 (41%), observando-se uma relação com os temas da saúde e nutrição.

Não é um propósito analisar cada item em separado, pois os dados falam por si só, porém, se constata que, dentre os vários conceitos sugeridos, alguns merecem destaque, pelo conceito de sustentabilidade que se busca para a região oeste do Paraná.

A característica fundamental em relação aos objetivos da Educação Ambiental proposta no CBA, guarda uma relação com os conteúdos que estão sendo sugeridos no currículo da Educação Ambiental e, conseqüentemente, pela prática dos educadores/educadoras ambientais que os reproduzem. A adoção de um currículo único e padronizado, que expressa direcionamentos claros, inclusive de quais métodos e encaminhamentos de trabalho para os professores, parece divergir de princípios constitucionais regulamentados pela LDB 9.394/96, que estabelece a “pluralidade de concepções pedagógicas” para a educação nacional. A autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, a gestão democrática, a participação dos professores e da comunidade na concepção do projeto político-pedagógico que contempla, e como se efetivará a Educação Ambiental, traduz-se em importante caminho ainda a ser percorrido.

A maneira como os projetos são desenvolvidos nas escolas, e o que os dados coletados, que revelam as dificuldades e potencialidades, muitas vezes se perdem dentro do potencial educativo que é a Educação Ambiental, por serem os seus conteúdos tratados, sem conexão com a realidade social dos participantes, sem continuidade, sem objetivarem uma compreensão e reflexão mais aprofundada. Quando dependem de uma abordagem mais crítica, sobre o processo de seu desenvolvimento, e por não se adequarem à estrutura do sistema de ensino municipal, que se apresenta através de uma grade curricular sequencial no CBA, dificulta o desenvolvimento de projetos que envolvam ações mais incisivas.

Frente ao que foi exposto, e realizando uma conectividade da Educação Ambiental com o DRS, é perceptível que abordagens de alguns conceitos mais emergentes e que fortalecem as discussões, ainda aparecem de uma forma muito branda, e assim distribuídos: conceitos econômicos citados por 14 (18%) participantes; políticas públicas de produção 15 (19%); e o conceito de DRS abordado por 24 (31%) educadores/educadoras ambientais. Conforme observado, e como também em índices anteriores, elevado número de participantes, 20 (26%), não responderam à questão.

É indispensável que perpassem pela Educação Ambiental fatores culturais, econômicos, políticos, históricos; embora se tenha que destacar a profunda crise moral que atravessa nosso tecido social. É perceptível uma ausência, segundo Gaudiano e Katra (2009), um vazio da dimensão axiológica (valores predominantes em uma determinada sociedade), tanto na educação como na vida cotidiana, nas

instituições, na sociedade em geral. A injustiça, a violência, o terrorismo, as guerras, a corrupção, a impunidade e a destruição ambiental, são alguns dos problemas, que ascendem e evidenciam a crise de toda uma civilização, temas esses que constituem, entre outros, os conteúdos necessários à Educação Ambiental.

A importância deste aspecto social perseguido, se baseia na extraordinária contribuição de Marx (1973, p. 28) tão conhecida, de que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [...]” seria o resultado de um enorme salto qualitativo das conexões filosóficas a respeito da interpretação da sociedade humana.

Surge daí o desafio dos processos educativos de contribuírem para reverter tal situação, como fatores coadjuvantes não oniscientes, mas inevitáveis, porque não se poderia gerar desenvolvimento somente com educação, tampouco sem ela.

Esses conceitos observados anteriormente, ainda aparecem de uma forma tímida nas discussões ambientais dos currículos escolares, para se chegar à completude do conceito de sustentabilidade proposto para a região oeste do Paraná. O CBA revela o conceito de sustentabilidade para esta região que, na sua intencionalidade, deveria transformar um espaço tomando como ponto de partida um olhar global-local/local-global.

Outra característica que merece destaque em relação às práticas em Educação Ambiental, refere-se aos principais temas abordados: lixo, água e reciclagem, empregados como temas em diversificadas atividades. Isto é válido tanto para as escolas municipais, quanto para as estaduais.

Segundo Layrargues (2012) destaca, que embora não haja parceria entre as escolas e as universidades para o desenvolvimento de atividades de qualquer natureza, desde um projeto a um curso de formação permanente, verifica-se que há parceria entre as escolas e empresas da região, que se dizem preocupadas com o meio ambiente, e para isso elaboram projetos, principalmente voltados à coleta seletiva, ao lixo e reciclagem, através de projetos criativos que visam a mobilização social, ou seja, todos precisam “cooperar”. Empresas essas, que se apoiam nas chamadas tecnologias limpas, ou ecoeficiência empresarial, com destaque para o empreendedorismo, sistemas de gestão ambiental, criação de mercados verdes, racionalização do padrão de consumo, impacto zero, criação de indicadores de sustentabilidade, entre outros temas ambientais.

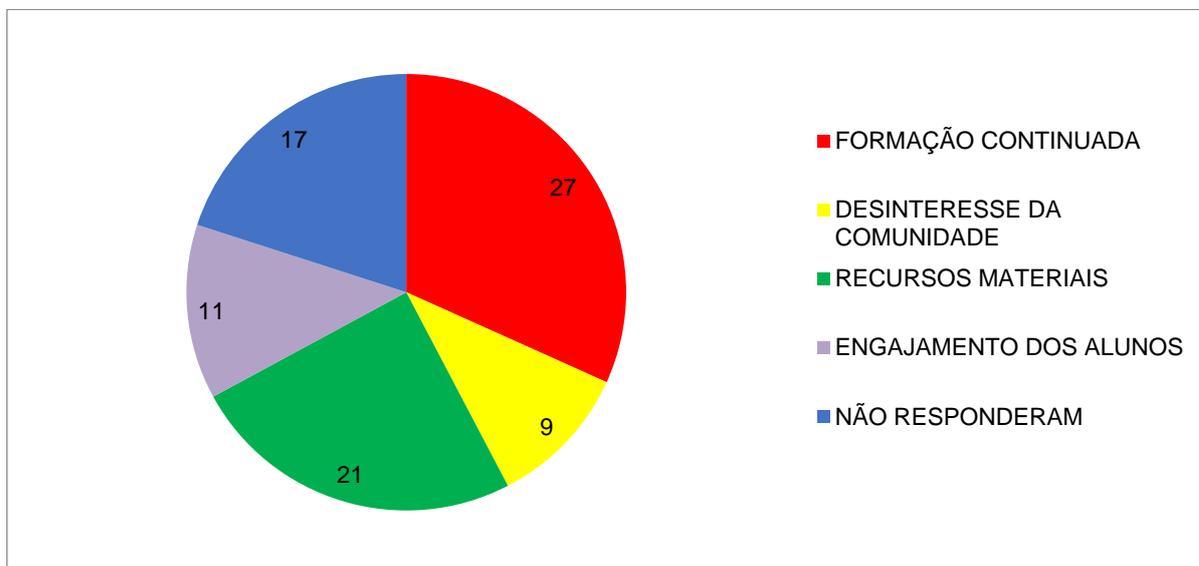
A busca destas empresas por parcerias com as escolas, é no sentido de desenvolver atividades com faixa etária em idade escolar, na perspectiva de trabalhar a ideia de um planeta limpo para as gerações futuras. Há o alerta que a Educação Ambiental é componente das certificações ambientais das empresas, o que as leva a trabalhar, principalmente, as ideias da reciclagem e reaproveitamento dos resíduos, bem como a logística reversa. Estas empresas ganham espaço por expressarem-se, também, por meio de campanhas comunicativas para o telespectador, mediante mutirões e ações diretas de grande impacto midiático na população. Ou seja, pode-se variar o tema, mas a prática educativa das empresas é, em geral, a mesma: competição e premiação na Educação Ambiental.

Ao analisar-se o atual contexto de acordo com Layrargues (2012), em que a economia de mercado impõe seus valores e sua lógica, sustenta-se a posição hegemônica dentro da Educação Ambiental, alinhada à dominância do ecocapitalismo no Ambientalismo. A estratégia desempenhada por essas empresas, apoiadas em seus falsos discursos e ações benéficas ao meio ambiente, só as fazem acumular riquezas a partir do enfrentamento dos problemas ambientais. Como nos alerta o autor “o mesmo sistema que nos trouxe à atual crise ambiental, trazendo a resposta: como diriam alguns, mais do mesmo [...]” (LAYRARGUES, 2012, p.413).

Enquanto isso, para muitos dos educadores/educadoras, essa temática está exclusivamente ligada às ideias de preservação da natureza, deixando as questões culturais, sociais, econômicas, políticas e históricas à margem das discussões. A visão que a maioria deles possui sobre Educação Ambiental aponta para a falta de um embasamento teórico, o que se confirma pelas práticas pedagógicas que desenvolvem. A formação destes/destas capacita-os/as a promover em seus alunos, além da construção de conhecimentos, valores ambientais, que superem o respeito e cuidado com a natureza.

Verifica-se esse contexto, diante do que os educadores/educadoras expõem a respeito de suas práticas em educação ambiental, mas que são compreendidas como modestas e compatíveis aos recursos e às condições de formação que estes possuem. O que é traduzido quando educadores/educadoras ambientais possuem a oportunidade de apontar as suas principais angústias e dificuldades.

Gráfico 24 – Principais dificuldades dos educadores e educadoras ambientais que desenvolvem e participam de projetos.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

O objetivo deste exercício de reflexão foi instigar os educadores/educadoras a recordarem as experiências de sua trajetória na área de atuação da Educação Ambiental, uma vez que, ao considerar as limitações impostas no cotidiano escolar, estas possam ser identificadas de acordo com a sua frequência.

Entre as dificuldades e desafios encontrados nas escolas públicas municipais pesquisadas, e de acordo com o que o gráfico (24) apontou, os educadores/educadoras ambientais reconhecem as limitações impostas no cotidiano da prática pedagógica na Educação Ambiental.

As principais dificuldades se concentram dentro da escola, pois, conforme observado, 27 (32%) dos participantes reconhecem que precisam de capacitações referentes aos projetos que desenvolvem; 21 (25%) assinalam a falta de recursos materiais, se fazendo necessário outras metodologias com outros materiais que poderiam auxiliar essa prática, o que torna o trabalho ainda mais difícil. A desmotivação dos alunos foi apontada por 11 (13%) dos pesquisados.

Os desafios vão além, quando a necessidade de maior compreensão e colaboração por parte da comunidade escolar é perceptível na indicação de 09 (11%) dos participantes da pesquisa, e 17 (20%) não quiseram responder a questão sobre as dificuldades que possivelmente possam ter no desenvolvimento dos projetos.

É importante destacar que as intenções dos educadores/educadoras ambientais nas ações pedagógicas são as melhores, no intuito de estarem dispostos a realizar uma Educação Ambiental interdisciplinar, na busca de propiciar a vivência como um movimento coletivo, quando estimulam a percepção do problema, e todos possam sentir-se contagiados no ambiente escolar e, conseqüentemente, viabilizar a adesão da ação pedagógica ao movimento da realidade social.

Os dados descritos revelam a segurança que muitos educadores/educadoras possuem na prática da Educação Ambiental através da realização de projetos, o que potencializa o surgimento, e estimula a formação, de lideranças que dinamizem o movimento coletivo conjunto de resistência que persiste nos espaços escolares.

Contemplam-se na proposta de projetos, os movimentos e dinâmicas sociais que se voltam para além das salas de aula, e que se tornam uma estratégia metodologicamente viável, desde que os educadores/educadoras que a realizam, conquistem em seu cotidiano um ambiente educativo de caráter crítico para a interpretação da realidade, e passam a compreendê-la como condição necessária.

Tabela 2 – Documentos que orientam a Educação Ambiental no Brasil

<b>Documentos</b>	<b>Quantos conhecem</b>	<b>Porcentagem</b>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	57	74%
Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental	56	72%
Currículo Básico da AMOP	48	62%
Conteúdos programáticos da SMED.	40	52%
Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)	13	17%
Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)	9	12%

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Seguindo o princípio do reconhecimento, da mobilização e democratização da Educação Ambiental na amplitude de políticas públicas, o Ministério do Meio Ambiente tem se orientado para programas que vislumbrem a possibilidade do envolvimento de 100% da população brasileira.

Reconhecendo os limites operacionais do Estado para tal realização como intervenção direta, indagou-se acerca dos documentos que educadores/educadoras

ambientais reconhecem como fonte de sustentação para a prática da Educação Ambiental.

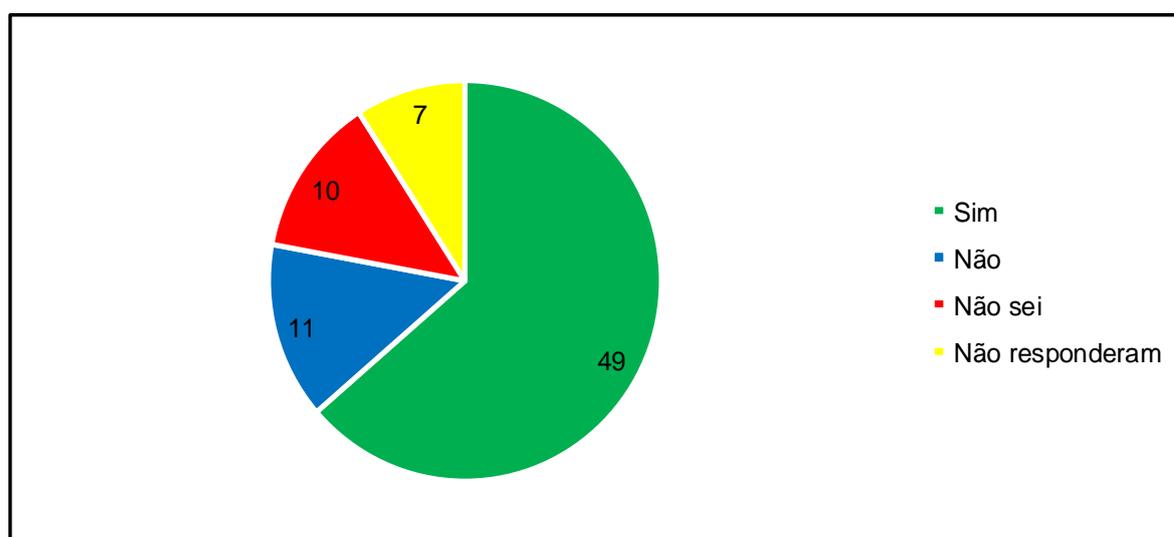
De acordo com a tabela (1), muitos reconhecem a LDB atingindo o índice de 57 (74%) das indicações, e é possível destacar que 56 (72%) conhecem os PCN's. Também, 48 (62%) dizem conhecer o CBA, e 40 (52%) reconhecem os conteúdos programados das SMED's para a prática da Educação Ambiental.

Quando o assunto é a Educação Ambiental, em suas recomendações específicas, este número cai consideravelmente: 13 (17%) para o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e 9 (12%) para o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Este, um programa iniciado em 1996 pelo governo federal, e que tem por objetivo promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, e a conscientização pública para garantir o meio ambiente ecologicamente equilibrado, e ainda orienta os agentes públicos e privados para a reflexão e construção de alternativas que almejem a sustentabilidade.

É preciso considerar a escola como espaço possível de promover discussões, com argumentos que se articulam com conhecimentos e experiências a nível da educação brasileira.

Neste sentido, a questão que segue revela a dimensão política da Educação Ambiental.

Gráfico 25 – Na sua opinião, a Educação Ambiental pode ser vista como uma ação política?



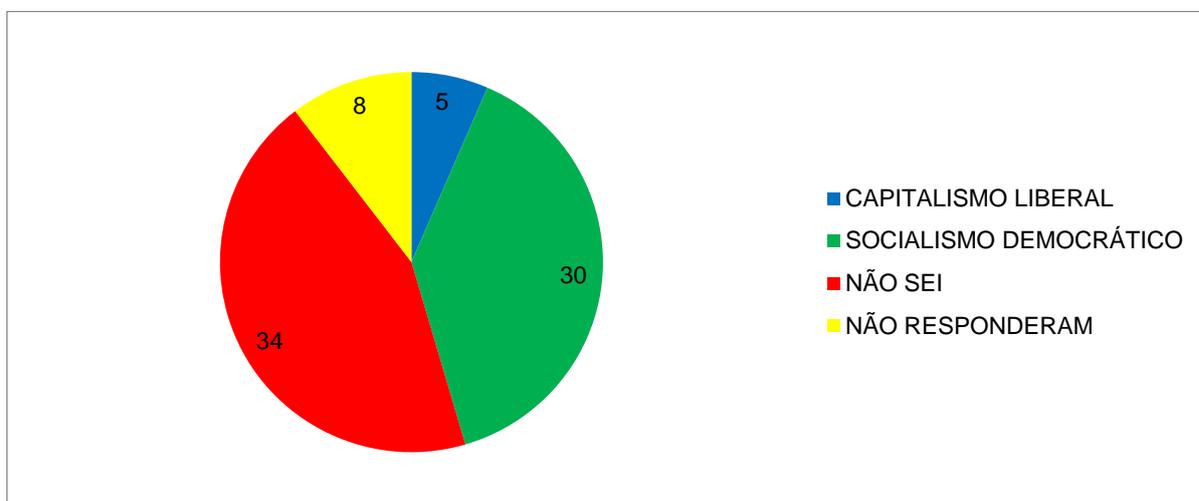
Fonte: Elaboração própria, 2017.

De modo geral, educadores/educadoras ambientais reconhecem a importância da prática da educação enquanto um ato político. A proposição que obtém o maior índice de concordância é quanto ao seu papel para desenvolver a consciência social e política das novas gerações, com 49 (64%) das indicações. É possível perceber que 11 (14%) dos pesquisados acreditam que esta não seja a função da Educação Ambiental. Destes/destas, 10 (13%) não saberiam definir se esta seria uma das funções do educador/educadora ambiental, e 7 (9%) não quiseram manifestar sua opinião.

É importante saber qual Educação Ambiental está sendo prevista e regulada em nível de Brasil? Para boas práticas educativas, isso se faz necessário, uma vez que até os primeiros meses de 2016, o governo tinha uma perspectiva clara, por ser popular, e isso se realizava através do fortalecimento dos diversos movimentos sociais, num discurso de inclusão. Futuros governos podem não pactuar com essa perspectiva, mas é a educação que pode fazer e desenvolver o seu papel no seio da sociedade civil, ao mobilizar um conjunto articulado que não permitirá o abandono de ações de Estado que subsidiem esta perspectiva. Discutir os conceitos políticos em Educação Ambiental, sob o aspecto político, é um processo dialético e partilhado do Estado e da sociedade civil.

Em seguida, o gráfico (26) faz as constatações a respeito das interpretações das formulações teóricas da ideologia política que sustenta o currículo da Educação Ambiental da AMOP.

Gráfico 26 – A opinião sobre a ideologia política que sustenta o currículo da Educação Ambiental da AMOP.



Fonte: Elaboração própria 2017.

Através destes índices reproduziram-se quais as definições de currículo que educadores/educadoras ambientais fazem a partir do CBA, e que estão relacionadas à forma como estes/estas se apropriam do mesmo, e/ou, paralelamente, o associam ao conteúdo, que, por conseguinte, resulta em práticas transformadoras ou hegemônicas, dependendo como e qual concepção é reconhecida.

Cada teoria dará ênfase diferente a seus postulados, responderá determinadas temáticas em detrimento de outras. Levanta discussões para problematizar a própria questão, e sua interpretação. A produção de saberes apresenta as dificuldades de se responder, como o currículo é tomado na prática cotidiana, fruto de planejamento e organização escolar.

Como pode ser observado ao considerar a primeira resposta, dos 05 (6%) que se utilizaram do termo “capitalismo liberal”, poderão estar presentes interpretações de currículo que estariam mais relacionadas ao conteúdo selecionado, e que este é determinado pelo conteúdo que o produz e que determina o tipo de aluno que se deseja formar.

Ou seja, se incluem nesta dimensão os educadores/educadoras que não compreendem a pedagogia em favor dos oprimidos, e fazem uma pedagogia em favor da burguesia. Neste sentido, o currículo é pensado como a extensão do capitalismo liberal. Freire (1987), afirma que toda a pedagogia é política, e constantemente em sua obra indica que a práxis como educador é para a libertação dos seres humanos, sua humanização. Esta compreensão valoriza o ambiente social que a escola deve contemplar.

Dos entrevistados, 30 (39%) apontam o currículo na concepção do socialismo democrático. De acordo com estes educadores/educadoras, os mesmos reconhecem o conhecimento escolar e o currículo como produtos sociais que decorrem da busca da interpretação e construção a partir do currículo, como representação das tradições culturais e epistemológicas dos grupos dominantes e seus subordinados.

Na perspectiva do socialismo democrático, consideram-se as experiências da classe trabalhadora e de sua constituição como sujeito da história. As propostas curriculares seriam, assim, voltadas para a apreensão da história da classe trabalhadora, de suas experiências emancipatórias. A organização de experiências pedagógicas volta-se para a formação de indivíduos cooperativos, solidários, e

portadores de uma utopia em contraposição ao espírito competitivo, individualista, alienado e consumista, típico do modelo capitalista de produção.

Entre os índices do gráfico, ainda se concentram 34 (44%) participantes da pesquisa que reconhecem não saber em qual concepção filosófica foi construído o currículo de Educação Ambiental do CBA, e 08 (10%) não responderam a questão.

Educadores/educadoras ambientais, quando reconhecem a concepção social no currículo, a alternativa política se torna viável, capaz de tornar a escola um espaço possível de conceber um conhecimento que seja um instrumento de luta, na construção de uma sociedade que responda aos interesses da maioria dos trabalhadores organizados e conscientes.

Partindo deste pressuposto para a interpretação do currículo, associado aos desafios da sociedade contemporânea planetária, exige-se dos docentes a reflexão sobre a Educação Ambiental a partir de novas imagens, conceitos, e novos olhares. O currículo social democrático permite questionar o quê, e de que forma se produzem os sujeitos. Como sujeitos, educadores/educadoras também podem ser conduzidos a pensar os outros, o ambiente e a si próprios.

O campo do currículo ganhou complexidade nos últimos anos. Neste sentido, fazem-se necessários estudos que explicitem seus pressupostos, o que se observou na tabela a seguir.

Tabela 3 – Opinião dos educadores/educadoras sobre qual ambientalismo está por trás do Currículo de Educação Ambiental da AMOP

<b>Qual ambientalismo está por detrás do Currículo de Educação Ambiental da AMOP</b>	<b>Opinião</b>	<b>%</b>
Alternativo, que acredita que os problemas ambientais são frutos da apropriação e alienação da natureza pelos interesses privados, econômicos, pelas ações produtivas e mercantis.	51	66%
Oficial do modelo capitalista ocidental, que responsabiliza todos os seres humanos pela destruição do meio ambiente	10	13%
Não responderam	16	21%

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Diante de tantas incertezas e dificuldades, 51 (66%) dos educadores/educadoras ambientais consideram o CBA numa perspectiva alternativa, com a qual acreditam que os problemas ambientais são frutos da apropriação e alienação da natureza pelos interesses privados, econômicos, pelas ações produtivas e mercantis, conforme apresentado na tabela (2).

Já destes/destas, 10 (13%) participantes da pesquisa acreditam ser a Educação Ambiental visada no CBA uma extensão do modelo capitalista. Nesta concepção, colocam-se as dúvidas sobre o que educadores/educadoras ambientais interpretam acerca do currículo escolar.

Essa visão expressa a compreensão, a complexidade e multidimensionalidade deste fenômeno educativo, quando se considera o ambientalismo como parte da interpretação, como princípio do homem ser visto o único “ser culpado” pela destruição do meio ambiente. Nesse cenário simplista, educadores/educadoras consideram-no ser a resposta para as indagações sobre a condição unificada do homem, da natureza a serviço da hegemonia, e se reduz o conceito de meio ambiente, pois não se considera o aspecto histórico da natureza.

Pensar sobre a necessidade de repensar os sujeitos da própria história está em conformidade ao que Freire (2000) destaca, que ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, como que com luvas nas mãos constatando apenas a sua própria existência. Esta busca está em consonância com a necessidade da compreensão de significados, no entendimento das relações que um dia levaram à condição de que a sociedade impôs esta premissa, e passou-se a acreditar que seriam os homens os únicos responsáveis pela desumanização, e também torná-los os responsáveis pela devastação dos recursos naturais.

Educadores/educadoras, ao desconhecer a história do trabalho do homem para a sensibilidade em lutar contra a prática excludente, segrega o conhecimento, culpando a humanidade pela destruição da natureza.

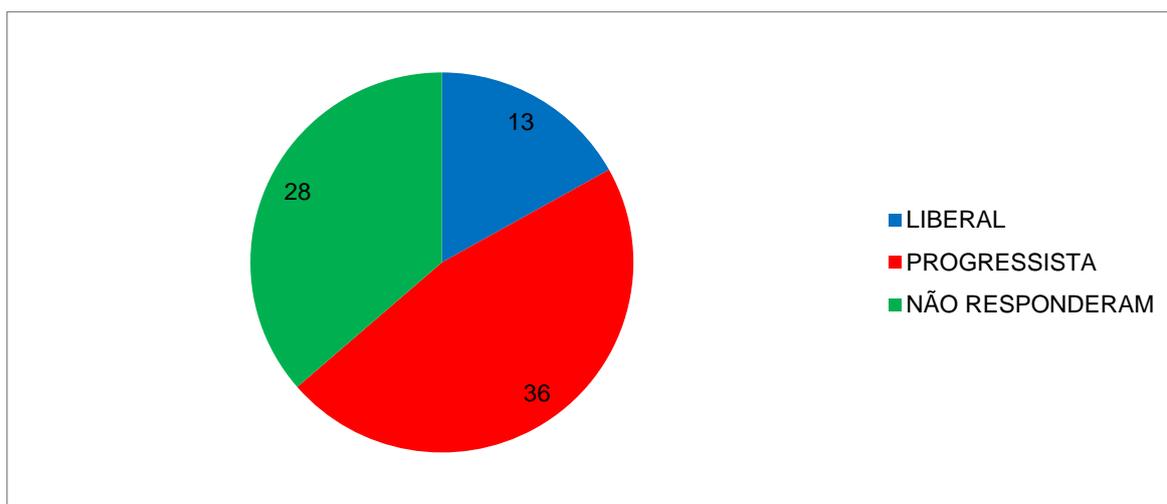
Como desvelar a realidade e intervir no sentido de interpretar quais foram as relações da sociedade que levaram os seres humanos a se tornarem os únicos responsáveis pela destruição? Como recriar novos conceitos? Estas respostas estão reveladas na prática da Educação Ambiental no CBA para a atualidade?

A visão simplista e reducionista sobre a Educação Ambiental, tem como consequência um resumo de instruções e cuidados para com o ambiente. A dificuldade se relaciona na possibilidade de análise e reflexão sobre as problemáticas socioambientais enfrentadas pela sociedade, impedindo que as práticas, por conseguinte, se deem envolvendo as temáticas vinculando-as com a realidade na qual a escola está inserida.

Na dúvida, 16 (21%) dos educadores/educadoras não quiseram responder. Embora tenham-se muitos dados já apresentados, o que será feito a seguir, revela a percepção da prática pedagógica em Educação Ambiental destes educadores/educadoras. Fato que, apesar da variedade das ações desenvolvidas, apresenta-se sob um quadro longe de contribuir para o enraizamento da Educação Ambiental crítica e emancipatória, defendida desde o início das discussões. Da forma como vem sendo proposta e inserida nas escolas, depende, além da motivação dos educadores/educadoras, de políticas públicas e de recursos teóricos metodológicos que auxiliem a prática da Educação Ambiental como instrumento de transformação para a região de abrangência da AMOP.

Nesse sentido, o gráfico a seguir, igualmente reforça como se dá a interpretação a partir das tendências pedagógicas.

Gráfico 27 – Opinião sobre qual a tendência pedagógica que sustenta o currículo de Educação Ambiental da AMOP.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Concomitante à descrição dos dados informados no gráfico (27), considera-se pontual trazer inicialmente o que os autores revelam sobre cada uma das tendências para melhor interpretação dos índices apresentados.

Becker (1993), em sua pesquisa sobre o reconhecimento da epistemologia na prática pedagógica dos educadores/educadoras, afirma que o docente que não possui fortemente uma teoria que sustenta sua prática, acaba por se deixar levar pelo senso comum, executa um ensino basicamente empirista, baseado na repetição e em receitas mágicas que apenas dizem levar à aprendizagem.

Um dos problemas que dificulta colocar a escola a serviço de uma educação crítica, emancipatória e popular, é a crise de identidade do próprio profissional da área, em face das novas exigências para o seu trabalho, cuja complexidade questiona “saberes” tradicionalmente válidos que o atrela à metodologia tradicional, dificultando fazeres diferentes.

Sobre a tendência pedagógica que sustenta o currículo de Educação Ambiental da AMOP, a maioria, 36 (47%) dos participantes, destaca serem os processos pedagógicos dentro de uma perspectiva progressista.

Esta tendência reforça a prática na perspectiva de privilegiar os alunos com uma visão de mundo social, inserindo-os para transformar as relações sociais, políticas e culturais da sociedade. A Educação Ambiental, nesse sentido amplo, traduz-se sobre a necessidade do perfil de educadores/educadoras ambientais se reconhecerem neste movimento, primordialmente favorável ao pensamento de Freire, sendo oportuno citar:

Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo. Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo e que se vá percebendo na e pela própria prática, o sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva. (FREIRE, 2002, p. 140).

O trabalho tradicional e o trabalho libertador dos educadores/educadoras, se faz na seguinte distinção:

[...] os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. (FREIRE; SHOR, 2003, p. 54).

O autor destaca a prática que orienta os estudantes para a sociedade de forma crítica, e estimula seu pensamento, habilita a educação em perspectiva libertadora como ação política. O que as diferencia é o teor daquilo que está sendo defendido. Esta tendência no CBA é reconhecida por 13 (17%) dos educadores/educadoras ambientais.

Destaca-se um índice bastante considerável, o fato de que muitos não quiseram responder, no total de 28 (36%) participantes. Ao relacionar-se esta condição com os dados apresentados na Tabela 2, pode-se constatar sua relação com as respostas negativas, eventualmente ocasionada por uma indefinição por parte dos educadores/educadoras em relação a um referencial teórico. Esta condição inicial para a prática pedagógica mediante o exposto, se confirma em qualquer curso de graduação ou formação que, a priori, com a ausência de um referencial teórico, por conseguinte, resulta na fundamentação baseada apenas na intuição ou no senso comum. Ou seja, o educador/educadora acaba por retirar o caráter formador da escola.

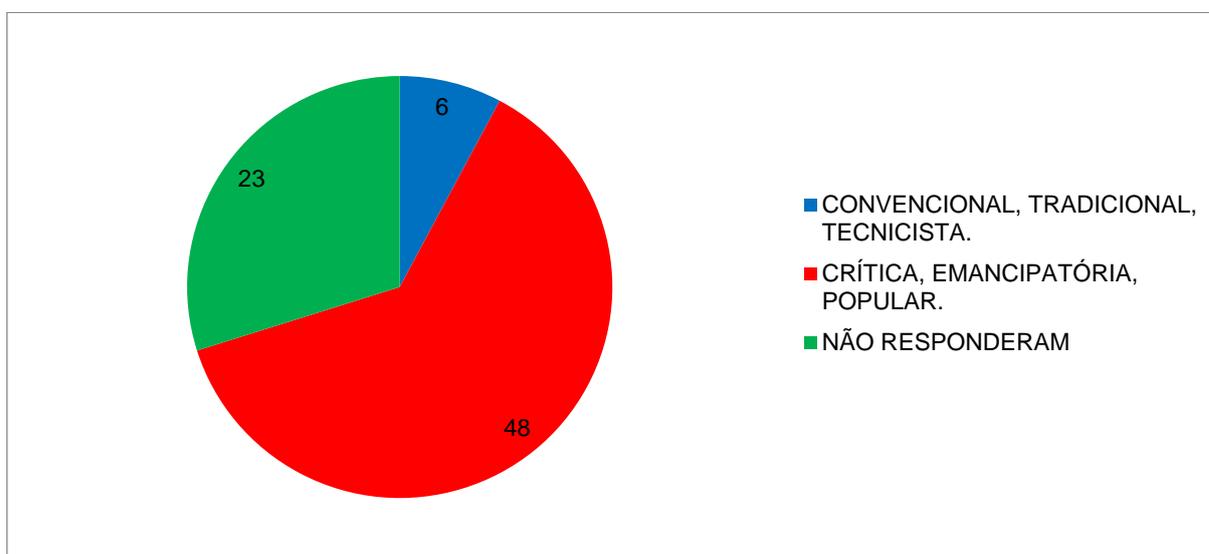
A dificuldade presente na interpretação dos currículos reflete na forma da organização da prática educativa da Educação Ambiental. A visão que educadores/educadoras ambientais têm de mundo, se relacionam e revelam como são as percepções de estruturação do CBA. Estas condições influenciam no conjunto de articulações que dispõe a Educação Ambiental, e coloca em discussão as concepções e posições para se compreender as pretensões do que pensar do mundo, e suas implicações para a área educacional.

É pelo contexto da complexidade da prática pedagógica que se torna possível estabelecer os critérios que nos permitem avaliar o currículo que está sendo produzido no conjunto da escola.

Os índices da pesquisa têm revelado que o currículo proposto não coincide com o currículo praticado. Impedimentos para a produção de um currículo crítico, de uma prática que institui formar cidadãos críticos, se perde no meio do caminho.

Nesse contexto, as teorias explicativas do currículo são reelaboradas em meio a tensões e insegurança, como discurso que mascara o modo como estes/estas lidam com as questões curriculares através da epistemologia do pensamento prático, como pode ser observado no gráfico (28), que dá continuidade a esta discussão.

Gráfico 28 – Opinião sobre o paradigma que sustenta o currículo de Educação Ambiental da AMOP.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

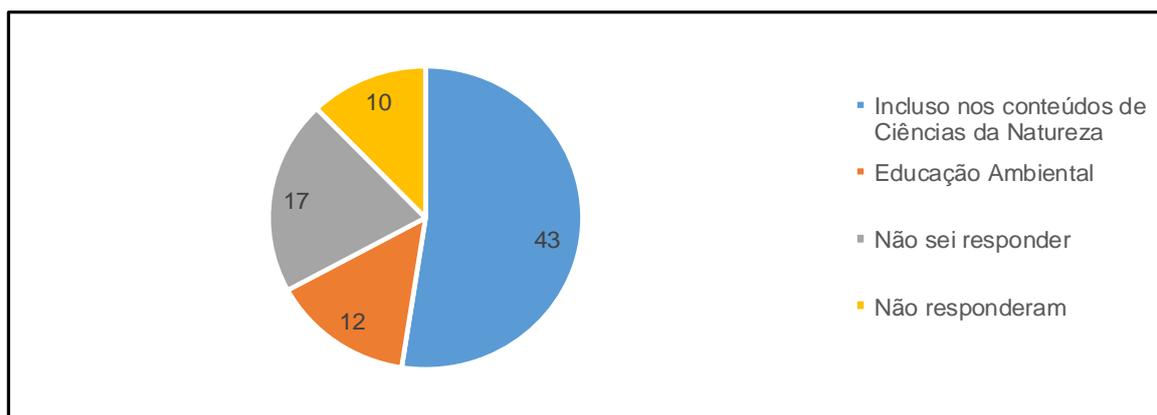
Este índice analisa a interpretação do CBA quanto às suas intencionalidades, e que denota através de 06 (8%) educadores/educadoras ambientais que apontam ser este um modelo tradicional. Ou seja, um currículo que eleva os educadores/educadoras ambientais como os únicos donos do saber. A estes atribuem o compromisso do aprendizado como apenas atribuído ao docente, negando ao aluno ser o sujeito da sua própria história, pois, identificam que o CBA se sustenta em princípios convencionais, tradicionais, com moldes no tecnicismo. Esta definição é vista a partir da ideia do conhecimento prático pessoal. Assim, identificam-no como conhecimento que transporta valores e propósitos de docentes que reproduzem o conhecimento, uma vez que foi elaborado para orientar a prática a ser desenvolvida.

Possuem a compreensão do currículo sob uma visão crítica, emancipatória e popular, 48 (62%) dos educadores/educadoras que participaram da pesquisa. Porém, verifica-se elevado número de pesquisados que se abstiveram em colocar sua opinião, no total de 23 (30%) participantes.

O que se discute é o tema da Educação Ambiental contemplada no currículo na perspectiva dialética. Assim, o saber que os profissionais manifestam na prática, exige que as reflexões acerca dos currículos da educação formal ainda carecem de compreensão.

Desta forma, o currículo tem se tornado discurso que justifica um conjunto de práticas contraditórias entre si, e contrárias às teorias que fundamentam a Educação Ambiental, que se supõem como suporte para a justificativa do fracasso escolar frente ao modo de como se apropria a proposta curricular.

Gráfico 29 – A forma como a Educação Ambiental se apresenta no Currículo Básico da AMOP.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

A dificuldade presente na organização dos currículos resulta na forma como se organizam as práticas educativas da Educação Ambiental, uma vez que o currículo se constitui em elemento que permite os mais variados discursos sobre o modo como esta é constituída. Assim, a interpretação de como se apresentam os conteúdos, é uma forma externa da conscientização do educador/educadora que se manifesta no seu próprio modo de agir e interpretar conceitos.

Assim, percebem os conteúdos da Educação Ambiental como inclusos nos conteúdos de Ciências da Natureza, 43 (56%) educadores/educadoras. E compreendem que o CBA articula a Educação Ambiental sob um aspecto isolado, outros 5 (7%) dos pesquisados.

Acontece que isso ocorre muito mais como um discurso sobre a apresentação dos conteúdos no currículo, e muito menos como um projeto de sociedade que se aplica por meio das escolhas que conduzem o fazer pedagógico dos vários sujeitos que compõem a escola.

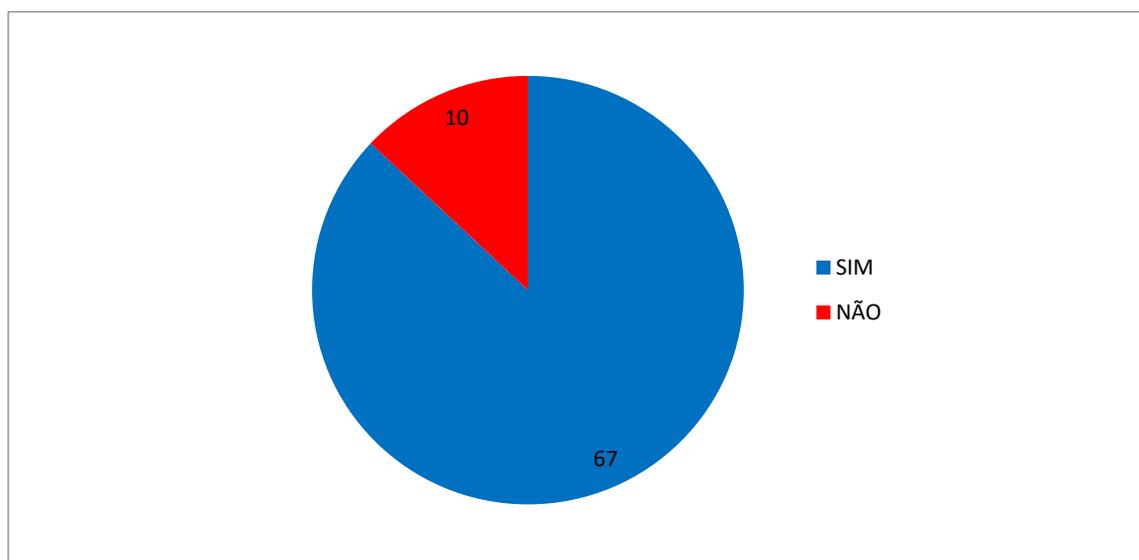
A fragilidade na percepção da Educação Ambiental no CBA está presente nos docentes que não souberam responder, 17 (23%), e entre os 10 (14%) que não quiseram responder.

A prática demonstra a dificuldade que os educadores/educadoras ambientais têm de percebê-la como um todo, uma vez que a Educação Ambiental deveria estar presente e contemplada nas disciplinas de História, Geografia, Matemática, enfim, em todas as disciplinas do currículo.

Especificamente, com a intencionalidade da nomenclatura “Educação Ambiental”, ela aparece no CBA apenas contemplada e inclusa em conteúdo das Ciências da Natureza, não havendo uma indicação específica nas outras áreas do conhecimento, o que fragiliza o seu reconhecimento inter e transdisciplinar.

Quadro que distingue alguns momentos de incertezas na atuação dos educadores/educadoras ambientais, que esquematicamente podem ser expressos na sequência.

Gráfico 30 – Sobre interesses dos educadores/educadoras em participar de cursos de formação continuada para o processo de Educação Ambiental nas escolas.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Há o discurso em nosso país, cuja tentativa é recuperar a escola e a educação como um todo através de melhorias da qualidade de ensino, e com isso, se fortalecem os debates sobre a formação de professores e sobre a prática pedagógica.

Concomitante a isso, está a diversidade de interpretações a respeito do papel da Educação Ambiental, frente à realidade socioambiental que vem fortalecer-se no que é observado em todas as informações anteriores, as quais apontam que os

sistemas educacionais não têm acompanhado o proposto pelos currículos, e se revelam através da prática pedagógica, quando os elementos essenciais de sua dinâmica, inscrita nos currículos, não são reconhecidos ou identificados.

Esta necessidade está expressa no gráfico (30), quando 67 (87%) dos educadores/educadoras ambientais demonstram anseio pela formação continuada. Na importância que a Educação Ambiental exerce, uma vez orientada para o desenvolvimento da capacidade discursiva destes, está a possibilidade de superar paradoxos e reafirmar o papel que o currículo desempenha em suas práticas.

Mudar comportamentos, segundo Brandão (2001), significa romper com certas posturas, desinstalar-se, contradizer-se, e lutar pela compreensão do movimento, sem a qual não se pode compreender o mundo. Alterar concepções não é fácil. Segundo o autor, aqueles deveriam fazer um resgate crítico de sua própria história, refletir sobre a desconstrução e reconstrução de sua prática pedagógica, e viver o seu papel enquanto educador/educadora num processo de busca e de formação permanente, o que foi mencionado por 61 docentes, representados pela grande maioria.

Não educam para a mudança, aqueles 10 (13%) educadores/educadoras que dizem não ter interesse em participar da formação continuada, e que ignoram o momento e a realidade em que vivem, e que acham que sabem o suficiente, pois estão alheios aos conflitos que os cercam.

Segundo Nóvoa (1995), a formação de educadores/educadoras se concebe como um dos componentes da mudança, que efetiva em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia para que a mudança ocorra. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Desta forma, o momento histórico do capitalismo através da ideologia neoliberal se apresenta de forma inteiramente hegemônica. Faz discriminar os seus princípios na esfera da educação como uma busca pela formação docente, muitas vezes sem considerar sob quais condições esta formação se efetiva. Na medida em que é possível observar, no âmbito da sociedade civil e política, a defesa acirrada da educação na esfera do privado, cuja raiz se situa na formação histórica do estado neoliberal brasileiro, os educadores/educadoras são imersos muitas vezes em

“verdadeiras fábricas de diplomas”, e concomitante a isso as universidades perpassam por ideais de privatizações.

Enquanto há educadores/educadoras que se reconhecem neste cenário na amplitude cultural, de história e de relações de poder ou de política que lutam em favor da formação continuada, por outro lado há também os que se conformam no modo de viver e pensar.

O desafio é justamente em serem estes profissionais levados à problematização, na direção da compreensão de servirem à visão social de mundo estruturada, e reconhecer a quem estão voltados determinados fins políticos e econômicos que envolvem a sociedade.

## 4 CONCLUSÕES

No âmbito deste estudo, em sentido mais amplo, o desenvolvimento sustentável propõe uma harmonização entre o desenvolvimento socioeconômico considerada a perspectiva para a conservação do meio ambiente, dando ênfase ao papel que educadores/educadoras ambientais desempenham como parte deste processo.

Defendeu-se a necessária compreensão crítica dos condicionamentos culturais, econômicos, sociais e políticos, como princípios essenciais para que se contemple a prática pedagógica como mediadora para a interpretação da realidade, como sustentação para que se possam definir a ação docente, quando a opção se constitui em princípios democráticos.

Durante o discorrer das ações descritas que envolvem a Educação Ambiental, buscou-se uma articulação para o momento atual, em que se clama por um desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores. Defendeu-se a importância de um currículo escolar voltado para a transformação de conceitos, e quando aquele não desempenha este papel, se reduzem os conteúdos que interpretam a realidade social, minimizando a Educação Ambiental. Nesse contexto, por mais que as considerações sobre o avanço da ciência e tecnologia, ou o seu reducionismo baseado na conservação e uso dos recursos naturais, impedem que novas ideias sejam trabalhadas.

Dessa forma, prevalecem os desafios em ultrapassar conceitos básicos, com ações que, em sua maioria, estimulam as práticas escolares existentes, porque são os que educadores/educadoras ambientais julgam ser suficientes para atingir os objetivos da Educação Ambiental prevista no CBA.

Quando educadores/educadoras ambientais reconhecerem a dimensão ideológica de desenvolvimento e tecnicismo, os desafios são no sentido para que as metodologias e técnicas de inovação que a Educação Ambiental requer, sejam no sentido para que estes/estas optem pela ação pedagógica crítica para a construção do conhecimento.

Assim, entende-se um movimento inverso quando se revelam diferentes níveis de consciência destes/destas sobre as condições para se chegar a um conceito de desenvolvimento sustentável.

Esta condição se dá para que a interpretação da realidade que envolve a complexidade do conceito de desenvolvimento rural sustentável, e que se vincula com o currículo escolar, se efetive como processo de construção social, respeitando-se os princípios de cidadania. Proposições que a educação, como um todo, se propõe a construir de modo que levem aos indivíduos a consciência sobre sua condição social na sociedade.

Os aspectos encontrados nesta pesquisa revelam, que a Educação Ambiental que a escola realiza, é condição do movimento em paralelo à educação instituída pelos mecanismos ideológicos, que limitam a formação dos docentes dificultando a possibilidade da construção da consciência crítica, uma vez que estes são princípios primordiais da Educação Ambiental. É condição mínima, e servem de ferramenta para que, antes da prática pedagógica se configurar, educadores/educadoras ambientais realizem a leitura de mundo, dos processos sociais e técnicos que desenvolvem, e reconfiguram cada época da história política desta região, do país e do mundo.

Os desafios vão além, e estão representados nas dificuldades em compreender o currículo como instrumento para desenvolver, através da Educação Ambiental, a autonomia, a democracia e a inclusão social. Isso se dá, quando da não adesão ao movimento da realidade socioambiental, na perspectiva da relação dialética. Esta dimensão está prevista nos fundamentos epistemológicos do próprio CBA, e que direciona para uma compreensão e resolução dos problemas da realidade na perspectiva social democrática, alternativa, crítica e emancipatória, como estratégia de intervenção para a transformação da realidade na região Oeste do Paraná.

Pela necessidade de incorporar-se a dimensão complexa e transdisciplinar do conhecimento, o vazio de respostas em questões sobre epistemologia, competência e habilidades que fundamentam o CBA, percebem-se os desafios da compreensão de como se articula a Educação Ambiental. A fragilidade da sua interpretação é fruto da falta do desenvolvimento de políticas públicas em favor da formação continuada que limitam e selecionam a participação dos educadores/educadoras em eventos de formação, o que gera o abandono dos intelectuais da Educação Ambiental.

Retrata a fragmentação dessa educação, determinada pelo processo de especialização do saber através de cursos oferecidos em processos isolados. Esse preceito induz as instituições escolares, e as pessoas, a agirem de forma isolada na

prática pedagógica, observando-se uma atitude de resistência, quando se torna necessária a apreensão de novos saberes, e ampliação das chamadas áreas de conhecimentos específicos, e de adoção de posturas metodológicas que impliquem uma abordagem do conhecimento em suas variadas dimensões, e que são predisposições da interdisciplinaridade da Educação Ambiental.

Para justificar a ação intelectual conservadora, esta se mantém viva nos espaços onde se trabalha a Educação Ambiental, constada que está nas mais variadas indagações que este estudo se propôs fazer, quando se permitiu traçar quais seriam as bases teóricas e conceituais que são reconhecidas no CBA, e neste sentido, aparecem as tendências que se estruturam em modelos de reprodução.

Portanto, a predominância de diversos aspectos que desfavorecem a Educação Ambiental como um movimento social, materializa a hegemonia dos conhecimentos produzidos. Estes, vistos a partir da ordem construída historicamente tradicional para a Educação Ambiental, através dos currículos coordenados, impedindo que a prática ambiental seja pensada como um processo para a transformação da realidade.

São dificuldades que educadores/educadoras ambientais apresentam ao definirem o CBA (Currículo Básico da AMOP) numa dinâmica conceitual, reconhecendo-o como a tendência capitalista liberal, convencional e tradicional. Essa relação provoca na conversão de resultados para a Educação Ambiental aquilo que já se traduzia, transformando-a num processo conservador, simplificado e reduzido, alicerçada na visão de um mundo que fragmenta a realidade perdendo a riqueza e a diversidade dessa mesma relação.

Se as questões anunciam a problemática da Educação Ambiental realizada pelos educadores/educadoras, o estudo anuncia também o otimismo. São as iniciativas para a mudança de paradigmas, que consideram as determinações sociais, pois os educadores/educadoras necessitam incluir-se com os demais aspectos que conformam a escola pública, quanto à sua condição econômica, cultural e histórica, e que são reveladas por parte destes/destas no reconhecimento que a Educação Ambiental se configura inicialmente como um ato político.

Ao anunciar o processo educacional, que envolve a Educação Ambiental na perspectiva curricular como uma ação política, a necessidade se pontua na prática das instituições de redefinirem a transição de dinâmicas que tragam emoção pela causa social, como forma de desconstrução de uma cultura individualista,

extremamente calcada na razão; e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza. Estas noções emergenciais não aparecem de maneira explícita na metodologia para a Educação Ambiental apresentada no Currículo Básico da AMOP, como também não se contempla nas demais disciplinas que compõem o referido currículo, mas é a inspiração primogênita da Educação Ambiental.

Quando a coletividade se propôs a construir um currículo para a região oeste do Paraná, a direção a ser dada pela importância que o mesmo representa e na consideração do contexto social que o mesmo preconiza, não se evidencia o esforço intencional da Educação Ambiental com iniciativas para o desenvolvimento rural sustentável.

O olhar de pertencimento, faz com que a linguagem dos educadores/educadoras ambientais seja condição inicial para que eles/elas sejam uma das principais ferramentas para organizar o conhecimento acerca do conceito. Para isso, é necessário torná-lo claro em seus currículos e nas práticas pedagógicas.

As diversas iniciativas latentes e percebidas ao longo da pesquisa, ainda que difusas, demonstram o potencial profissional que precisa ser melhor assimilado para além das individualidades, em direção à ação formativa, coletiva e solidária, considerando inicialmente qual é o desenvolvimento rural a ser perseguido para a região oeste do Paraná.

Nesse sentido, as políticas que priorizam o desempenho e a mobilização em torno da Educação Ambiental, como caminhos para a sustentabilidade rural, seja através de projetos ou de iniciativas de parceria, apresentam o conceito sem legitimar as políticas públicas de formação continuada para educadores/educadoras ambientais, em favor de uma contemplação mais clara para se compreender, sob quais princípios se articulam o conceito, qual a sua politicidade, e as implicações ideológicas que envolvem a educação, e o que produz a ingenuidade na compreensão desses conceitos.

Educadores/educadoras ambientais são a representação do possível, um modo de contribuir com uma formação humana e integral da sociedade. Espera-se que se evidencie a relevância das informações contidas na análise dos dados coletados, os quais demonstram que ainda persiste uma determinada distância para que esta compreensão se traduza em ações mais concretas e coerentes.

As questões sobre o currículo, como matéria do pensamento pedagógico, visam os propósitos de uma concepção de currículo mais significativa para a realidade da região oeste do Paraná, e que merecem a atenção para estudos futuros. Possibilita desenvolver trabalhos sobre qual didática é possível para a Educação Ambiental.

Entende-se que essa é uma causa que necessita ser inserida pela própria AMOP, juntamente com seus respectivos gestores municipais, sendo importante ressaltar, que o maior desafio consiste em um redirecionamento das práticas pedagógicas em favor do desenvolvimento sustentável, não como vontade individual, mas pelo compromisso e engajamento político sobre as reais condições oferecidas aos educadores/educadoras ambientais, para que estes possam melhor se apropriar do CBA.

Nesse entendimento, “não se pode reformar só a instituição se as mentes não forem também reformadas”. Com isso, compreende-se o papel da educação como uma dinâmica histórico-social, determinante, e ao mesmo tempo, determinada (APPLE, 2004) através dos processos ideológicos. Acredita-se na reversibilidade de processos instituídos para processos democráticos que se sustentam na formação de sujeitos sociais, onde educadores/educadoras ambientais passam a se identificar na própria prática social, isto é, no mesmo processo em que se dá o conhecimento educativo.

Mesmo sabendo das dificuldades do ofício de ser educador/educadora ambiental, e que esta função está diretamente ligada ao modo como estes/estas são submetidos em sua forma social oculta, o que os tornam a expressão da classe através dos aspectos ideológicos e na dominação de conhecimentos homogeneizados, há que se levar em conta que o refazer e o repensar a prática faz-se necessário para a construção de um mundo melhor e de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a apropriação crítica dos conceitos que disseminam a exclusão social, são aspirações para a formação de cidadania, e são condicionantes para que estes/estas reconheçam o papel que desempenham na educação.

Que as instituições municipais, e também a própria AMOP, busquem por mecanismos que efetivem a promoção de ampliar e sensibilizar os gestores municipais para a realidade apresentada. São articulações indispensáveis para quem é o mediador da construção do currículo, a própria AMOP, e de quem dele se

apropria, os próprios municípios através dos seus educadores/educadoras ambientais.

## REFERÊNCIAS

AHLERT, A. Fé e ideologia na teologia da libertação: inter-relações na obra de Juan Luis Segundo. **Theológica Xaveriana**, Bogotá, Colombia, v. 58, n. 166, p. 317-346, 2008.

\_\_\_\_\_. Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42, p. 1-8, 6-10 mayo 2007b.

ALMEIDA, J. **Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável**. 1995. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/files/2016/01/Desenvolvimento-Rural-Sustent%C3%A1vel-jalcione.pdf>>.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1970.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. 2. ed. Cascavel, 2015.

\_\_\_\_\_. **Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. Cascavel, 2007.

ANDRADE, E. R. et al. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Moderna, 2004.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, R. **Debate “Ampliar o Espaço da Cidadania, um Desafio para a Escola”**. Folha Dirigida, 2001. Disponível em: <[http://www.folhadirigida.com.br/professor2001/cadernos/nova\\_edu/](http://www.folhadirigida.com.br/professor2001/cadernos/nova_edu/)>.

BARBOSA, G. S. O desafio do desenvolvimento sustentável. **Revista Visões**, v. 1, n. 4, jan./jun. 2008.

BECKER, F. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, 1993.

BERNHEIM, C.T.; CHAÚÍ, M.S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOMFIM, M. I. R. M. **Trabalho docente, classe e ideologia: o ensino médio e a modernização conservadora no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Anais do I Seminário Nacional do Currículo em Movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936)>.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004

CARVALHO, R. Althusser e a questão da atualidade da hegemonia. **Pluricomunicação Integrada**, São Paulo, 07 Oct., 2007.

CASSIN, M. **Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2004. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Marilena%20Chau%ED-1.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?: inquietações, propositivas sobre gestão, liderança e ética**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003,

ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Práxis).

FLICKINGER, H.-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

GALIAN C. V. A.; LOUZANO P. B.: Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GAUDIANO, E. G; KATRA D. L. F. Valores e educação ambiental: aproximações teóricas em um campo em contínua construção. **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 3, set/dez. 2009.

GNOATTO, E.; RIPPLINGER, H. M. G. A formação de professores da rede municipal, na região oeste do Paraná: da criação do departamento de educação na AMOP à produção de cadernos pedagógicos. In: EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática, 12., 2014, Campo Mourão. **Anais...** Campo Mourão, 2014. Disponível em: <<http://sbemparana.com.br/arquivos/anais/epremxii/ARQUIVOS/RELATOS/autores/REA020.PDF>>. Acesso em: 20 maio 2016.

GONÇALVES. M. D. **Uma história do PT e do primeiro governo Lula sob a ótica das notícias**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2009.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007

GUTIÉRREZ, F., PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã; v.3).

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-206, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1997. Coleção Primeiros

LAYARARGUES, P. P. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza:** elementos para uma sociologia da educação ambiental. 2003. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

\_\_\_\_\_. (Re) conhecendo a educação ambiental brasileira. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Edições MMA, 2004.

\_\_\_\_\_; CASTRO, R.S. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: USP, 2011.

LEFF, E. (org.). **A complexidade ambiental;** Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro: Vozes; 2001.

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. 4, ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOUREIRO, C. F. **Trajórias e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.** 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

MANNHEIM. K. **Ideologia e utopia.** Rio de Janeiro: Zahar.1968.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005,

MARX, K. **Crítica à filosofia de direito de Hegel.** Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. Educação para além do capital. Trad. T. Brito. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, Porto Alegre, 28 jul. 2004. **Anais...** Porto Alegre, 2004.

MULLER, J. **Educação Ambiental:** diretrizes para a prática pedagógica. Porto Alegre, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a Sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOGUEIRA, N.R. Projetos versus Interdisciplinaridade. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia dos projetos**: jornada interdisciplinar rumo desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental: ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão? In: BRASIL. Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/dmdocuments](http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments)>. Acesso em: 03 out. 2016.

ROBLEDO, F.M. A Educação ambiental como instrumento para a compreensão e superação dos problemas socioambientais da atualidade. **Revista Digital Simonsen**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 100-111, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2016/06/411-Revista-Simonsen\\_N4-Felipe-Robledo-Cor.pdf](http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2016/06/411-Revista-Simonsen_N4-Felipe-Robledo-Cor.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000. 96 p.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento includente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de transição para do século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

SACRISTÁN, G. **Aproximação ao conceito de currículo**. In: \_\_\_\_\_. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87.

\_\_\_\_\_. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SATO, M. Dialogando saberes na educação ambiental. In: ENCONTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2000, João Pessoa. **Anais...**: Seção Palestras. João Pessoa: REA/PB e UFPB, 2000.

SAUER, S. **Agricultura familiar versus agronegócio**: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2008.

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHMITT, C. J. **Sociedade, natureza e desenvolvimento sustentável**: uma abordagem preliminar. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, mar. 1995.

TOZONI-REIS, M.F.C. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Trabalhos GTs** [on line]. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt22-3311-int.pdf>>.

TRISTÃO, M. **Diagnóstico do estado da arte da educação ambiental no estado do Espírito Santo**. Relatório Final. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo; NIPEEA, 2007. Disponível em: <<http://www.recea.org.br/diagnostico/diagnostico.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: < <http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 13 de outubro 2016.

APÊNDICE A – Questionário sobre o perfil dos educadores/educadoras de Educação Ambiental de uma microrregião da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP



**QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE UMA MICRORREGIÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ - AMOP**

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável – PPG-DRS, nível mestrado. Os dados obtidos serão utilizados para análise e reflexão sobre o perfil ideológico dos professores de educação ambiental dos municípios da microrregião de Marechal Cândido Rondon – PR. O projeto está vinculado à Linha de Pesquisa *Desenvolvimento Territorial, Meio Ambiente e Sustentabilidade Rural*. As informações aqui repassadas ficarão em sigilo e anônimas, sendo seu conteúdo apenas destinado ao projeto de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável – UNIOESTE.

**1. Perfil demográfico:**

- a) Sexo: ( ) M ( ) F
- b) Educação Básica: ( ) Escola pública ( ) Ensino privado  
( ) Escola comunitária
- c) Idade: .....
- d) Estado Civil: ( ) Solteiro/a ( ) casado/a ( ) Vive informalmente ( )  
Separado/a
- e) Renda familiar: .....
- f) Renda mensal pessoal: .....
- g) Mora em casa própria: ( ) Sim ( ) Não
- h) Carro próprio: ( ) Sim ( ) Não
- i) Principais hábitos de Mídia:
  - ( ) Jornais – Quais? .....
  - ( ) Revistas – Quais? .....
  - ( ) TV – Quais? .....
- j) Hábito de ler Livros: ( ) Sim ( ) Não

Formação:

- ( ) Graduação  
 ( ) Especialização. : \_\_\_\_\_  
 ( ) Mestrado. Nome: \_\_\_\_\_  
 Disciplina (s) que: \_\_\_\_\_  
 Turmas que atua \_\_\_\_\_

A quanto tempo você está na prática em desenvolver a Educação Ambiental?

- A ( ) somente este ano de 2016.  
 B ( ) a dois anos.  
 C ( ) a três anos.  
 D ( ) a mais de três anos

O seu município possui a Educação Ambiental como disciplina?

- ( ) sim  
 ( ) não

## 2. Perfil de ideologia social

### 1. POSSE DE ARMAS

- ( ) Arma legalizada deve ser um direito do cidadão para se defender  
 ( ) Deve ser proibida, pois ameaça a vida de outras pessoas

### 2. MIGRAÇÃO

- ( ) Pobres que migram contribuem com o desenvolvimento  
 ( ) Pobres que migram acabam criando problemas para a cidade

### 3. HOMOSSEXUALIDADE

- ( ) Deve ser aceita por toda a sociedade  
 ( ) Deve ser desencorajada por toda a sociedade

### 4. POBREZA

- ( ) Boa parte está ligada à falta de oportunidades iguais  
 ( ) Boa parte está ligada à preguiça de pessoas que não querem trabalhar

### 5. PENA DE MORTE

- ( ) Não cabe, mesmo que a pessoa tenha cometido um crime grave  
 ( ) É a melhor punição para indivíduos que cometem crimes graves

## 6. SINDICATOS

- ( ) Servem mais para fazer política do que para defender os trabalhadores  
 ( ) São importantes para defender os interesses dos trabalhadores

## 7. CRIMINALIDADE

- ( ) A maior causa é a falta de oportunidades iguais para todos  
 ( ) A maior causa é a maldade das pessoas

## 3. Perfil de ideologia política

a) Assinale com um X a sua preferência política:

Direita	
Centro direita	
Centro centro	
Centro	
Centro esquerda	
Esquerda	
Nenhuma	
Não sei	

b) Assinale a sua preferência partidária:

PT	
PMDB	
PSDB	
PP	
PSD	
PR	
PSB	
PTB	
DEM	
PRB	
PDT	
SD	
PSC	

PPS	
PSTU	
Pros	
PCdoB	
Psol	
PV	
PHS	
PEN	
PMN	
PTN	
PRP	
PTC	
PSDC	
PRTB	
PSL	
PTdoB	
Nenhum	

**c) Como você define seu voto:**

No partido	
Na pessoa	

**4. Perfil de ideologia ambiental**

**a) Na sua opinião, a Educação Ambiental escolar deve ser tarefa de um especialista nas escolas, ou deve ser um tema transversal em todas as disciplinas e, portanto, tarefa de professores, agentes educacionais, estudantes e famílias?**

( ) Função de um especialista em Educação Ambiental

( ) Um tema transversal de todas as disciplinas e, portanto, tarefa de todos

**b) Sobre o engajamento do corpo docente das escolas nos Projetos de Educação Ambiental:**

- Docentes não engajados
- Docentes engajados em Projetos

**c) Quantos professores da escola estão envolvidos no desenvolvimento dos projetos?**

- Nenhum
- Menos de 10%
- De 10% a 50%
- Acima de 50%

**d) Você já teve oportunidade de participar de formações na área de Educação Ambiental?**

- graduação
- pós-graduação
- Cultivando Água Boa
- AMOP
- Oferecida pelo município
- não participei, pois iniciei recentemente.

Por quem você está sendo orientado para realizar a sua prática pedagógica de Educação Ambiental?

- pela coordenação e/ou direção da escola.
- por outros professores.
- pela SMED.
- outros. Quem? \_\_\_\_\_

Porque você decidiu atuar na disciplina de Educação Ambiental (EA)?

---

---

---

---

Você considera que atualmente tem dificuldades em elaborar e realizar os projetos de EA?

( ) sim ( ) não. Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como você avalia trabalhar projetos de Educação Ambiental dentro dos espaços escolares:

( ) deveriam envolver toda a comunidade escolar.

( ) dariam mais resultados se pudessem apenas ser desenvolvidos no aspecto escola.

( ) os projetos atrapalham, pois são muitos os conteúdos que precisam ser contemplados.

Você considera uma dificuldade trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos de Educação Ambiental em sua escola?

( ) sim

( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **5. Ideologia da Educação Ambiental na Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP**

a) Você considera os conteúdos curriculares do Currículo da AMOP na sua prática?

( ) Sim

( ) Não

b) Caso sua resposta for verdadeira de que maneira estes conteúdos são trabalhados?

( ) Conceitual (apresentando definições).

( ) Problematizada a (motivando reflexões).

( ) Conceitual e Problematizada a.

( ) Não sei responder.

c) Neste trabalho realizado, quais são os temas ligados à Educação Ambiental que foram abordadas?

01. ( ) Desenvolvimento rural sustentável
02. ( ) Conceito de energia e recursos renováveis
03. ( ) Agrotóxicos e meio ambiente
04. ( ) Reserva legal
05. ( ) Agricultura orgânica
06. ( ) Recuperação de fontes e mananciais
07. ( ) Produção e consumo de energia
08. ( ) Impactos socioambientais relacionados à produção e consumo
09. ( ) Cidades sustentáveis
10. ( ) Desenvolvimento econômico
11. ( ) Mudanças climáticas
12. ( ) Solo, ar, água, epidemias (saúde do ser humano), poluição, alterações climáticas, degradação da natureza.
13. ( ) Políticas públicas de produção e conservação sustentáveis
14. ( ) Novas tecnologias e hábitos de consumo
15. ( ) Outro(s) Qual(is)? .....

d) Quais são as principais dificuldades encontradas pelos professores que desenvolvem e participam de projetos?

- ( ) Formação continuada
- ( ) Desinteresse da comunidade escolar
- ( ) Recursos Materiais
- ( ) Engajamento dos alunos
- ( ) Outra, especificar: \_\_\_\_\_

e) Na sua opinião, a Educação Ambiental é também educação política?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Não sei

f) Em sua opinião qual ideologia política sustenta o currículo de Educação Ambiental da AMOP?

- Capitalismo liberal
  - Socialismo democrático
  - Não sei
- g) Em sua opinião qual ambientalíssimo está por detrás do currículo de Educação Ambiental da AMOP?
- Oficial do modelo capitalista ocidental, que responsabiliza todos os seres humanos pela destruição do meio ambiente
  - Alternativo, que acredita que os problemas ambientais são frutos da apropriação e alienação da natureza pelos interesses privados, econômicos, pelas ações produtivas e mercantis.
- h) Em sua opinião, qual a tendência pedagógica que sustenta o currículo de Educação Ambiental da AMOP?
- Liberal
  - Progressista
- i) Em sua opinião, que paradigma sustenta o currículo de Educação Ambiental da AMOP?
- Convencional, tradicional, tecnicista
  - Crítica, emancipatória, popular
- j) Quais destes documentos você tem conhecimento?
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
  - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
  - Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)
  - Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONA)
  - Currículo Básico da AMOP
  - Conteúdos programáticos da SMED.
- k) No Currículo da AMOP a Educação Ambiental se apresenta na forma de:
- Incluso nos conteúdos de Ciências da Natureza
  - Educação Ambiental
  - Não sei responder

l) Gostaria de participar de cursos de formação continuada para o processo de Educação Ambiental nas escolas?

( ) sim

( ) não