

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
E MEIO AMBIENTE**

**ANÁLISE DE TEMAS AMBIENTAIS DESENVOLVIDOS POR
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 5º DE
MARINGÁ-PR.**

ROSELY YAVORSKI

ARARAQUARA

2014

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
E MEIO AMBIENTE

ANÁLISE DE TEMAS AMBIENTAIS DESENVOLVIDOS POR
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 5º ANO
DE MARINGÁ-PR.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, curso de Mestrado, do Centro Universitário de Araraquara - UNIARA como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Dinâmica Regional e Alternativas de Sustentabilidade.

AUTORA: ROSELY YAVORSKI

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA LÚCIA RIBEIRO

ARARAQUARA

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Y44aYavorski, Rosely

Análise de temas ambientais desenvolvidos por professores do ensino fundamental de 1º ao 5º ano de Maringá-Pr./Rosely Yavorski. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2014. 134f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente

Área de Concentração: Dinâmica Regional e Alternativas de Sustentabilidade

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Ribeiro

1.Educação ambiental. 2. Professores de pedagogia. 3. Ensino Fundamental. 4. Atividades ambientais. I. Título.

CDU 504.03



Centro Universitário de Araraquara

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Caixa Postal 68 - Fone/Fax: (16) 3301-7100

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO ALUNO: *Rosely Yavorski*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, curso de Mestrado, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Dinâmica Regional e Alternativas de Sustentabilidade.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Liane Biehl Printes
UFSCAR – São Carlos

Profa. Dra. Janaina Florinda Ferri Cintrão
UNIARA - Araraquara

Profa. Dra. Maria Lúcia Ribeiro
UNIARA - Araraquara

Araraquara – SP, 28 de maio de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que procuram dar o melhor de si com paciência, dedicação e esforço no intuito de formar bons cidadãos.

AGRADECIMENTOS:

À professora Dra. Liane Biehl Printes, pela orientação inicial, dedicação, disponibilidade e também pelo carinho e apoio empreendidos.

À professora orientadora Dra. Maria Lúcia Ribeiro, por dar continuidade à orientação com muita dedicação, preocupação, disponibilidade, apoio e carinho.

À secretaria de pós-graduação do Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, pela oportunidade de realizar o mestrado; aos funcionários da secretaria pela dedicação e bom atendimento em todos os momentos do curso.

Aos professores que ministraram as disciplinas, as quais enriqueceram muito meu conhecimento.

À Secretaria de Educação de Maringá e professores das escolas participantes, os quais dedicaram seu precioso tempo para responder ao questionário de pesquisa.

À minha amiga de muitos momentos, Marci Aparecida Lemes, que me acompanhou mostrando respeito pelo meu trabalho.

Agradeço também à minha mãe, Lidia Yavorski, pela ajuda e incentivo para que eu continue crescendo pessoal e profissionalmente.

À minha filha Isabelly Yavorski, que sempre mostrou admiração pelo meu trabalho e com sua doçura e amor soube compreender as dificuldades pelas quais passamos neste período.

Ao meu pai, Mateus Yavorski (in memorian), que sempre me ensinou e inspirou a ser uma pessoa íntegra, batalhadora e ética mesmo nos momentos mais difíceis.

E por fim, quero agradecer ao meu esposo, Carlos Gomes, que em todos os momentos estendeu sua mão, enxugou minhas lágrimas e me ajudou a levantar quando estava prestes a desistir, ajudando-me a enfrentar todos os desafios.

Todos os esforços valem à pena quando tenho vocês, pessoas maravilhosas, ao meu lado!

RESUMO

A ação do homem sobre a natureza provocou transformações que resultaram em impactos negativos ao meio ambiente o que despertou interesse na população mundial, no sentido de delimitar as ações de degradação ambiental. Programas que promovessem a conscientização do homem frente ao meio ambiente começaram a ser desenvolvidos em muitas vertentes. Uma dessas vertentes foi a Educação Ambiental (EA), sendo os professores os atores principais, responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de temas ambientais em sua prática pedagógica. A EA não é uma disciplina específica a ser ministrada nas instituições escolares, mas sim uma ferramenta que os professores devem utilizar para propiciar conhecimento e promover ações no sentido de transformar a sociedade. Esse processo ocorreu depois que o homem observou que as interferências causadas por ele provocavam efeitos deletérios no meio ambiente e na sua qualidade de vida. A pesquisa teve um caráter qualitativo: estudamos quatro escolas de Ensino Fundamental da cidade de Maringá-Pr. Este trabalho teve como objetivo avaliar a abordagem de temas ambientais pelos professores do Ensino Fundamental I, com formação em Pedagogia, da rede municipal da cidade de Maringá-Pr. Como fonte de coleta de dados foi elaborado e aplicado questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, a 30 professores. Os dados foram organizados em categorias procurando-se estabelecer similaridades e diferenças, as quais pudessem estabelecer um perfil das escolas estudadas e que indicasse a abordagem dos temas ambientais nas escolas em estudo. A Secretaria Municipal de Educação de Maringá, como órgão oficial de ensino, procura favorecer a atuação do professor frente às discussões dos temas ambientais. Constatamos em nossas análises que esses assuntos não são eficientemente contemplados nas aulas e geralmente são apresentados pontualmente em datas comemorativas. Os professores encontram dificuldades para discutir temas ambientais de forma interdisciplinar por não estarem preparados adequadamente para a aplicação dos conteúdos ambientais. Na tentativa de justificar o despreparo, apontam dificuldades em relação ao aluno, à infraestrutura da escola e aos planos escolares, e ao mesmo tempo apresentam muitas ambiguidades frente a esses temas. A interdisciplinaridade não é contemplada pelos professores já que os temas discutidos nas escolas geralmente são abordados pelos professores de Ciências. Como um dos resultados significativos observamos que a escola A desponta em todas as atividades referentes à educação ambiental, seguida das escolas B e D em situações similares, enquanto a escola C, usando os critérios adotados neste estudo, é a que apresentou menor grau de desempenho quanto ao desenvolvimento de temas ambientais e também é a escola que apresenta mais dificuldades relacionadas ao tema.

Palavras-chave: Educação ambiental, Professores de pedagogia, Ensino Fundamental, Atividades ambientais.

ABSTRACT

The action of man on nature caused transformations that resulted in negative impacts to the environment, which raised interest in the world population, in order to delimit the actions of environmental degradation impacts. Programs that promoted awareness of man towards the environment began to be developed in many aspects. One of these aspects was the Environmental Education (EE), and teachers were the main actors responsible for the development of environmental topics in their teaching activities. The EE is not a specific discipline to be taught in schools, but a tool that teachers should use to provide knowledge and promote actions to transform society. This process occurred after the man noticed that the interference caused by him evoked deleterious effects on the environment and their quality of life. The research had a qualitative nature: study four elementary schools in the city of Maringá-Pr. This study aimed to evaluate the approach of environmental issues by Elementary I School teachers with training in Pedagogy from the municipal city of Maringá-Pr. As a source of data collection semi-structured questionnaire with open and closed questions was developed and applied to thirty teachers. The data were organized into categories seeking to establish similarities and differences, which could establish a profile of the studied schools and to indicate the approach of environmental issues in schools under study. The Municipal Secretariat of Education of Maringá, as the official organ of education, seeks to promote the role of the teacher front of the discussions of environmental issues. We found in our analysis that these issues are not effectively addressed in classes and are usually presented in occasional holidays. Teachers find it difficult to discuss environmental issues of interdisciplinary manner for not being adequately prepared for the application of such content. In an attempt to justify the unpreparedness, they reveal difficulties in relation to the student, school infrastructure and the school plans and at the same time, show many ambiguities when facing these issues. Interdisciplinarity is not contemplated by other teachers since the topics discussed in schools are usually addressed by science teachers. As one of the significant results, we observed that the school A stands out in all activities related to the environmental education, then school B and D in similar situations, while C school, using the criteria adopted in this study, presented the lowest degree of performance and the development of environmental issues and is also the school that presents more difficulties related to the theme.

Keywords: Environmental Education, Pedagogy Professors, Elementary School, Environmental activities.

Lista de Abreviações

AMUSEP– Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense.

CEA– Coordenação de Educação Ambiental.

CESUMAR – Centro Universitário de Maringá.

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente.

EA – Educação Ambiental.

EMBRATUR – Empresa Brasileira de Turismo.

FAFIJAN– Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul.

FAFIMAN – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari.

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.

IEE – Índice de Efeito Escola.

INSEP – Instituto Superior de Educação do Paraná.

MEC – Ministério de Educação e Cultura.

MMA – Ministério do Meio Ambiente.

ONU– Organização das Nações Unidas.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental.

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental.

PUC– Pontifícia Universidade Católica.

SEMA – Secretaria Especial de Meio Ambiente.

SISNAMA – Sistema Nacional do Meio Ambiente.

UEM – Universidade Estadual de Maringá.

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNESPAR – Universidade Estadual Paranaense.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIFAMMA – Faculdade Metropolitana de Maringá.

UNINGÀ – Faculdades Ingá.

UNISSA – Faculdade Unissa de Sarandi.

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Lista de Tabelas

Tabela 1: Conclusão da Graduação em Pedagogia dos anos de 1980 a 2013.....	65
Tabela 2: Tempo de atuação do professor no Ensino Fundamental da cidade de Maringá.....	66
Tabela 3: Frequência na abordagem de temas ambientais desenvolvidos pelas escolas de Ensino Fundamental estudadas.....	68

Lista de Figuras

Figura I: Localização da cidade de Maringá no Estado do Paraná e no Brasil.....	50
--	----

Lista de Quadros

Quadro 1: Histórico das Atividades do SEMA e IBAMA.....	37
Quadro 2: Número de professores graduados nas Instituições públicas e privadas de ensino superior da região de Maringá.....	63
Quadro 3: Atividade realizada pelos professores para discussão de temas ambientais.....	70
Quadro 4: Recursos didático-pedagógicos utilizados pelos professores no ensino de temas ambientais nas escolas estudadas.....	71
Quadro 5: Dificuldades relatadas pelos professores para ministrar temas ambientais.....	72
Quadro 6: Facilidades relatadas pelos professores para ministrar temas ambientais.....	73
Quadro 7: Fontes de informações dos professores sobre temas ambientais.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. Referencial Teórico.....	15
1.1 Aspectos Gerais da Educação e do Ensino Fundamental.....	15
1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	16
1.3 Temas transversais.....	21
1.4 O Meio Ambiente e a Educação Ambiental.....	24
1.5 Conceitos de Educação Ambiental.....	28
1.6 Princípios básicos da Educação Ambiental.....	32
1.7 Consolidação da Educação Ambiental no Brasil.....	35
1.8 Formação de professores em Educação Ambiental.....	40
1.8.1 A formação acadêmica.....	40
1.8.2 A formação continuada.....	44
1.9 Estudos da literatura sobre Ensino Fundamental e formação profissional.....	46
2. OBJETIVOS.....	49
2.1 Objetivo geral.....	49
2.2 Objetivos específicos.....	49
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1 Espaço da Pesquisa.....	50
3.1.1 Caracterização do Município onde se desenvolve a pesquisa.....	50
3.1.2 Aspectos Históricos do município de Maringá.....	51
3.1.3 A Educação Fundamental na cidade de Maringá.....	52
3.1.4 A Educação Superior na cidade de Maringá.....	53
3.2 Local da pesquisa.....	55
3.2.1 Caracterização da Escola Municipal Pioneiro Geraldo Meneghetti.....	56
3.2.2 Caracterização da Escola Municipal Zuleide Samway Portes.....	56
3.2.3 Caracterização da Escola Municipal Gabriela Mistral.....	57

3.2.4	Caracterização da Escola Municipal Prof. ^a Agmar dos Santos.....	57
3.3	Caracterização da pesquisa.....	58
3.3.1	Sujeitos de Pesquisa.....	60
3.3.2	Instrumentos de coleta dos dados.....	60
3.3.3	Coletas de dados.....	61
3.3.4	Análise dos questionários.....	62
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	63
4.1	Atuação Profissional.....	63
4.1.1	A formação profissional dos docentes das escolas de Ensino Fundamental da cidade de Maringá.....	63
4.1.2	Tempo de conclusão da graduação.....	65
4.1.3	Temas ambientais estudados no curso de graduação.....	66
4.2	Atividades sobre Temas Ambientais desenvolvidas nas escolas investigadas.....	67
4.3	Formação continuada.....	79
5.	CONCLUSÃO	83
6.	SUGESTÕES PARA O FORTALECIMENTO DA EA EM MARINGÁ COM BASE NOS RESULTADOS DESTA PESQUISA.....	89
7.	REFERÊNCIAS.....	90
	ANEXOS E APÊNDICES.....	97
	ANEXO1 Estudos similares da literatura sobre Ensino Fundamental e formação profissional.....	98
	ANEXO2 Aspectos relevantes para a diferenciação das escolas na aplicação dos temas ambientais.....	103
	ANEXO3 Termo de Consentimento Livre Esclarecimento.....	107

ANEXO4 Questionário de Educação Ambiental.....	109
ANEXO5 Ofícios.....	113
APÊNDICE1 Resolução nº 7 de 14 dezembro 2010.....	117
APÊNDICE2 Atividade 2 – Sementeira.....	127

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Aspectos Gerais da Educação e do Ensino Fundamental

A Educação é um termo complexo. Através de leituras sobre o assunto tentaremos discutir este conceito apresentado por autores e estudiosos da área.

A educação na escola é um processo coletivo, o qual dá subsídios para que cada pessoa se desenvolva individualmente.

A educação é, portanto, um fenômeno dinâmico, subjetivo, vivido pelo eu do educando. O ambiente físico, social, o grupo, a cultura exercem uma forte influência exterior, objetiva, porém o sujeito da educação, a realidade que cresce e se desenvolve, permanece sempre nucleado: é o eu, o educando a criança, o jovem e também o adulto-educando (STEIN, 1969, p.92 *apud* MARCOMINI, 2006).

A Educação é um meio de desenvolver as aptidões e potencialidades inatas aos seres humanos através do amadurecimento e aperfeiçoamento das mesmas, esses elementos fazem parte do processo de desenvolvimento do indivíduo.

É um processo que podemos observar em toda e qualquer sociedade e também nos grupos sociais. É uma forma de manter e perpetuar informações, cultura, enfim todo tipo de conhecimento. Por se tratar de um processo de socialização, a Educação é exercida em muitos espaços onde exista convívio social, isso foi possível com a evolução da humanidade (TEIXEIRA PINTO, 2012).

Para Brandão, a socialização é responsável pela educação, não só pela transmissão do conhecimento, mas também por uma participação nas atividades, o que leva a uma tomada de consciência. Nesse contexto, podemos definir a Educação da seguinte forma:

“Ninguém escapa da Educação”. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprendermos, para ensinar, para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todo o dia misturou a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações (BRANDAO, 1985, p.07 *apud* TEIXEIRA PINTO, 2012).

Ao falarmos em educação pensamos logo na educação realizada pelas escolas ou educação formal, mas podemos associar a educação a muitos processos sociais. A educação formal apresenta conteúdos específicos, metodologia, objetivos e finalidades, enquanto aquela que ocorre na sociedade, sem metodologia nem conteúdo, é chamada educação informal. Enquanto a primeira vincula-se a processos pedagógicos buscando

técnicas para o ato de ensinar, a outra é passada pelos pais e comunidade (MARCOMINI, 2006). “Tudo o que é importante para a comunidade e existe como algum tipo de saber; existe algum modo de ensinar é educação” (BRANDÃO, 1985, P.02 *apud* MARCOMINI, 2006).

A educação não é feita apenas nas escolas, mas em todos os lugares onde haja mais de duas pessoas vivendo uma mesma situação. A “Educação é o processo do crescimento humano em todos os sentidos: físico, psicológico, sexual, artístico, social, intelectual, moral, espiritual ou religioso” (STEIN, 1969, p.91 *apud* MARCOMINI, 2006).

A educação de uma criança determinada se relaciona com o grupo em que ela vive, com o ambiente na família e na escola, com as convenções sociais, os costumes, os movimentos sociais e as estruturas, como elas se apresentam no momento histórico da vida daquela criança (STEIN, 1969, p.109 *apud* MARCOMINI, 2006).

Com isso queremos dizer que na sociedade atual a Educação apresenta muitas contradições sociais, desde crises econômicas e culturais até chegarmos a crises ambientais, portanto há necessidade de mudar esse sistema de forma a humanizar a educação sabendo que são muitas as formas de educação existentes. A necessidade de mudança trouxe uma nova ferramenta para a educação e uma nova área de atuação, a Educação Ambiental.

A Educação Ambiental surge como uma preocupação social com o futuro da humanidade, em que os conhecimentos sobre ambiente, preservação e utilização sustentável dos recursos tornam-se importantes para a manutenção da vida sobre a terra. Essa nova forma de educar tem sua orientação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem orientações gerais sobre o que deve ser ensinado e aprendido em cada etapa do Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior, sendo adaptados à realidade dos alunos e essas adaptações devem ser feitas pelos professores.

O documento oficial (PCNs) percorreu um longo caminho até chegar às escolas e muitos profissionais participaram e contribuíram para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Foram elaborados para servir de referencial para o trabalho do professor respeitando a diversidade cultural brasileira e capacitando os alunos para o

exercício da cidadania. Muitos intelectuais criticaram esse documento, porém o mesmo foi aceito pelos educadores atuantes na rede escolar (LEONI, 2008).

Os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação em todo o país. Sua função é orientar e garantir a educação nacional e foram elaborados em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB 9394/96. Os PCNs nasceram de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, de contato com outros países e suas políticas educacionais, de uma análise sobre os currículos oficiais feita pela Fundação Carlos Chagas e ainda analisando experiências de sala de aula e dados estatísticos sobre o desempenho de alunos do Ensino Fundamental. Compilando todas as informações houve a discussão em âmbito nacional e com as sugestões colhidas aconteceu a elaboração dos PCNs (BERGAMASCO, 2009).

Os principais objetivos desse documento diziam respeito à superação das altas taxas de repetência e evasão escolar causadas pelas grandes diferenças culturais, pelos níveis de pobreza e pela formação do professor. Quanto à formação do professor seria necessário um investimento na formação inicial e formação continuada. Observou-se então que tal formação não poderia ser tratada com um acúmulo de cursos e técnicas, mas com a formação de educadores reflexivos e críticos sobre suas práticas educativas, investindo no desenvolvimento do profissional professor fazia-se uma intervenção nas suas condições de trabalho (PCN, 1997, p.30-31 *apud* NEVES, 2013).

Dentro desse documento foram criados objetivos gerais que indicam o que os alunos devem ser capazes de realizar ao estudarem determinados assuntos. Estes objetivos são:

- compreender a cidadania como participação social e política, tomando atitudes solidárias com respeito ao outro e a si mesmo;
- tomar posições críticas, responsáveis e construtivas em diferentes situações sociais utilizando-se do diálogo para tomada de decisões;
- construir noções de identidade nacional e pessoal através das várias características do Brasil;
- conhecer e valorizar a diversidade dos aspectos socioculturais do país e de outras nações;
- perceber-se como agente integrante e transformador do meio ambiente promovendo melhorias nesse;
- desenvolver o conhecimento e o sentimento de confiança em si mesmo e nas suas capacidades na busca do conhecimento e no exercício da cidadania;
- adotar e valorizar hábitos saudáveis para uma melhor qualidade de vida;
- utilizar da linguagem nas suas mais variadas formas interpretando e expressando ideias;
- utilizar fontes de informações e recursos tecnológicos na construção do conhecimento;

- questionar a realidade utilizando pensamentos lógicos, criatividade, intuição, análise crítica para solucionar e resolver problemas adequadamente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997).

O Ministério da Educação, através dos PCNs, afirma que a interdisciplinaridade é essencial ao desenvolvimento de temas ambientais e que é importante desfragmentar os conteúdos reunindo informações dentro de um mesmo contexto, nas várias disciplinas (NARCIZO, 2013).

Os PCNs foram escritos para reorientar os currículos do Ensino Fundamental. São dez volumes organizados da seguinte forma: o primeiro é introdutório, oito referem-se às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira) e o último volume trata dos temas transversais, os quais envolvem questões sociais como: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural (BONAMINO, MARTÍNEZ, 2002; LEONI, 2008).

Além de tratar as questões sociais, os PCNs fazem menção aos conceitos de transversalidade e de interdisciplinaridade, em que é dada maior ênfase à Transversalidade, definida como:

A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano” (BRASIL, 1998, p.30 *apud* LEONI, 2008).

Para melhorar a qualidade do Ensino Fundamental, que cresceu demasiadamente nas décadas de 70 e 80, os PCNs vieram para orientar tanto o ensino de Geografia quanto o de História, os quais mostraram a importância tanto da participação construtiva do aluno, quanto da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos necessários ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Destacamos ainda que a importância dada aos conteúdos acontece devido ao compromisso da escola em garantir a todos os alunos o acesso ao conhecimento socialmente elaborado como meio para o exercício da cidadania (MARCONIMI, 2006).

O desenvolvimento da capacidade plena dos educandos acontece através da construção de conhecimento (ALMEIDA, PASSINI, 1989). O ensino, que geralmente é realizado mediante aulas expositivas ou leitura de textos, passa a ter outro

direcionamento mostrando que é possível trabalhar com esse campo do conhecimento de forma mais dinâmica e instigante para os alunos, ou seja, por meio de situações que problematizem as diferentes situações como a observação de paisagens, lugares e outros. Cabe ao professor planejar essas situações de aprendizagem que dinamizem e instiguem os alunos a querer saber sobre os mais diversos assuntos. É dessa forma que os PCNs definem o ensino (BRASIL, 1998-a).

Os PCNs servem de referência para que o professor adapte a realidade de sua região ou município aos conteúdos curriculares. Esse documento tem um capítulo especial referente aos temas transversais, os quais são assuntos com relevância social que devem ser trabalhados em todas as disciplinas e conteúdos. Nesse contexto, a EA deve ser trabalhada também de forma interdisciplinar. Porém o trabalho interdisciplinar é visto pela maioria dos professores como algo de muita dificuldade (NARCIZO, 2013).

Os PCNs destacam ainda que “fica evidente a importância de se educar os futuros cidadãos brasileiros para que, como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade” ressaltando a importância de se conservar o ambiente de maneira saudável “no presente e para o futuro”. Esse documento deixa clara a importância dos cidadãos participarem do governo e/ou da sociedade civil cumprindo suas obrigações, mas também exigindo e respeitando seus direitos na comunidade local e internacional, ampliando assim a qualidade de suas relações (BRASIL, 1997, p.23 *apud* MENDONÇA, 2010).

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais exigiu dos profissionais da área várias ações no sentido de adequar materiais didáticos às novas proposições curriculares e formar os professores para a prática proposta. Só uma formação inicial não seria suficiente para os desafios que viriam com o tempo, por isso foi proposta uma formação continuada aos professores (LEONI, 2008).

As referências utilizadas para as definições desse documento estão no objetivo do Ensino Fundamental, que é: “capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos” (BONAMINO, MARTÍNEZ, 2002).

Como proposta para a reorganização curricular que o Ministério da Educação e do Desporto oferece às Secretarias de Educação, escolas e instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa e todas as pessoas interessadas em Educação,

encontramos nos PCNs objetivos a serem atingidos pelo aluno de Ensino Fundamental, permitindo a eles serem capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p.7 *apud* MARCOMINI, 2006).

Podemos constatar que o objetivo dos PCNs é dar um eixo norteador como base para a Educação no sentido de formar cidadãos de caráter e que situações sociais possam ser tomadas como exemplo para conceituar e trabalhar a formação desse cidadão, então:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e reflexões dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais (BRASIL, 1998, p. 25 *apud* MARCOMINI, 2006).

Nos princípios e fundamentos dos PCNs, destaca-se a função do sistema de educação, que é o de se envolver e encontrar soluções para os conflitos sociais.

... na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda tem funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e as possibilidades de participação social (BRASIL, MEC, 1997 *apud* SEMINÁRIO NACIONAL: ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, CASCAVEL-PR).

Garantir uma educação de qualidade pressupõe mudanças e essas mudanças acontecem com práticas educativas efetivas, porém dentro do contexto escolar, apontando possibilidades de transformações. A qualidade na educação é um discurso que vem acontecendo há algum tempo no meio pedagógico justificando e mostrando a necessidade de reformas curriculares (MACEDO, 2009).

No entanto, essa qualidade no ensino não vem sendo praticada como um todo; discute-se pedagogicamente a qualidade da educação e na prática dividem-se os currículos em duas partes distintas, ou seja, a discussão das disciplinas básicas como Ciências, Matemática, Português, Geografia, entre outras e a discussão dos temas ambientais em aulas distintas, não respeitando a interdisciplinaridade.

Dentro dos PCNs temos uma diferenciação entre transversalidade e interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade (BRASIL, 1998, p.30 *apud* LEONI, 2008).

Para alguns estudiosos, os temas da transversalidade são inovadores e podem ser trabalhados pelas escolas por meio de disciplinas específicas, projetos ou ainda inserção temática no currículo, assim a EA vai se consolidando como Política Pública no Ensino Formal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Para que seja possível a abordagem da EA em todos os níveis e modalidades do ensino, a Lei 9.795/99 estabelece algumas considerações:

(...) deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo (...) a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais (...) a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação da área ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de materiais educativos (...) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam o tema EA como um tema transversal, o qual discutiremos a seguir.

1.3 Temas transversais

Para construir a cidadania é necessário que a prática educacional esteja voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Com o intuito de incorporar estas práticas à educação incluíram-se os Temas Transversais, os quais discutem questões de Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual (BRASIL, 1997).

Os Temas Transversais não compreendem uma disciplina nova, mas sim temas que devem ser incorporados aos conteúdos já existentes no trabalho da escola. Todos os

professores têm o dever de discutir em suas disciplinas os temas transversais, que são questões importantes, urgentes e presentes na vida cotidiana (BRASIL, 1997).

Dizendo de outra forma, os Temas Transversais têm a finalidade de incorporar diversos assuntos e abrir espaço nas questões sociais emergentes, tratando de forma didática e dinâmica as mesmas (BOVO, 2004 *apud* LEONI, 2008).

Para melhor entender os conceitos de Temas Transversais encontramos algumas definições, que são:

Temas Transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligada a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola (YUS, 1998, p.17 *apud* LEONI, 2008).

Ao aplicar os temas transversais, o professor compreende o ensino de forma organizada e permeada pela pedagogia ambiental, na qual a importância da crítica e do pensamento complexo é fundamental para a formação do cidadão crítico e participante da sociedade. Só com o rompimento da ideologia fragmentadora da escola tradicional será possível atender às necessidades dos alunos contemplando aspectos cognitivos, sociais, históricos, econômicos, biológicos, afetivos, etc. E assim, o aluno deixa de ser apenas um receptor para ser participante e atuante na sua aprendizagem (ARAÚJO, SANTOS, 2009), assim:

Temas transversais, como reflexos dos problemas e das preocupações de nossas sociedades atuais e como aprendizagens informais obtidas de forma confusa no meio socionatural em que os alunos vivem e, portanto, dotados de uma grande funcionalidade psicológica e social, poderiam perfeitamente representar essas pontes entre o conhecimento comum e o escolar (YUS, 2002, p.37 *apud* ARAÚJO, SANTOS, 2009).

Com esses temas, os currículos escolares ganham flexibilidade e abertura. Os temas podem ser contextualizados de acordo com a realidade local e regional, podendo ser incluído um conjunto de temas que respeitem uma metodologia e tenham tratamento didático apropriado.

O trabalho com Temas Transversais requer um trabalho de reflexão por parte do professor. Muitas questões sociais poderiam ser discutidas nos trabalhos escolares, mas alguns critérios foram definidos para escolhê-los. Estes critérios são:

- Urgência social: esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.
- Abrangência nacional: por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o País. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais, e mesmo as escolas, acrescentem outros temas relevantes à sua realidade.
- Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental: esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvida em muitas escolas.
- Favorecer a compreensão da realidade e a participação social: a finalidade última dos Temas Transversais se expressa nesse critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos (BRASIL, 1997).

Muitos profissionais da educação ainda não compreenderam o conceito de transversalidade, que deve promover e estabelecer um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e abrir espaço para a inclusão de saberes extraescolares, o que possibilita referenciar assuntos construídos na realidade do aluno (BRASILIA, 1997). Para que aconteça esse diálogo, a metodologia deve ser interdisciplinar. Essa metodologia pode ser explicada como:

Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e, sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar [...] (FAZENDA, 1994, p.69-70 *apud* LEONI, 2008).

Nessa perspectiva, a ação pedagógica constrói uma escola participativa que articula saber/conhecimento/vivência. O professor tem papel fundamental para que o aluno tenha avanços e que seja construtivo. É ele que precisa perceber as necessidades dos alunos proporcionando e estimulando-o a mudanças (FRIEDLAENDER, 2004 *apud* LEONI, 2008).

A interdisciplinaridade cria e recria pontos para discutir, ficando a cargo do professor descobrir e articular teoria e prática de forma que os alunos não percam o interesse na sua própria disciplina. Ao aluno é necessário ter uma visão ampla dos conhecimentos, assim ter-se-ia de fato um ambiente interdisciplinar (LEONI, 2008). Assim, podemos dizer que “interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (FAZENDA, 1979, p10-18 *apud* BOVO, 2005).

Cabe então ao professor articular teoria e prática de forma interdisciplinar sem perder o conteúdo de sua disciplina. Em busca de soluções para os problemas e para estimular o pensamento do aluno, a interdisciplinaridade recorre a várias disciplinas enriquecendo os conteúdos e mostrando que para um único problema podemos encontrar muitas variáveis como solução (BOVO, 2005). Para que a articulação entre teoria e prática se desenvolva no ambiente escolar há a necessidade de uma boa formação do professor em EA. Para essa formação discutiremos o Meio Ambiente e a EA.

1.4 O Meio Ambiente e a Educação Ambiental

Os seres humanos adquiriram a capacidade de agir sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades. Essa transformação da natureza trouxe impactos catastróficos para a mesma, pois o ser humano perdeu a dimensão das suas ações ou dizendo de outra forma, a capacidade que o homem tem de destruição tornou-se igual ou superior à sua capacidade para a construção. Devido a isso, o cuidado com o meio ambiente despertou interesse na população mundial com a percepção de que o desenvolvimento tem um limite e é necessário rever esses conceitos de modo que o ser humano interaja com a natureza sem destruí-la (DIAS, 1991).

Na década de 60, devido à rápida degradação ambiental, o ser humano experimentou uma inesperada queda na qualidade de vida. Raquel Carson, preocupada com os caminhos dessa degradação, escreveu “Primavera Silenciosa” alertando sobre os desastres ambientais causados pelo descuido do setor industrial e uso inadequado de produtos químicos na agricultura, o que provocou uma grande inquietação no mundo. Seis anos mais tarde, a Organização das Nações Unidas (ONU), chamou a atenção da comunidade internacional sobre a necessidade de buscar soluções em conjunto para os problemas ambientais que vêm se agravando no mundo (DIAS, 1991).

Enquanto os governos discutem os caminhos a serem tomados, a sociedade civil responde com a primeira conferência realizada em 1965, na Grã-Bretanha, onde os representantes dos países presentes concordavam que a Educação Ambiental deveria ser abordada na escola como parte da educação de todos os cidadãos. Em nosso país, Brasil, funda-se a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural, a qual anuncia os movimentos ambientalistas em nosso espaço territorial (DIAS, 1991).

Em 1972, na Conferência de Estocolmo, começam a se desenvolver, de acordo com o Plano de Ação Mundial, os conteúdos teóricos de um programa internacional da Educação Ambiental (EA). Esses conteúdos visavam educar os cidadãos para que compreendessem como manejar e preservar o meio ambiente. Na recomendação nº96 da Conferência de Estocolmo reconhece-se que o combate à crise ambiental só é possível com o desenvolvimento da EA crítica (DIAS, 1991; GONZALEZ FRANCO, 2002).

Da Conferência de Estocolmo é importante destacar o princípio nº 19, que diz:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais dirigido tanto às gerações jovens como aos adultos, e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiada, para ampliar as bases de uma opinião bem informada e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e da coletividade, inspirada no sentido de sua responsabilidade quanto à proteção e melhoramento do meio em toda sua dimensão humana (MMA, 2001, p.19 *apud* SOUZA, 2003).

A partir desse marco essa terminologia se firma como ação pedagógica, adquirindo também importância internacional. Muitas discussões em torno da EA vão sendo realizadas; em Belgrado, Iugoslávia, acontece o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, o qual culmina com a definição de conceitos, princípios e objetivos da EA. Assim, a EA definiu-se como matéria de estudo para uma educação integral permanente e discutida de forma interdisciplinar, continuada e integrada às diferenças regionais e de interesse nacional. Nessa Conferência, em 1975, é gerado um documento muito importante para a EA, a “Carta de Belgrado”, propondo a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da dominação e exploração humana e que os recursos naturais do mundo deveriam ser utilizados para o benefício de toda a humanidade a fim de proporcionar aumento na qualidade de vida das pessoas (DIAS, 1991; GONZALEZ FRANCO, 2002; SOUZA, 2003; JANSEN, VIEIRA, KRAISCH, 2007).

A carta de Belgrado tratava das seguintes propostas:

- _ as causas básicas de pobreza como fome, o analfabetismo, a poluição a exploração e a dominação devem ser tratadas em conjunto, para serem erradicadas;
- nenhuma nação deve se desenvolver à custa de outra nação, havendo necessidade de uma ética global;
- a reforma dos processos e sistemas educacionais é central para a constatação dessa nova ética de desenvolvimento;
- a juventude deve receber um novo tipo de educação que requer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidade, entre o sistema educacional e sociedade (MATTOS, 2010).

Os pontos discutidos neste documento são importantes, porém o de maior valor diz respeito à educação dos jovens: é através da juventude que ocorrerão mudanças no modo produtivo do país, são os jovens que podem propor um novo relacionamento entre os países e nações e melhorar as condições de convívio no mundo (MATTOS, 2010).

No Brasil, após o Encontro de Belgrado, em 1975, a EA começou a ser discutida em órgãos estaduais ligados ao meio ambiente, já na área da educação confundiam-se temas ambientais com ecologia (DIAS, 1991).

Em 1977 aconteceu o mais importante evento para a EA, a Primeira Conferência sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, na Geórgia, onde foram estabelecidos os princípios norteadores, os objetivos e estratégias para a prática pedagógica da EA pertinentes ao plano nacional e internacional. A prática da EA deve considerar todos os aspectos relacionados à sociedade e meio ambiente, que são aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, éticos e ecológicos, procurando ter uma visão inter e multidisciplinar (LAYRARGUES, 2000; SOUZA, 2003).

No evento de Tbilisi acrescentou-se aos princípios básicos da EA que essa deve e pode ajudar a descobrir problemas ambientais reais ajudando a resolvê-los com a utilização de conhecimentos, habilidades, senso crítico e utilizando experiências pessoais para a realização das atividades (EFFTING, 2007).

Na Conferência de Tbilisi, ficaram definidas as dimensões da EA, orientadas para a solução de problemas concretos do meio ambiente e dando a este enfoque interdisciplinar e de participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade. Este conceito pode ser visto nos documentos elaborados nesta Conferência (SOUZA, 2003).

“Formar uma população mundial consciente” e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o

sentido de participação e engajamento que lhe permitam trabalhar individualmente para resolver problemas atuais e impedir que se repitam (UNESCO, 1971, p.10 *apud* SOUZA, 2003).

A partir desse marco foi realizada em Brasília a primeira tentativa de se implantar a temática ambiental nos currículos oficiais de ensino, como resultado de convênios entre a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), a Fundação Educacional do Distrito Federal e a Fundação Universidade de Brasília (DIAS, 1991).

Nos anos 80, a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente define juridicamente a educação ambiental dentro de princípios e objetivos, como uma necessidade de “promovê-la em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1988). A Constituição Federal também traz um capítulo sobre meio ambiente, em que indica o poder público como responsável em “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Dez anos após Tbilisi, em 1987, realizou-se o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, em Moscou. O foco era a formação de recursos humanos para as discussões em torno da educação ambiental e todas as suas dimensões. Foram avaliados também os avanços desde Tbilisi e ressaltadas ainda a importância da pesquisa e da cooperação internacional nas questões ambientais (MEDINA, 1997; FERREIRA, 2011).

No final daquela década, produziu-se o livro “Nosso Futuro Comum (Relatório Brundtland)”, o qual trazia subsídios para a ECO-92, desenvolvia temas sobre sustentabilidade e, principalmente, dava ênfase à EA para a solução de problemas (REIGOTA, 1994 *apud* LEANDRO, 2005).

Nos anos 90, com a realização de encontros e conferências, as políticas de educação ambiental ganham maior visibilidade. Aquela década tornou-se importante para a educação ambiental, pois foi aprovado o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA. Foi definido um marco legal para a EA com a aprovação da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999.

A ECO92, importante encontro realizado no Brasil, gerou um Documento Operacional intitulado Agenda 21, no qual o capítulo 36 trata especificamente da EA definindo áreas prioritárias. Um plano de ação para o desenvolvimento sustentável em vários países foi apresentado e ainda com a colaboração das organizações não

governamentais teve a função de promover programas de educação de adultos, de forma a incentivar a educação permanente centradas nos problemas ambientais locais. Reconheceu também que a EA é um processo de aprendizagem contínuo e permanente baseando-se no respeito por todas as formas de vida (MATTOS, 2010).

O Relatório Brundtland traz a definição de desenvolvimento sustentável que diz: o desenvolvimento deve satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras (MARTINS, 2003).

Em 1998, em Tessaloniki, aconteceu a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade reconhecendo que o desenvolvimento da EA fora insuficiente (FERREIRA, 2011).

Nessa conferência, os participantes reafirmaram que para atingir a sustentabilidade são necessários esforços de coordenação e integração em todos os setores e mudanças nos comportamentos e estilo de vida, inclusive na economia, com mudança nos padrões de consumo e produção, sendo a educação e a conscientização os pilares para essas transformações.

Um índice elevado de pobreza torna difícil a promoção da educação e de outros serviços, porém favorece a explosão demográfica e degradação ambiental, por isso a redução da pobreza é condição fundamental e indispensável para alcançar a sustentabilidade.

A EA torna-se importante para desenvolver questões relacionadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento em todas as áreas, inclusive nas áreas de ciências humanas e sociais, direcionando assim esse tema para uma visão interdisciplinar e holística. Os conteúdos trabalhados pela educação deverão obedecer aos parâmetros que farão com que toda comunidade de educadores trabalhe dentro dos mesmos objetivos (BRASÍLIA, 1998). Os conceitos relacionados à EA serão discutidos no item a seguir.

1.5 Conceitos de Educação Ambiental

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente, o conceito de EA é muito amplo, pois incorpora conceitos de educação e do campo ambiental. Ao falarmos de educação temos que levar em consideração as práticas educativas que motivam ações pedagógicas e ambientais, tudo o que diz respeito ao meio ambiente. Assim, educação ambiental são práticas educativas relacionadas às questões ambientais (MARCATTO, 2002).

O Congresso de Belgrado, em 1975, definiu Educação Ambiental como:

Um processo que visa formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam... (MARCATTO, 2002).

Nesse conceito a UNESCO orienta que a EA deve preparar a população mundial para entender os problemas que estão relacionados ao ambiente de forma a trabalhar para resolver os problemas ambientais de maneira individual ou coletiva. A EA, nesse contexto, é a ferramenta que sensibiliza e capacita a população para discutir e desenvolver técnicas e métodos para facilitar a tomada de consciência sobre as urgências dos problemas ambientais (MARCATTO, 2002).

A fim de orientar sobre EA, a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, a Conferência de Tbilisi, organizada pela UNESCO em 1977, recomenda sobre o seguinte:

A Educação Ambiental é o resultado de uma orientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais (...). Para a realização de tais funções, a educação ambiental deveria (...) focar a análise de tais problemas através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora, que permita uma compreensão adequada dos problemas ambientais (UNESCO, 1977 *apud* TEIXEIRA PINTO, 2012).

A EA deve oportunizar acesso às informações a todas as pessoas permitindo que as mesmas participem ativamente na busca de soluções para os problemas atuais reportando-se a problemas ocorridos anteriormente para que não venham a acontecer novamente, como é o caso dos desastres ambientais (MARCATTO, 2002).

Considerando o conceito de EA, alguns autores discutem que essa vem como resposta às problemáticas ambientais, sendo que tais assuntos podem ser tratados pela comunidade em forma de educação não formal, em que todos podem dar suas opiniões no sentido de resolver os problemas conjuntos enfrentados pela comunidade. É possível perceber que as experiências vividas pela comunidade relacionadas à educação não formal funcionam desde que personagens formadoras de opinião e/ou com capacidade de articular a comunidade estejam envolvidos nos trabalhos (JANSEN, VIEIRA, KRAISCH, 2007).

Acredita-se que a EA é uma ferramenta capaz de sensibilizar e capacitar a população na discussão de muitos problemas relacionados ao ambiente e também desenvolver métodos e técnicas para facilitar a tomada de consciência sobre a gravidade e a urgência dos problemas ambientais (MARCATTO, 2002).

Muitos conceitos sobre EA foram criados cada um contemplando uma situação complementar à anterior de acordo com a vivência e interpretação de cada um. Foi assim que o CONAMA definiu EA: “como um processo de formação e informação orientado para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais e de atividades que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental” (ADAMS, 2005).

Então podemos dizer que a EA procura conhecer o quadro global dos problemas, sua história, seus valores, percepção, fatores econômicos e tecnológicos, bem como as ações e sugestões que possam sanar estes problemas, ou seja, o indivíduo aprende a gerenciar e melhorar as relações meio ambiente e humanidade de forma integrada utilizando tecnologias apropriadas para tomar decisões acertadas através de novas oportunidades que surgem (SILVA, 2004).

O Relatório do Diretor Executivo do Programa das Nações Unidas para o Ambiente conceitua EA como:

A educação relativa ao ambiente não pode escapar às questões dos valores... Isto não consiste, no entanto, em inculcar certa escala de valores. Antes incita o indivíduo a examinar o seu próprio comportamento, interrogando-se sobre as finalidades, as suas crenças, as suas atitudes e outros indicadores de valores (PNUMA, 1978, p.8 *apud* ALMENDRA SANTOS, 2010).

O conceito de EA varia de interpretação frente a contextos diferentes, conforme as influências e vivências de cada um. Para Adams (1996), este conceito é:

Para muitos, a Educação Ambiental restringe-se a trabalhar assuntos relacionados à natureza: lixo, preservação, paisagens naturais, animais, etc. Dentro deste enfoque, a Educação Ambiental assume um caráter basicamente naturalista.

Atualmente, o conceito de Educação Ambiental tem assumido um caráter mais realista, embasado na busca do equilíbrio entre o homem e o ambiente, tendo em vista a construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento e progresso (pensamento positivista). Neste contexto, a Educação Ambiental é ferramenta de educação para o desenvolvimento sustentável – apesar de polêmico – o conceito de desenvolvimento

sustentável, tem como objetivo o próprio “desenvolvimento”, causador de tantos danos ambientais.

Ampliando a maneira de conceber a Educação Ambiental, podemos dizer que se trata de uma prática de educação para a sustentabilidade. Para muitos especialistas, a Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável é severamente criticada pela dicotomia existente entre “desenvolvimento e sustentabilidade”.

Na tentativa de fazer uma análise sobre os conceitos desta prática, colocamos à disposição diferentes definições para a Educação Ambiental, a fim de se entender este conceito de forma mais abrangente e contextual. Para compreender a abrangência e o significado da Educação Ambiental, é preciso uma forma de pensar mais complexa – a da teoria Moriniana. Só assim será possível a evolução deste conceito no seu amplo significado (ADAMS, 1996 *apud* SILVA, 2004, p.58).

A EA deve ser uma ação permanente, que procura conscientizar a comunidade da realidade que o homem estabelece com a natureza buscando transformações e desenvolvendo habilidades para melhorar a qualidade de vida da população (UNESCO, IBAMA, 1997 *apud* RODRIGUES e RODRIGUES, 2001).

O processo de Educação Ambiental tem como principal objetivo despertar a consciência do indivíduo e da coletividade garantindo acesso às informações com linguagem adequada para que todos os participantes possam entender e então formar uma consciência crítica para estimular intervenções nos ambientes sociais. As questões ambientais estão envolvidas por ética e política, o que em alguns momentos pode impedir as mudanças e transformações necessárias ao campo social (MOUSINHO, 2003 in DECLARAÇÃO DE THESSALONIKI).

Nesse sentido, a Agenda 21, em seu Capítulo 36, incentiva no ser humano o processo de busca dando a seguinte definição de EA:

(...) desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos (...) (MARCATTO, 2002).

No ensino básico procura-se desenvolver nos jovens valores e atitudes que possam melhorar as relações deles com a natureza e com o meio em que vivem levando em conta todas as variáveis possíveis que tornam importante a percepção da maturidade dos jovens frente aos problemas ambientais. As escolas trabalham esses temas desenvolvendo projetos os quais envolvem a comunidade do entorno da escola. Em

alguns desses projetos é possível identificar a atuação dos membros da comunidade, porém essa atuação só é possível através da organização e conscientização dos membros da comunidade (SALGADO, 2008; SANTOS, 2010).

Mesmo tendo várias interpretações distintas, a EA considera a realidade de cada contexto tendo a seguinte definição oficial do Ministério do Meio Ambiente:

Educação Ambiental é um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientais presentes e futuros (RIZZO, 2005, P.2 *apud* BOUTH, 2011).

Sendo a EA um processo permanente temos a seguinte definição da Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária:

A educação ambiental é a ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relação que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação (CONFERENCIA SUB-REGIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA A EDUCACIÓN SECUNDÁRIA CHOSICA/PERU, 1976 *in* DECLARAÇÃO DE THESSALONIKI, 1997).

A EA está baseada em princípios básicos.

1.6 Princípios básicos da Educação Ambiental

A Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, em 1977, definiu os seguintes princípios a serem desenvolvidos nas escolas:

- constituir um processo permanente e contínuo durante as fases do ensino formal, no qual os indivíduos e a comunidade formam consciência do seu meio e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os torna aptos a agir;
- concentrar-se nas questões ambientais atuais e naquelas que podem surgir, levando em conta uma perspectiva histórica;
- promover a participação dos alunos na organização de suas experiências de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões e aceitar suas consequências;

- estabelecer, para os alunos de todas as idades, uma relação entre a sensibilização ao meio ambiente, a aquisição de conhecimento, a atitude para resolver os problemas e a clarificação de valores, procurando, principalmente, sensibilizar os mais jovens para os problemas ambientais existentes na sua própria comunidade;

- ressaltar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as atitudes necessárias para resolvê-los;

- utilizar diversos ambientes com a finalidade educativa e uma ampla gama de métodos para transmitir e adquirir conhecimento sobre o meio ambiente, ressaltando principalmente as atividades práticas e as experiências pessoais (RODRIGUES e RODRIGUES, 2001, P.16).

Os princípios da EA direcionam os pensamentos humanos por um caminho onde não haja pré-conceitos e distinção social, desenvolvendo o enfoque interdisciplinar através de processos educacionais contínuos. Procuram globalizar e equilibrar as questões ambientais levando em consideração perspectivas históricas. Nesse sentido, leva o educando e a sociedade a pensar as questões ambientais de maneira inteligente e intervir em situações para melhorar a qualidade de vida da população do entorno.

Na EA é importante considerar a idade dos participantes, pois cada idade percebe o problema de uma forma e produz soluções de acordo com a percepção e senso crítico correspondente à sua idade. A EA colabora para que os cidadãos se tornem mais conscientes, atuantes e comprometidos com as questões sócio ambientais, procurando o bem-estar de toda uma sociedade regional, nacional e internacional, melhor dizendo, um bem-estar global (RODRIGUES e RODRIGUES, 2001).

O profissional da educação precisa conhecer técnicas para desenvolver o conteúdo e os princípios propostos pela EA, pois através do conhecimento ele é capaz de criar situações que venham a conscientizar o educando e, conseqüentemente, ocorra a transformação do mesmo (SANTOS, 2000, p. 64 *apud* TRISTÃO, 2012).

Nesse sentido, Loureiro diz:

O que marca as práticas da educação ambiental, são as vivências de sensibilização que, muitas vezes, tem ênfase grande na mudança de comportamento pessoal, com enfoque na dimensão individual, negligenciando [...] a ação coletiva e a problematização e transformação da realidade da vida, despolitizando a práxis educativa (LOUREIRO, 2004, p. 80 *apud* TRISTÃO, 2012).

Discorrendo ainda sobre os princípios da EA, podemos citar o artigo 4 da Política de Educação Ambiental, que destaca o seguinte:

- I- O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II- A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III- O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na perspectiva de inter, multi e transdisciplinariedade;
- IV- A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V- A garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI- A permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII- A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e globais;
- VIII- O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (VELASCO, 2006).

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental, os indivíduos participantes do processo educacional desenvolvem liberdade para tomar decisões voltadas para o todo e não apenas para um determinado segmento da população. Toda lei tem exceções e, em se tratando de EA, é necessário tomar decisões que beneficiem a maioria da população envolvida levando em consideração os aspectos analisados em sua totalidade (VELASCO, 2006).

O Brasil, sendo um país com grande extensão territorial, possui muita diversidade: a cultura do sul do país é diferente da cultura do norte pelo tipo de imigração recebida. Os imigrantes trouxeram consigo sua cultura de origem influenciando no desenvolvimento dessas regiões ficando claro o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (VELASCO, 2006, LOUREIRO, 2006).

As finalidades da EA são:

- ajudar a fazer compreender, claramente, a existência e a importância da independência econômica, social, política e ecológica nas zonas urbanas e rurais.
- proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir os conhecimentos dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente.

- induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade, em seu conjunto, a respeito do meio ambiente (SOUZA, 2012).

Para cumprir suas finalidades, a EA, respeitando a Lei 9795/99, deve proporcionar aos grupos sociais condições necessárias para desenvolver suas capacidades nos diferentes contextos apresentados no país respeitando os valores e conhecimentos de cada região no sentido de proteger e melhorar o meio ambiente (QUINTAS, 2004, p.127).

A intenção não é apenas de harmonizar o ambiente, mas também, e principalmente, respeitar o ser humano proporcionando condições para uma vida saudável, incluindo os estados emocionais do mesmo. Isso implica que práticas de alimentação saudável, movimentos físicos, sono reparador, boa música, diálogo colaboram com as finalidades da EA (MUNHOZ, 2004, p.143).

Os eventos de EA ocorridos no mundo promoveram muitas discussões e no Brasil não foi diferente, tais eventos influenciaram de maneira a consolidar a EA no Brasil.

1.7 Consolidação da Educação Ambiental no Brasil

Enquanto o mundo se preocupava com os problemas ambientais, no Brasil, em 1972, viviam-se os “milagres econômicos” com o desenvolvimento ocasionado pelas indústrias. Defendiam-se as ideias de pagar qualquer preço, mesmo que fosse a poluição, pelo progresso. Na Conferência Mundial do Meio Ambiente, a delegação brasileira afirmou que o Brasil estaria disposto a pagar o preço pela degradação ambiental, desde que houvesse aumento do seu Produto Interno Bruto. O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA - trouxe como um dos resultados para o Brasil a criação do primeiro curso de pós-graduação em Ecologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (TAMANES, 1977).

Com a Conferência de Estocolmo, o governo brasileiro, sentindo-se pressionado pelo Banco Mundial, cria a Secretaria Especial do Meio Ambiente, 1973, com o objetivo de programar gestões integradas ao meio ambiente. A Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA - iniciou projetos voltados à educação ambiental inserindo-os nos currículos escolares de 1º e 2º graus (BRASÍLIA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005).

Do ano de 1973 até o ano 2000 o SEMA e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA - criaram atividades (projetos), os quais tinham relação com o meio ambiente. Essas atividades estão apresentadas no Quadro1.

QUADRO 1: Histórico das atividades da SEMA e IBAMA.

Ano	Atividade realizada
1973	Criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente, SEMA.
1976	Primeiros cursos de Extensão em Ecologia para professores do Ensino Fundamental, através da SEMA e UNB.
1977	Criação de grupo de trabalho para definir o papel da EA no Brasil.
1981	Promulgação da Lei 6938, de 31 de agosto, Política do Meio Ambiente, também institui o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e cria o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA).
1986	I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, discute inserção de temática ambiental no ensino superior.
1987	II Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, criação de bases epistemológicas da questão ambiental.
1988	Promulgação da Constituição Brasileira, a qual determina a obrigatoriedade da Educação Ambiental.
1989	I Encontro Nacional sobre EA no Ensino Formal, III Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente. Eixo temático à construção de bases conceituais e metodológicas da questão ambiental.
1990	I Curso Latino Americano de Especialização em Educação Ambiental e IV Seminário Nacional sobre Universidade e meio Ambiente; debatidas primeiras propostas de Desenvolvimento Sustentável.
1992	Criação dos Núcleos Estaduais de Educação Ambiental do IBAMA; definem atividades de EA formal e não formal.
1993	Proposta Interdisciplinar de Educação Ambiental para Amazônia. Criação de documentos técnicos para elaboração do PRONEA realizada pelo IBAMA.
1994	Aprovado o Programa Nacional de Educação Ambiental, PRONEA.
1995	Consolidação do PRONEA. I Seminário Sobre a Formação do Educador.
1996	Criação da Comissão Interministerial de EA, MMA/MEC/MINC e criação da Câmara Técnica Temporária de EA, no CONAMA.
1997	I Conferência Nacional de Educação Ambiental, publicação em Língua Portuguesa das Grandes Orientações da Conferência Intergovernamental de Tbilisi. Criação da Comissão de Educação Ambiental do MMA, I Curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental.
1999	Criação da Diretoria de Educação Ambiental do MMA.
2000	Estabelecido o Programa de Educação Ambiental do MMA (Lei 9795/99).

Fonte: Roosevelt Fideles de Souza, 2003, Rio de Janeiro.

Na década de 80, o Brasil passa por um processo de redemocratização fazendo as discussões sobre temas ambientais avançarem, mostrando a importância do meio ambiente para a nação (FERREIRA, 2011).

No Brasil, a verdadeira preocupação com a qualidade ambiental só veio a se manifestar em 1981, com a Lei Federal nº 6938, a qual institui a Política Nacional do Meio Ambiente reforçada pela Constituição Federal de 1987 e pela Lei Federal nº 9795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA). Com essa lei, implementou-se a EA para todos os níveis e idades onde o principal objetivo era o de garantir a preservação e recuperação do meio ambiente propício a uma boa qualidade de vida (JANSEN, 2007; FERREIRA, 2011).

Em 1988, a Constituição Federal definiu que a EA deveria ser incorporada aos currículos escolares com uma visão interdisciplinar, porém pouco se fez para que isso acontecesse. Dentro da Constituição Federal, cria-se um capítulo especial sobre Meio Ambiente, sendo considerada uma constituição de vanguarda em relação às questões ambientais. O Ministério da Educação por sua vez lança os “Parâmetros Curriculares” com a proposta de discussão da EA (SOUZA, 2003; MATTOS, 2010).

No ano de 1992, criou-se o Ministério do Meio Ambiente iniciando também o desenvolvimento de Políticas Públicas, que se efetivaram na Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento no Brasil; conhecida também como RIO-92. Documentos importantes foram resultados desta conferência, entre eles estão o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, a Carta Brasileira de Educação Ambiental e a Agenda 21. Nesses documentos a sociedade civil firma o compromisso de construir uma sociedade mais justa e harmônica respeitando o direito à vida.

Uma gama de sugestões e recomendações para a superação dos problemas ambientais visavam ao desenvolvimento sustentável, e assim, os princípios da conferência forneceram subsídios para uma reflexão sobre a participação coletiva nos processos de gestão procurando atender às necessidades básicas de todos (LEANDRO, 2005; KRASILCHICK, CARVALHO E SILVA, 2010 *apud* FERREIRA, 2011).

Foi aprovado em 1994 o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em cumprimento às recomendações da Agenda 21, prevendo ações de Educação Ambiental formal e não-formal (FERREIRA, 2011).

Impulsionados pelos resultados da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro 1992), e seguindo a Agenda 21 global, os governos deram início a um conjunto de ações para a construção da Agenda 21 nos

âmbitos nacional, regional e local. A construção da Agenda 21 brasileira procurou um planejamento participativo com a finalidade de identificar as potencialidades e as fragilidades do desenvolvimento brasileiro abordando a realidade brasileira e a participação de diversos setores da sociedade e de todas as regiões do país (MALHEIROS, PHILIPPI JR. E COUTINHO, 2008).

Nos anos de 1997 e 1998 editaram-se os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs), que traziam em seu conteúdo temas transversais, entre eles o meio ambiente. Também foram promovidos cursos de capacitação para as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e para os professores. Em Brasília, realizou-se a I Conferência Nacional de Educação Ambiental (FERREIRA, 2011).

A Lei 9795/99 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental definindo diretrizes para inclusão no ensino formal (BRASIL, 2008 *apud* FERREIRA, 2011).

(...) recomendava a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino; o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação desse tema de forma interdisciplinar, a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental e o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de materiais educativos (FERREIRA, 2011).

Essa lei só foi regulamentada em 2002 com o Decreto nº 4281, que dizia que a Política Nacional de Educação Ambiental deveria ser executada pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo todas as entidades e segmentos da sociedade (BRASIL, 2008 *apud* FERREIRA, 2011).

Após muitos encontros e seminários ficou claro para os representantes dos países que a EA tem como principal papel promover a integração do ser humano com o meio ambiente onde vive. Os educadores e educandos participam de um processo de transformação que começa pelo local onde vivem e parte para a exploração do entorno, bairro, cidade e identificando também os problemas do país (FERREIRA, 2011).

De 2003 para cá foram promovidas Conferências por iniciativa do MEC que envolviam e mobilizavam escolas de todos os municípios brasileiros. O resultado final desses encontros foi o documento intitulado “Carta das Responsabilidades: Vamos Cuidar do Brasil”, finalizado e entregue ao presidente da República e aos Ministros da Educação e do Meio Ambiente em abril de 2006 com o compromisso de construir uma “sociedade justa, feliz e sustentável, com responsabilidades e ações cheias de sonhos e necessidades” (MEC e MMA, 2009, p.1, *apud* FERREIRA, 2011).

Após todas as discussões, encontros e seminários realizados pelo mundo define-se como importante a realização desse trabalho junto às escolas, para isso os professores precisariam de formação específica em EA.

1.8 Formação de professores em Educação Ambiental

1.8.1 A formação acadêmica

Entende-se por formação o reconhecimento da trajetória feita pelo ser humano, bem como sua contextualização histórica. A formação irá proporcionar ao ser humano uma forma, porém essa forma é inacabada, com lacunas e o ser inacabado olha o mundo procurando explicá-lo e intervindo nele (ARAÚJO, SANTOS, MALANCHEN, 2012).

Podemos afirmar que formação corresponde ao desenvolvimento do ser humano, e assim, quando falamos em formação de professores podemos dizer que é um processo dinâmico e desenvolve-se tanto em nível pessoal como profissional sofrendo interferências do processo histórico ao qual está inserido (ARAÚJO, SANTOS, MALANCHEN, 2012).

A formação dos professores visava apenas à prática do ensino em sala de aula reproduzindo conhecimentos pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura. Percebeu-se então que o professor tem um papel muito importante na promoção de mudanças e transformações sociais. A partir dos anos 90, passou-se a exigir do professor uma forma mais crítica de atuação desenvolvendo assim sua criatividade, surge então a EA (BAGNOLO, *et al*, 2010).

A EA, como qualquer outra disciplina, possui características específicas no nível temático e também no metodológico e para tanto exige um processo de capacitação específico. As especificidades conceituais da EA devem ser compreendidas com clareza para um bom desempenho nas atividades exigidas pela mesma. O campo da EA é um conhecimento em formação, o qual gera muitas dúvidas ainda (BRASILIA, 2000, p.17).

Quando falamos em formação do professor precisamos definir qual o conceito de EA que estamos levando em consideração. Aquela modalidade da educação geral que apresenta alternativas para tornar o processo educativo mais pertinente à realidade ou entendemos por EA aquela educação inovadora, com conceitos complexos, que quer introduzir os sujeitos nos processos democráticos de transformação e na complexidade das relações econômicas (BRASILIA, 2000, p.18).

Após todas as definições e caracterizações de EA percebeu-se, segundo Gouvêa (2006, p. 165), que durante certo tempo a EA cumpriu seu papel na perspectiva preservacionista. No entanto, deveria articular o educando ao conhecimento desenvolvendo seu pensamento crítico e reflexivo e combatendo o automatismo da sociedade globalizada. Sendo assim, trabalhar EA significa:

reunir não apenas a capacidade de superar desafios que nos são cotidianamente apresentados no mundo moderno, como também esperar que seus militantes/defensores se reconheçam e ajam como cidadãos, para também inspirar a construção/garantia desse processo em seus educandos/aprendizes (GOUVÊA, 2006, p.165).

Considerando que a EA tem o intuito de discutir e conscientizar as pessoas sobre suas responsabilidades com o meio ambiente pensou-se em incluir a EA no processo de formação do professor. No Brasil, o início da discussão sobre o processo de formação dos professores se deu na década de 80, quando intensificaram as discussões sobre o papel da instituição escola (ARAÚJO, SANTOS E MALANCHEN, 2012). Essas discussões tomaram corpo nos anos 90 gerando polêmicas e embates, apontando que a prática pedagógica do professor deve ser motivadora e mobilizadora de seus conhecimentos profissionais. A formação do profissional pedagogo é um processo dinâmico que acontece no desenvolvimento pessoal/profissional.

... professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (ARAÚJO, SANTOS E MALANCHEN, 2012, p.5 *apud* TARDIF, 2002, p.39).

Os diferentes enfoques utilizados na formação inicial de professores vão permitir desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências, além de valores necessários para a inserção de temas ambientais nos currículos como parte do processo educacional (TAGLIEBER, 2004). Referindo-se aos enfoques dados à formação inicial do profissional, o professor Marcos Sorrentino escreve “diferentes caminhos de sensibilização e engajamento das pessoas na questão ambiental/ecológica implicam (...) numa ampla diversidade de interpretações e propostas de processos educacionais voltados para ela.” O autor considera que muitos são os motivos que levaram profissionais das mais diversas áreas a interessarem-se pela EA, são eles: luta pela democracia, direitos humanos e melhores condições de vida (BRASILIA, 2005).

No entanto, a EA, como abordagem interdisciplinar e transversal não vem sendo incluída nas grades curriculares dos cursos para formação de professores. Pesquisas

apontam que cursos como: química, engenharia ambiental, técnico em enfermagem, odontologia, entre outros apresentam preocupação em inserir a educação ambiental em suas grades curriculares (ABREU, 2008; SERAPHIM, 2010; MEDEIROS, 2012).

As questões ambientais não sendo incluídas nas grades curriculares dos cursos de pedagogia dificultam para as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental inserirem nos seus currículos essa dimensão ambiental; a abordagem dessa dimensão educacional vem sendo um desafio para os professores. Os estudos vêm apontando temas ambientais para promover eventos pontuais, como por exemplo: semana do meio ambiente, solenidades no Dia da Árvore, coleta seletiva e reciclagem do lixo, entre outros, os quais não são suficientes para atingir os objetivos da EA que é a transformação da realidade, o desenvolvimento de atitudes e a mudança de valores (LOUREIRO, 2003; TAGLIEBER, 2004; PELEGRINI, VLACH, 2011).

A comunidade ligada à EA discute que para a sociedade alcançar o ideal de sustentabilidade essa temática deve ser difundida em diversos espaços diferente, tais como: movimentos sociais, pela incorporação da temática associada à ciência, tecnologia e sociedade escolar. Assim, é muito importante a formação de professores com competência para atuar como agentes de mudança, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É nesse momento que o indivíduo incorpora conceitos importantes de EA no processo de formação de sua personalidade, e este processo é complexo, pois exige desenvolvimento de atitudes e habilidades (MENDONÇA, 2010).

No ano de 1998, foi publicado um documento intitulado “Referencial para Formação de Docentes”, o qual foi considerado como uma estratégia para promover mudanças no sistema educacional procurando melhorar a qualidade da educação escolar no Brasil. Esse documento foi criado com a finalidade de “provocar e orientar transformações na formação do professor”. Pontua a importância de formar professores reflexivos que tenham subsídios para tomar decisões políticas (ARAÚJO, SANTOS, MALANCHEN, 2012).

O documento apresenta cinco partes que fundamentam a formação do professor como profissional reflexivo:

Parte I – O papel profissional dos professores: tendências atuais: trata do perfil de professor e comenta o panorama da educação naquele momento, bem como as tendências da formação profissional.

Parte II – Repensando a atuação profissional e a formação de professores: aponta a natureza da atuação do professor e as bases epistemológicas da proposta.

Parte III – Uma proposta de formação profissional de professores: apresenta as competências profissionais que se constituem nas metas da formação docente, as formas de tratamento metodológico dos conteúdos, a organização curricular e a avaliação.

Parte IV – Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores: explicita sugestões para a formulação de currículos e programas de formação docente.

Parte V – Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira: faz relação entre os dois aspectos (ARAÚJO, SANTOS, MALANCHEN, 2012).

Frente a essa fundamentação da formação do professor ficam as seguintes perguntas: Quais as informações que os docentes recebem nos cursos de formação? E como este professor pode estimular seus alunos a aprenderem e se interessarem pelos assuntos propostos pela escola? A resposta a essas perguntas é: o professor precisa “aprender a aprender”, só assim é possível superar as abordagens que incentivam a supervalorização dos conteúdos e promover a valorização da visão do mundo, fazendo do professor um pesquisador dentro da sala de aula (ARAÚJO, SANTOS, MALANCHEN, 2012).

Ao tornar-se pesquisador o professor pode discutir sobre a construção de uma sociedade justa, via educação, o que exige um aprofundamento nos conhecimentos e nas propostas de ações, aprimoramento de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, os quais permitam debate entre os aprendizes (SORRENTINO, NASCIMENTO, 2010).

Nesse sentido, a EA colabora com o professor tentando articular, subjetivamente, o educando ao conhecimento, desenvolvendo o pensamento crítico, reflexivo numa expectativa de combater as condutas automáticas da sociedade em que vivemos. Então, trabalhar com EA é reunir capacidade para a superação de desafios e também reconhecer os indivíduos como cidadãos. A valorização do professor é importante, “pois não é qualquer um que pode ser professor” (GOUVÊA, 2006).

Sorrentino e Nascimento (2010) ainda discutem a precariedade da formação de profissionais habilitados para atuar na EA, ainda que documentos como PNEA e PCNs discutam essa habilitação Sorrentino e Nascimento caracterizam esta formação como muito frágil. Os profissionais que atuam na EA formam-se no dia a dia participando de diálogos reflexivos e outras ações coletivas, as quais promovem uma formação intuitiva. Os cursos superiores não estão preparados com conteúdos direcionados à formação de especialistas que possam planejar e implantar projetos que venham reforçar a

perspectiva da transversalidade e da transdisciplinaridade exigidas pela EA (SORRENTINO, NASCIMENTO, 2010).

A EA procura promover um maior engajamento de professores e alunos nas situações de ensino aprendizagem aliado à incorporação de temas ambientais nos PCNs, o que impõe desafios e uma busca de alternativas para formar professores que possam atuar na área. (OLIVEIRA, *et al*, 1999). Esses desafios fazem o professor se preocupar com uma Educação Continuada.

1.8.2 A formação continuada

A I Conferência Mundial sobre Educação enfocou a educação de adultos, ou seja, deu uma contribuição mesmo que pequena a respeito da conceituação de educação permanente ou educação continuada, que é: “um tipo de educação cursada voluntariamente pelos adultos com o objetivo de alcançar um desenvolvimento pessoal e profissional” (DESTRO, 1995, p.25 *apud* LEITE JUNIOR, 2002).

O objetivo básico dessa educação é “promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede pública estadual, constituindo um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola com vistas a reverter o quadro atual do fracasso escolar, assegurando à clientela acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida” (SÃO PAULO/SE, 1996 *apud* RIVAS, KAWASAKI, SICCA, REZENDE PINTO, 1997).

Após a institucionalização da EA no Ministério da Educação, foram implantados programas de formação continuada de professores e todos os profissionais da educação. O primeiro programa foi realizado durante os anos de 1996 a 1998 pela Coordenação de Educação Ambiental (CEA), logo após esses cursos ocorreu o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais propunham trabalhar a institucionalização da EA em todos os órgãos de educação formando multiplicadores para a nova proposta que vinha sendo implantada (BRASÍLIA, 2007). A educação continuada foi implantada na tentativa de suprir as falhas da má-formação inicial dos professores com a finalidade de aprimoramento profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional discute a importância da formação continuada em vários artigos.

Artigo 67: estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art.40) (GATTI, 2008).

O Ministério da Educação, preocupado com a qualidade da escolarização e com o desenvolvimento profissional dos professores, implanta nos municípios a formação continuada como estratégia para o aperfeiçoamento, a qual toma proporções importantes, pois através dessa educação (educação continuada) o trabalho do professor se aprimora havendo uma exigência de produção de novos conhecimentos, através de pesquisas, e proporcionando entre docentes trocas mútuas conhecimentos adquiridos (DAVIS *et al.*,2011).

A formação continuada deve propiciar ao professor capacidade para utilizar metodologias que potencializem as relações humanas, os valores sociais, os conhecimentos científicos, habilidades, atitudes e competências voltadas para as abordagens interdisciplinares. A base para este argumento está descrita na legislação federal da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) em seu capítulo II, seção II, art. 10º, parágrafo 3º, que cita: “Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas” (BRASIL, 1999 *apud* LACERDA JR., 2008).

A educação continuada não visa apenas à melhoria da qualidade de ensino, mas também a melhoria das relações interpessoais e conseqüentemente a qualidade das relações de trabalho (LACERDA JR., 2008).

Autores afirmam que há uma recusa por parte dos professores em participar da formação continuada, pois essa formação tem o significado de treinamento, cursos, palestras, sendo que o conceito de educação continuada que vem emergindo se define no processo de agir dos educadores no cotidiano escolar (CARVALHO, 2005).

Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, a execução e avaliação de políticas educacionais (CARVALHO & SIMÕES, 2002b, p. 172 *apud* CARVALHO, 2005).

Na formação continuada o professor ganha importância como sendo o centro do processo, atuando como sujeito. E a sua participação na pesquisa da própria prática tem sido valorizada nos últimos anos, quando o professor ganha voz e exerce seu papel de ator coletivo nas transformações sociais do cotidiano escolar e além dele (CARVALHO, 2005).

Independentemente do ano em que o professor leciona, ele precisa estar sempre estudando e se atualizando para atender às necessidades dos sistemas de ensino e às mudanças sociais.

1.9 Estudos da literatura sobre ensino fundamental e formação profissional

O levantamento bibliográfico procurou identificar pesquisas que pudessem consubstanciar a definição dos objetivos, metodologia e desenvolvimento desta pesquisa. Buscou-se junto às bases de dados Scielo, Scopus, Google Acadêmico e Periódicos Capes referencial teórico que pudesse dar suporte para a pesquisa a ser realizada. Os estudos levantados da literatura entre os anos de 2006 a 2013, os quais discutem a Educação ambiental no ensino fundamental e também a questão da formação do profissional pedagogo estão resumidos no Quadro “Estudos similares da literatura sobre ensino fundamental e formação profissional” (Anexo1).

Uma breve discussão desses trabalhos recentes está apresentada a seguir, apontando suas similaridades.

Marcomini (2006) investiga o tema transversal “meio ambiente” no ensino fundamental na cidade de Américo Brasiliense-SP. De modo geral, o autor aponta o importante papel do professor no entendimento de temas ambientais aplicando esses temas do 1º ao 4º ciclos e desenvolvendo, a partir deles, projetos que contribuem para o benefício da sociedade local.

Pietro (2007) investiga ferramentas que podem colaborar no desenvolvimento da educação ambiental capacitando professores do ensino fundamental da cidade de Taquaritinga-SP por meio de curso ministrado através da internet e avaliado por questionário com questões abertas. Esse curso visa a conscientizar o professor a trabalhar em sala de aula os temas transversais.

Os trabalhos dos autores Chinalia (2006), Iared (2011), Chaddad (2011), Jansen (2007), Santos (2010), Salgado (2008), Cavalcanti Neto (2011), Tirelli (2010), Ferreira (2011) e Quadros (2007) tratam da Educação Ambiental do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Estas pesquisas foram realizadas empregando questionário semiestruturado, jogos e reflexões, grupos focais e observações de aula. A educação ambiental é analisada sob várias concepções. Chinalia (2006) concluiu em sua pesquisa que os professores se interessam por inserir temas ambientais em suas aulas, porém não possuem conhecimento suficiente e muitas vezes a escola não abre espaço em seus currículos para esse estudo, enquanto Ferreira (2011) conclui que os professores sentem-se pouco preparados para tratar de temas ambientais em suas aulas.

Iared (2011) concluiu que os professores do Ensino Fundamental colocam-se como participantes de uma sociedade e isso dificulta a separação do discurso escolar do restante do mundo. Possuem diversas concepções e práticas para um mesmo assunto.

Chaddad (2011) mostra a importância do professor na construção do conhecimento como aquele que amplia as concepções dos alunos sobre meio ambiente de forma que esse conhecimento promova melhor qualidade de vida para a comunidade.

Jansen (2007), Santos (2010) e Salgado (2008) identificam a importância da educação ambiental para a construção do conhecimento dos jovens permitindo-lhes qualidade de vida e experiências ao longo da vida.

Cavalcanti Neto (2011) e Tirelli (2010) concluem que a formação acadêmica e educação continuada dos educadores colaboram para que os mesmos desenvolvam eficientemente práticas pedagógicas que auxiliem no processo de sensibilização dos alunos para os temas ambientais.

Quadros (2007) discute a necessidade da organização do Ensino Fundamental abrindo espaço para a inclusão de temas ambientais, a qual traz conhecimento amplo, global e crítico para os participantes, principalmente no Ensino Infantil e Fundamental.

O trabalho de Souza, Kelecom e Araújo (2011) discute de forma crítica a prática da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura (Química, Pedagogia, Geografia, Matemática, Física...). Por meio de questionário semiaberto os autores demonstram que

os alunos fazem confusão entre educação ambiental e ecologia. Os alunos dizem que os temas estão distante da realidade, porém consideram importante o desenvolvimento de temas ambientais.

Lamosa e Loureiro (2006) discutem a educação ambiental e as políticas educacionais fazendo uma análise da educação ambiental através de documentos oficiais da educação. Esses documentos tratam de questões fundamentais do currículo do Ensino Fundamental e também da formação inicial e continuada dos professores chegando à conclusão da necessidade de mudanças estruturais nos currículos e práticas pedagógicas para a inserção dos temas ambientais.

Todos os estudos citados tem como reflexão a educação ambiental em suas várias dimensões, desde a lei que regulamenta a Educação Ambiental nos currículos de alunos e professores do Ensino Fundamental e superior até a dificuldade apresentada pelos autores em discutir esses temas em função da falta de conhecimento dos participantes das pesquisas (professores, alunos, acadêmicos). Os estudos citados também utilizam ferramentas no sentido de melhorar a compreensão do tema para que professores e alunos possam utilizar-se da educação ambiental em todos os seus aspectos. Nesse cenário, embora a literatura venha relatando, particularmente a partir do ano 2000, propostas para o desenvolvimento da EA no Ensino Fundamental, é ainda relevante e deve ser investigada, nas suas várias vertentes, para se alcançar os objetivos de um ensino apropriado da EA.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar a abordagem de temas ambientais feita no Ensino Fundamental I, da rede municipal da cidade de Maringá-Pr, por professores com formação em Pedagogia.

2.2 Objetivos específicos

- Verificar se temas de Educação Ambiental foram abordados no processo de formação em Pedagogia dos professores selecionados;
- Identificar as atividades sobre temas ambientais desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos);
- Identificar as facilidades e dificuldades dos professores para desenvolver temas de Educação Ambiental com alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos).

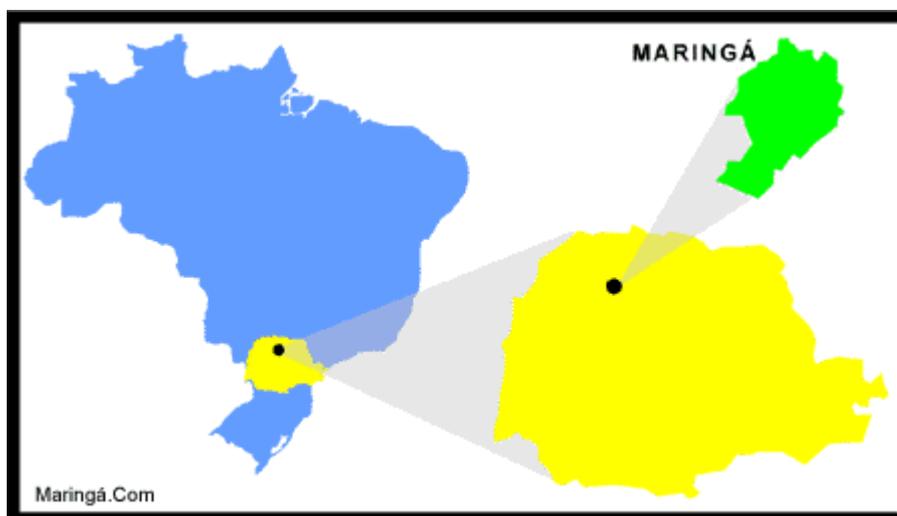
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Espaço da pesquisa

3.1.1 Caracterização do Município onde se desenvolve a pesquisa

A pesquisa se desenvolve na cidade de Maringá, que está situada no Nordeste do Paraná. É sede da Microrregião 9, Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense (AMUSEP), constituída por 29 Unidades Administrativas Autônomas e por aproximadamente 20 Distritos Administrativos correspondendo a um território de 6.565.174km². A Figura 1 mostra a situação geográfica do município de Maringá no Estado do Paraná e no Brasil.

Figura 1: Localização da cidade de Maringá no Estado do Paraná e no Brasil



Fonte: <http://www.maringa.com>, 2013

A cidade de Maringá é cortada pelo Trópico de Capricórnio e tem uma área de 473.064.190m², sendo 128.260.000m² de área urbana e 340.864.260m² de área rural. Sua área verde compreende 90 alqueires de matas nativas, distribuída por 17 bosques e milhões de árvores de espécies variadas plantadas ao longo das ruas e avenidas num total de 6.826.823m² de área verde ou 25,94m² por habitante. A cidade de Maringá tem uma população de 357.117 habitantes.

Com a alcunha de Cidade Canção, é a terceira maior cidade do Estado. Possui influências étnico-culturais de imigrantes japoneses, alemães, italianos, portugueses e espanhóis que são referenciais na arte, culinária e costumes.

3.1.2 Aspectos Históricos do município de Maringá

Maringá nasceu na prancheta de desenhos do Arquiteto e Urbanista Jorge de Macedo Vieira, paulista, contratado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Jorge de Macedo Vieira, seguindo as orientações da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, criou um projeto considerado um dos mais arrojados para a época com avenidas largas, muitas praças e espaços para árvores. Caminhando por Maringá pode-se observar suas ruas retas e largas e amplas avenidas com ajardinamento central.

No “Centro Cívico” estão localizados os edifícios públicos como: Prefeitura Municipal, Fórum, Biblioteca Municipal e Agências dos Correios e Telégrafos. No Centro Cívico também está localizado o Hotel Bandeirantes, que traz fotos antigas e um pouco da história da cidade, e a Catedral Nossa Senhora da Glória.

As casas foram planejadas para ter um espaço na frente com jardins e muro. A construção de prédios também deveria obedecer ao plano determinado, não sendo permitida a construção de prédios muito altos.

Planejada para ser uma cidade de 200 mil habitantes, hoje já conta com um número bem maior de habitantes, em torno de 357.117, transformou-se num grande centro de convergência econômica e esse sucesso deve-se em parte ao traçado urbanístico original, o qual previa zonas industrial, comercial e residencial bem definidas.

Preocupada com a questão ambiental, que a derrubada da mata fatalmente abalaria, a Companhia Melhoramentos solicitou três áreas ecológicas que hoje formam um verdadeiro “pulmão verde”. São elas:

- 1- Horto Florestal “Dr. Luiz Teixeira Mendes”, 17,5 alqueires de reserva destinada também ao cultivo de mudas para recomposição da arborização urbana.
- 2- Parque do Ingá, 19,5 alqueires, urbanizado em 1970, é um dos pontos turísticos mais conhecidos de Maringá. Em seu interior encontramos caminhos, os quais permitem passear pelo parque, uma represa onde se pode passear de pedalinho. Outro importante dado é a nomenclatura de parte das árvores encontradas no parque, que permite conhecer e entrar em contato com as espécies existentes.
- 3- Bosque Tupinambá ou “Bosque Dois”, com 25 alqueires constitui-se numa reserva natural da mata original.

Essas áreas ecológicas estão localizadas no perímetro urbano. Maringá é uma das cidades do país a ter árvores floridas o ano todo, isso devido ao planejamento no plantio das árvores. A cidade também é consagrada por ter uma excelente qualidade de vida, contando com grandes parques de lazer, academias públicas para a melhor idade e arborização invejável; também se destaca como centro de excelência em saúde e educação. Maringá entrou definitivamente na lista das cidades brasileiras que merecem destaque turístico em novembro de 1997, pois sua enorme estrutura verde e seus atrativos foram reconhecidos pela EMBRATUR-Empresa Brasileira de Turismo (O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ, 2013).

Maringá faz parte das cidades turísticas do Brasil pela beleza natural, por seus bosques centralizados e também pela belíssima Catedral Nossa Senhora da Glória, em forma de cone, de arquitetura futurista e arrojada, com 124 metros de altura e suas fontes no mesmo formato. Tornou-se símbolo da cidade, sendo o décimo monumento mais alto do mundo e o primeiro da América Latina.

3.1.3 A Educação Fundamental na cidade de Maringá

A cidade de Maringá tem 101 (cento e uma) Escolas de Educação Infantil e 78 (setenta e oito) Escolas Públicas, sendo que 28 (vinte e oito) das públicas pertencem ao município e são de Ensino Fundamental. O município de Maringá tem escolas por todo o seu espaço urbano. Na cidade, pratica-se a Educação Integral como uma forma de garantir uma educação pública de qualidade objetivando o desenvolvimento das potencialidades humanas, ou seja, desenvolver os alunos de forma completa, em sua totalidade. Muito mais do que o tempo em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdos. Há 23 unidades escolares de Ensino Fundamental no município que contemplam o atendimento integral das crianças. Para ser considerada como jornada ampliada, jornada integral ou atendimento em tempo integral, essa deve obedecer à Resolução nº7, de dezembro de 2010 (Apêndice 1). As escolas públicas possuem similaridades que são: todas estão sob a supervisão da Secretaria Municipal de Ensino obedecendo à exigência de ter em seu corpo docente professores graduados em Pedagogia, serem escolas com sistema de ensino integral, os alunos que estudam em um período vem para a escola para participarem de “Oficinas de Educação Ambiental”, essas oficinas trabalham temas como: empreendedorismo, educação no trânsito, meio ambiente, drogas, saúde mental, programa brigada escolar, entre outros. Quanto às diferenças, estão na população atendida pela escola; pesquisamos professores de bairros

mais próximos ao centro onde o poder econômico das famílias é melhor e escolas de periferia onde as condições econômicas são inferiores. Outra diferença encontrada foi quanto ao número de professores de cada escola, que variou de 8 a 15 professores por escola. Nas visitas que fizemos, observamos a presença de pais na escola participando de outras atividades no horário em que as oficinas estavam acontecendo, isso ocorreu nas escolas que se encontram mais centralizadas; nas periféricas, não encontramos pais participando das oficinas, as quais fazem parte do Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macro campos como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, edu-comunicação, educação científica e educação econômica. O programa visa a fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante.

A primeira Escola Municipal de Maringá-Pr foi fundada na década de 50, quando a migração e a imigração começaram a povoar a região com a instalação da serraria Werneck e Brenner, que trouxe trabalhadores para a região, e também para atender aos colonos da Fazenda Maringá. Para chegar até a escola foram abertas picadas na mata e os pioneiros Nory Camargo, Fleory Hermann Scheidt e as famílias Werneck, Pauli e Brenner ajudaram na criação desta escola. A escola passou por diversas transformações e atualmente oferece ensino fundamental de 9 (nove) anos nos períodos matutino e vespertino.

Outras escolas municipais foram criadas em Maringá e também escolas de ensino superior no sentido de melhorar cada vez mais a educação do município.

3.1.4 A Educação superior na cidade de Maringá

Até o ano de 1969, quando foi criada a Universidade, o atendimento do ensino superior era feito em três estabelecimentos estaduais: Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, Faculdade Estadual de Direito e Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essas três faculdades ofereciam um total de sete cursos.

A Lei 6034 de 06-11-1969 autorizou a criação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), agregando à mesma as faculdades já existentes. Atualmente a UEM oferece 36 cursos de graduação. Quanto aos cursos de pós-graduação, são ofertados 14 cursos de mestrado. A partir de 1992, implantou-se o regime seriado para os cursos de graduação, assim novos currículos foram elaborados com a obrigatoriedade de cada curso ter um projeto pedagógico conduzindo à identidade profissional, facilitando a avaliação da qualidade do ensino que a instituição oferece.

A Universidade Estadual de Maringá é um dos principais centros de ensino universitário e de pesquisa científica do estado. Possui cursos de destaque em todo o âmbito nacional, os quais atraem estudantes de todo o Brasil. A UEM tem vários campi regionais espalhados por cidades paranaenses (Umuarama, Cianorte, Goioerê, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte e Porto Rico).

O Curso de Pedagogia da UEM foi criado em 1973 e reconhecido pelo MEC em outubro de 1976. Passou por diversas reestruturações no sentido de aprimorar o perfil do profissional, objetivando construir uma identidade para o Pedagogo como profissional inovador e criativo na sua atuação, com capacidade de análise e compreensão das mudanças na vida social e suas implicações no sistema educacional (UEM, 2012).

Uma atividade relevante na área ambiental é a Semana Mundial do Meio Ambiente; a UEM vem mostrando ações de continuidade para um processo em busca da sustentabilidade. No ano de 2013, a UEM lançou uma campanha de *Responsabilidade Socioambiental: Rumo à Sustentabilidade da UEM*, esse trabalho teve início nas salas de aula com ações que atuarão em outros ambientes da universidade. A administração e professores da universidade consideram importante a formação do profissional com uma visão social e ambiental, pois são esses profissionais que estarão atuando junto à comunidade.

Destaca-se também a importância de ensinar práticas ambientais aos acadêmicos de todos os cursos de graduação, além de aplicá-las dentro da universidade através de uma política ambiental que destaque os princípios, os objetivos, as diretrizes e os instrumentos com vistas a uma gestão ambiental integral e sistêmica. A questão da transversalidade, na qual o diálogo torna-se muito importante é planejada e executada em conjunto com toda a comunidade universitária de maneira a otimizar os esforços dos diversos segmentos que compõem a universidade (JORNAL DA UEM, 2013).

O município também conta com diversas instituições privadas de ensino superior, algumas das quais atuando em outros níveis educacionais: PUC-Maringá, CESUMAR- Centro Universitário de Maringá, Faculdade Tecnológica América do Sul (Colégio Anglo Maringá), UNINGÁ - Faculdades Ingá, UNIFAMMA - Faculdade Metropolitana de Maringá, Faculdades Alvorada (Colégio Regina Mundi), Faculdade Maringá e Faculdade Cidade Verde (Colégio Platão).

Entre as outras instituições de ensino superior, o CESUMAR merece destaque. Em meados da década de 80, dois professores firmaram convênio com a Prefeitura Municipal de Maringá criando a primeira Faculdade Particular do município. O CESUMAR ministra o curso de Pedagogia procurando formar um profissional reflexivo, crítico, com ética e conhecimento fundamentado, capaz de impulsionar mudanças no contexto social (CESUMAR, 2012).

A coordenação do curso de Pedagogia pensa no futuro do profissional formado em Pedagogia sabendo que à medida que o país evolui, a educação torna-se cada vez mais importante para a sociedade. O desenvolvimento social e econômico pelo qual o Brasil está passando dá oportunidade para os educadores de desenvolver trabalhos no âmbito social e empresarial sabendo que o crescimento nestas áreas é inevitável (MARINGA, 2012).

Um importante evento na área ambiental é realizado pelo município de Maringá-Pr, com uma semana de palestras, filmes, exposições de fotos, mesas redondas e atividades educativas relacionadas ao meio ambiente, em que participam escolas, poder público e ONGs. O evento é voltado para a comunidade e são discutidos temas importantes como lixo, limpeza da cidade, arborização, preservação, educação e conscientização ambiental. O evento do ano de 2013 teve por objetivo discutir o meio ambiente como uma responsabilidade dos poderes públicos, do município e de toda a comunidade. Maringá é o centro cultural, educacional e econômico que impulsiona as ações de integração com os municípios vizinhos ampliando a consciência da necessidade de ações conjuntas para soluções de problemas comuns (O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ, 2013).

3.2 Local da pesquisa

As escolas municipais de Ensino Fundamental foram selecionadas através da Secretaria Municipal de Educação com o propósito de mostrar a realidade da cidade de Maringá pela inclusão de escolas localizadas na área central e na periferia da cidade.

3.2.1 Caracterização da Escola Municipal Pioneiro Geraldo Meneghetti

A Escola Municipal Pioneiro Geraldo Meneghetti – Ensino Fundamental - foi criada pelo Decreto nº 318/2011, atende alunos em sua maioria residentes no bairro onde está localizada, sendo sua localização central.

O patrono da escola, Geraldo Meneghetti, foi pioneiro na cidade de Maringá, se dedicou ao plantio de café, soja, milho e arroz. Em 11 de novembro de 1965, quando a Fazenda Maringá foi loteada, Geraldo adquiriu alguns lotes; residiu por 30 anos no local onde hoje está construída a escola. A escola iniciou suas atividades em 08/02/2011, com 10 turmas do Ensino Fundamental de 09 anos. Composta por 4 turmas, uma 1º ano, uma de 2º ano, uma de 3º ano e uma de 4º ano, com o total de 281 alunos, funciona no período da manhã com o Ensino Regular. No período da tarde funciona o Programa Mais Educação que teve início no dia 02/03/2011, com 8 turmas, totalizando 222 alunos. Também funciona uma sala de Acompanhamento Pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem do Ensino Regular.

3.2.2 Caracterização da Escola Municipal Zuleide Samways Portes

Em 17 de março de 1970 iniciaram os trabalhos escolares deste estabelecimento de ensino. A escola começou a funcionar em 17-07-1970 com 3 salas de aula, 320 alunos e 03 períodos diurnos. Em outubro de 1970 a escola foi inaugurada oficialmente com o nome de “Grupo Escolar Novo Jardim Alvorada”. Ficou como diretora interina a Prof.^a Zuleide Samways Portes, pelo Decreto nº 21.057 do Governador do Estado do Paraná, conforme Art. 47, item XVI, da Constituição Estadual e sob proposta da Secretaria e Cultura que assim decreta: “Art.1º Fica Estadualizado o Grupo Escolar Novo Jardim Alvorada, sob jurisdição da 32ª Inspeção Regional de Ensino”.

Através da Resolução nº 4143 de 24-09-1986, publicada no Diário Oficial nº 2376 de 06-10-1986, a escola passou a denominar-se “Escola Estadual Zuleide Samways Portes” homenageando a primeira diretora do estabelecimento.

Através do Decreto 1009/2006 de 19-10-2006, ocorreu o processo de municipalização. A escola foi denominada Escola Municipal Zuleide Samways Portes – Ensino Fundamental – e regida pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá.

Já em 1990, com o Decreto 2545/88, implantou-se o Ciclo Básico de Alfabetização para os dois anos iniciais, sendo que o aluno não sofreria retenção se não

houvesse completado sua alfabetização por entender que o processo era contínuo para os anos subsequentes. Para as terceiras e quartas séries continuava o sistema de notas.

No ano de 1995, através do Decreto 2325/93, estendeu-se o sistema de ciclos, formando o segundo ciclo juntando num mesmo bloco a terceira e quarta séries, de forma ininterrupta, sem retenção. Isso só aconteceria na quarta série se o aluno não tivesse vencido todas as etapas.

Em 2003, passou a vigorar o que se definiu no Regimento Escolar atualizado naquele ano, em seu Capítulo III, seção IV, artigo 81, da Promoção “A promoção do ciclo se dará ao final do segundo ano para o primeiro ciclo e do final da quarta série para o segundo ciclo, por parecer conclusivo e descritivo, com o julgamento adequado para a decisão sobre a continuidade de estudos de cada aluno, individualmente”.

Atualmente a escola atende aos alunos no ensino integral, em que em um dos turnos são estudadas as disciplinas obrigatórias e no outro turno são realizadas oficinas que discutem temas da atualidade e do cotidiano do aluno e da comunidade. Essa escola está localizada em região mais afastada do centro.

3.2.3 Caracterização da Escola Municipal Gabriela Mistral

Foi criada no dia 27 de junho de 1969, pelo Decreto nº 15.674, Artigo 49 do dia 30-06-1969, publicado em Diário Oficial, sendo inaugurada em 10 de maio de 1969. Possui autorização de funcionamento através do Decreto nº 1392/75 de 30-12-1975.

Em 2006 foi Autorizado o Funcionamento do Curso Fundamental 1^a/4^a série, por meio da Resolução nº 5775/2006 de 01-12-2006. Ainda nesse mesmo ano foi implantada a “Sala de Conduta Típica” por meio da Autorização de Funcionamento nº de 01/12/2006 e também a “Sala de Recurso” por meio da Autorização de Funcionamento nº 5777/06 de 01-12-06.

A partir de 2007, com a efetivação da municipalização, a escola passou a ser mantida pelo município. A escola possui um total de 14 turmas sendo de 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e de 5º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos ofertados no período matutino. Há também turmas de 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos que funcionam no período vespertino. No período noturno atende a 01 turma de alunos que cursam uma das quatro fases da Educação de Jovens e Adultos. Está localizada em região central do município de Maringá.

3.2.4 Caracterização da Escola Municipal Prof.^aAgmar dos Santos

Criada pelo Decreto nº 296/90, essa escola foi autorizada a funcionar pela Resolução nº 3291/90, ofertando Ensino Pré-escolar e de 1º grau. Em 2000, passou a funcionar na escola o Centro de Atendimento especializado ao Deficiente Visual. Atualmente a escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. O regime escolar adotado é o seriado.

A Educação Fundamental oferecida por esse estabelecimento, com duração mínima de 8/9 anos, obrigatória e gratuita na escola pública, conforme disposto no Artigo 32 da LDB, objetiva a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, instrumentalizando-o com o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, tendo em vista a aquisição de habilidades e a formação na compreensão da natureza e da sociedade nos seus aspectos políticos, tecnológicos, culturais, éticos e estéticos; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Essa escola funcionou de janeiro de 1991 a 31 de dezembro de 1992 de forma terceirizada pelo Sistema de Micro gestão Privada, gerenciada pela empresa Coeducar S/C Ltda e administrada pelo professor Júlio. Essa terceirização foi considerada inconstitucional pelo Ministério Público e, em 1993, a escola voltou à administração da Secretaria de Educação do Município de Maringá, tendo na Direção Elis Franchini. Esse estabelecimento de ensino tem como finalidade garantir à sua clientela uma escola pública, gratuita, universal e de qualidade, atendendo à população dos Conjuntos Habitacionais, oferecendo um ensino que garanta: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, participação na Gestão Democrática e Colegiada da escola, a socialização do saber, o acesso ao saber científico historicamente acumulado, não deixando de considerar a realidade social do aluno.

3.3 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa define-se como qualitativa, pois procurará compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, melhor dizendo, dos participantes da situação em estudo.

Alguns aspectos essenciais identificam a pesquisa qualitativa. São eles:

- 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- 2- A pesquisa qualitativa é descritiva;

- 3- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador;
- 4- Pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados (GODOY, 1995).

Devem-se observar na pesquisa qualitativa algumas características segundo Creswell (2010):

Ambiente Natural: a pesquisa e coleta de dados tendem a ser feitas no local onde o participante vivencia a questão ou problema que está sendo estudado. No ambiente natural a interação face a face com o entrevistado é importante, pois se pode observar o comportamento do entrevistado dentro do contexto.

Múltiplas fontes de dados: geralmente coletam-se múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, entre outras. Dessa forma, todos os dados são examinados e organizados em categorias ou temas.

Análise de dados indutiva: cria seu próprio padrão, categoria e temas de baixo para cima, organiza os dados em unidades de informações. A partir dos temas sempre vão emergir abstrações, as quais fazem parte do processo.

Significados dos participantes: no processo de pesquisa é mantido o foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema.

Projeto emergente: o plano inicial não é rígido, ou seja, o plano inicial pode mudar ou deslocar depois que o pesquisador entra no campo e começa a coletar os dados, questões, locais visitados e indivíduos entrevistados. “A ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações” (CRESWELL, 2010).

Lente teórica: as lentes utilizadas pelos pesquisadores qualitativos são o conceito de cultura, fundamental para a etnografia, ou o de gênero, racial ou de classe. Às vezes os estudos do problema são organizados sobre um contexto social, político ou histórico.

Interpretativo: é uma forma de investigação interpretativa, na qual o pesquisador interpreta o que enxerga, ouve e entende. Aqueles que leem a pesquisa podem fazer novas interpretações ficando claras as múltiplas visões que podem surgir de um mesmo problema (CRESWELL, 2010).

Na pesquisa qualitativa o instrumento mais confiável é o pesquisador e seu papel é o de observar, selecionar, analisar e interpretar os dados coletados. A escrita é fundamental e no lugar de números aparecem transcrição de entrevistas, anotações de

campo, fotografias, desenhos e vários outros tipos de documentos, todos visando a uma melhor e mais ampla compreensão do fenômeno. A pesquisa qualitativa preocupa-se com o processo e não apenas com o resultado do processo. O pesquisador precisa ter em mente os seus valores sabendo que na interpretação podem surgir elementos relacionados ao próprio papel do pesquisador. É importante que os dados coletados não sejam tendenciosos, incompletos ou comprometidos; para isso é importante empregar as várias estratégias de validade (GODOY, 1995; CRESWELL, 2010).

A pesquisa qualitativa considera que exista uma relação ente o mundo real e o sujeito, a subjetividade entre os dois mundos não pode ser traduzida em números. Nessa pesquisa, interpretam-se os fenômenos e atribui-se significado aos processos (UNIASSEVI, 1998).

O desenvolvimento de um estudo qualitativo requer um recorte temporal-espacial do fenômeno a ser pesquisado. Esse recorte vai definir o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolverá. O trabalho de descrição neste estudo é fundamental, pois a partir daí os dados são coletados (NEVES, 1996).

3.3.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos selecionados para a pesquisa são 30 professoras, selecionadas pelas diretoras das escolas participantes, com formação em Pedagogia egressas de instituições de ensino superior da região de Maringá. Foram selecionadas quatro (4) escolas pela Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pela administração municipal das escolas, usando critérios especificados pela pesquisadora, tais como: o número de professores de cada escola e sua localização, procurando selecionar escolas que representassem a cidade toda, ou seja, tanto escolas centrais com escolas de periferia.

3.3.2 Instrumentos de Coleta dos Dados

O instrumento de coleta de dados foi um questionário constituído por perguntas ordenadas, a serem respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador. Juntamente com o questionário, enviou-se um documento explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter as respostas tentando despertar no entrevistado o interesse em responder e devolver o questionário, o qual foi limitado em extensão para não causar fadiga e desinteresse (MARCONI, LAKATOS, 2010).

A validação do questionário foi realizada por um pré-teste antes de sua utilização a fim de detectar possíveis falhas e reformulá-lo. O pré-teste foi aplicado quantas vezes foram necessárias com o intuito de aperfeiçoar esse instrumento e verificar três elementos importantes: fidedignidade, validade, operatividade (MARCONI, LAKATOS, 2010).

O instrumento para a coleta dos dados, semiestruturado, foi elaborado tendo como base questionários descritos na literatura (CAVALHEIRO, 2008; FREITAS, OLIVEIRA, SACCOL, MOSCAROLA, 2000; SILVA, MENEZES, 2005; GUNTHER, 2003; LIMA, 2003; SERAPHIM, 2010), abordando os seguintes tópicos: atuação profissional, temas ambientais estudados no curso de graduação, atividades sobre temas ambientais na escola, formação continuada.

Após a realização do teste piloto foi necessário realizar pequenos ajustes no intuito de deixar as perguntas mais claras e objetivas para atender aos propósitos da pesquisa e dar confiabilidade aos dados a serem obtidos. A reformulação manteve as características e estrutura do instrumento de análise anterior.

3.3.3 Coletas de Dados

Para iniciar a pesquisa, após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, os contatos foram feitos por telefone com os diretores das escolas indicadas pela Secretaria e agendadas as datas para as visitas às escolas com a finalidade de apresentar a proposta do trabalho (objetivo: coleta dos dados e importância da pesquisa).

As escolas do ensino fundamental analisadas são municipais, de 1º ao 5º ano, e devem seguir as normas de orientação da Secretaria Municipal de Educação referentes à admissão de professores, os quais devem ser graduados em Pedagogia. São escolas de educação integral e nos documentos de caracterização da escola há orientação para que os temas da atualidade relacionados à vida cotidiana dos alunos e da comunidade sejam discutidos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013).

Foi possível então acertar que os questionários (Anexo 4) e os termos de livre consentimento (Anexo 3) fossem distribuídos pelas diretoras e recolhidos pela pesquisadora em datas previamente combinadas, o que ocorreu entre os meses de julho

e agosto de 2013. Após o recolhimento dos questionários demos início à análise e separação dos dados agrupando-os nas similaridades.

3.3.4 Análise dos questionários

Os resultados obtidos da aplicação dos questionários aos professores foram organizados em forma de tabelas e discutidos descritivamente. O questionário foi elaborado dividindo as questões em quatro blocos: Atuação Profissional, Temas Ambientais estudados no curso de Graduação, Atividades sobre temas ambientais na escola e Formação Continuada. Na apresentação dos dados procurou-se analisar similaridades tentando assim facilitar o entendimento da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Atuação Profissional

4.1.1 A formação profissional dos docentes das escolas de Ensino Fundamental da cidade de Maringá

Toda formação, seja ela inicial, infantil ou superior proporciona ao ser humano o conhecimento necessário para propor mudanças importantes e transformações sociais podendo ser essa educação formal ou informal. Na educação formal tem-se o professor como formador de pessoas e esse apresenta conteúdos específicos, os quais seguem uma metodologia. O professor precisa de uma visão crítica, pois assim sua atuação se desenvolverá com criatividade (MARCOMINI, 2006). EA é um meio de realizar mudanças fundamentais na sociedade, porém o conhecimento adquirido na graduação não é suficiente para desenvolver os temas ambientais, sendo fundamental para isso ter ferramentas que incentivem o professor a inserir em suas aulas esses conteúdos, os quais devem provocar interesse e motivação nos alunos para uma discussão (MARCOMINI, 2006; PIETRO, 2007, CHINALIA, 2006).

As escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Maringá admitem profissionais graduados em Pedagogia para ministrar aulas no ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Esses professores são responsáveis por ministrar todas as disciplinas referentes à turma que rege. O número de professores graduados nas instituições de ensino superior pública e privada da região de Maringá está apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Número de professores graduados nas Instituições públicas e privadas, de ensino superior da região de Maringá.

Instituição superior de ensino	Número de professores
Universidade Estadual de Maringá	14
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari.	06
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul.	03
Outras	05
Não indicaram	02

As instituições de ensino superior que mais graduam profissionais na área de Pedagogia são a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN). A Universidade Estadual de Maringá (UEM) graduou 14 dos 30 professores entrevistados. Em seguida, foram citadas as

seguintes Instituições particulares não localizadas na cidade de Maringá: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (FAFIJAN), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paranaense (UNESPAR), Instituto Superior de Educação do Paraná (INSEP), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Faculdade Unissa de Sarandi (UNISSA).

Em relação à questão: “O curso de graduação oferece discussões sobre temas ambientais?”, 10 professores afirmaram ter discutido temas ambientais em sua graduação e 20 informaram que não discutiram temas ambientais na graduação. Os professores que afirmaram ter estudado temas ambientais na graduação pertencem tanto às instituições de ensino públicas como privadas, porém os que não receberam orientação sobre temas ambientais pertencem às mesmas instituições, o que já indica contradição dos professores em relação ao entendimento do tema.

Informativos a respeito da Universidade Estadual de Maringá (JORNAL DA UEM, 2013) em matéria específica sobre o curso de Pedagogia relatam que o mesmo passou por diversas reestruturações no decorrer dos anos de sua existência, no sentido de aprimorar o perfil do profissional objetivando a construção de uma identidade para o pedagogo como um profissional inovador e criativo em sua atuação, com capacidade de análise e compreensão das mudanças sociais e suas implicações educacionais. De acordo com esta afirmação, a graduação em Pedagogia da UEM segue os conceitos e finalidades da EA, que se traduz em preparar o profissional para desenvolver comportamentos sociais, habilidades e atitudes necessárias para a transformação do meio, o que exige criatividade e inovação (JORNAL DA UEM, 2013). Essa informação do Jornal da UEM pode ser somente uma propaganda para atrair candidatos ao curso de Pedagogia, porque os graduados nesta Universidade respondem que não tiveram formação em EA na graduação.

A licenciatura em Pedagogia é requisito indispensável para que o professor seja admitido para lecionar nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Maringá-Pr. Buscaram-se informações sobre complementação de formação como pós-graduação e especialização. Dos professores entrevistados, 23 declararam possuir pós-graduação em vários cursos diferentes tais como: Psicopedagogia, Gestão Escolar, Gestão Educacional, Atendimento Educacional Especializado, Literatura e Língua

Portuguesa, Coordenação e Supervisão, Educação de Jovens e Adultos, Teologia, Administração Educacional, Pesquisa Educacional, Gestão Organizacional e Recursos Humanos, Tecnologia Educacional e Arte e Educação. As especializações, em sua grande maioria, estão direcionadas à resolução de problemas administrativos (Gestão Escolar, Coordenação e Supervisão, Administração Educacional e Gestão Organizacional e Recursos Humanos) e à coordenação escolar (Gestão Educacional, Coordenação e Supervisão, Pesquisa Educacional, Psicopedagogia, Tecnologia Educacional). Entretanto, não foi apontado nenhum curso direcionado à Educação Ambiental. Esses dados sugerem que os professores estão voltados à resolução de problemas administrativos, preocupando-se em assumir cargos de direção e, para esse fim, especializando-se em administração escolar.

4.1.2 Tempo de conclusão da graduação.

Quanto ao tempo de atuação como professor, pode-se verificar que dentre os pesquisados tem-se graduados desde 1988 até 2013, podendo-se inferir que nas escolas de ensino fundamental da cidade de Maringá-Pr encontram-se professores que atuam há 25 anos no ensino fundamental até professores recentemente formados. A Tabela 1 apresenta o número de professores formados em cada década.

Tabela 1: Conclusão da Graduação em Pedagogia do ano de 1980 a 2013

Tempo de Graduação	Número de professores por escola				
	Total	A	B	C	D
1980 a 1990	03	1	1	1	
1991 a 2000	10	2	2	3	3
2001 a 2010	11	5	3	2	1
2011 a 2013	05	1	2	1	1
Não declarou	01	1			

A, B, C e D escolas participantes da pesquisa

De acordo com a Lei 9795/99, que recomenda a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino (FERREIRA, 2011), a maioria dos professores graduados e que lecionam nas escolas de Ensino Fundamental terminaram seu curso quando a lei já se encontrava em vigor. Comparando o número de professores que terminaram sua graduação de 2001 a 2013 pode-se verificar que 16 professores deveriam ter abordagem de temas ambientais em seus cursos de graduação, trazendo mais uma vez dados que não se ajustam às respostas obtidas nesta pesquisa.

Verifica-se pelos dados da Tabela 1 que 13 professores graduaram-se de 1980 a 2000 e estão distribuídos pelas 4 escolas pesquisadas em número igual. Somente a escola C possui 1 professor a mais que as outras escolas.

De 2001 aos dias atuais concentra-se o maior número de professores graduados. As escolas A e B possuem um maior número de professores que deveriam ter abordagem de temas ambientais na graduação.

Os dados referentes aos anos de atuação dos professores no Ensino Fundamental das quatro escolas da cidade de Maringá estão visualizados na Tabela 2.

Tabela 2: Tempo de atuação do professor no ensino fundamental da cidade de Maringá

Tempo de Atuação	Número de professores por escola				
	Total	A	B	C	D
1 a 5 anos	05	1	1	2	1
6 a 10 anos	05	1	4		
11 a 20 anos	11	4	2	3	2
Mais de 20 anos	08	2	1	2	3
Não declarou	01	1			

A, B, C e D escolas participantes da pesquisa

De acordo com os dados obtidos, o maior número de professores atua no magistério de 11 a 20 anos, sendo que as escolas A e C possuem a maioria destes professores, enquanto estão concentrados na escola D os professores que atuam há mais de 20 anos e na escola B até 10 anos.

4.1.3 Temas ambientais estudados no curso de graduação

A resposta dos professores participantes da pesquisa à pergunta “O curso de graduação oferece discussões sobre temas ambientais?” apontou que 10 dos 30 professores entrevistados afirmaram que tiveram discussões sobre temas ambientais e 20 não tiveram. Procurou-se saber dos profissionais entrevistados em quais disciplinas foram discutidos os temas ambientais. Houve heterogeneidade nas respostas, em que cada profissional citou uma disciplina diferente. As disciplinas citadas, pelos professores foram: Metodologia de Ciências, Fundamentos, Metodologia de Geografia, e atividades como Textos e Projetos e Oficinas de Educação Ambiental, essas disciplinas foram citadas por graduados em Pedagogia, assim pode-se concluir que as

mesmas pertencem às grades curriculares dos cursos de Pedagogia e/ou das especializações na área de Educação. Alguns professores indicaram disciplinas como Direito Ambiental e Bioquímica, disciplinas que poderiam ter sido discutidas em cursos de especialização cursados por esses professores em outras áreas.

Uma reflexão sobre as informações dos professores referentes à sua formação em EA permite pensar que esses docentes não tiveram formação básica sobre os conceitos de EA. Reflexão semelhante foi relatada por Sorrentino e Nascimento (2010), apontando a fragilidade da EA nos cursos de graduação e que, como consequência, os professores procuram preencher essa lacuna pelo diálogo e reflexão com outros profissionais. Esses autores concluem que há falta de direcionamento específico nos cursos superiores para formar profissionais habilitados a atuarem na EA. Tal dificuldade apresenta-se em outros cursos de graduação, nos quais os alunos confundem Educação Ambiental com Ecologia. Os alunos sentem um distanciamento do tema e não percebem a importância do seu desenvolvimento (SOUZA, KELECOM, ARAÚJO, 2011).

4.2 Atividades sobre Temas Ambientais desenvolvidas nas escolas investigadas

Não basta que o professor tenha formação em temas ambientais. É importante que a escola onde ele trabalhe abra espaço para o desenvolvimento de projetos e discussões referentes a esses temas. “A Secretaria de Educação do Município de Maringá apresenta orientações para as escolas sob a forma de documentos e reuniões com a direção das escolas” (Coordenadora de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do município de Maringá, 2013). Lamosa e Loureiro (2006), em sua pesquisa, fazem uma análise demonstrando que a política educacional e os documentos oficiais da educação, como os PCNs e os Planos de Ensino, tratam questões fundamentais da inclusão da EA nos currículos e nas práticas pedagógicas, sendo necessário, para a realização dessas discussões, reuniões e planejamento.

Quando indagados se a escola onde trabalham desenvolve projetos e discussões sobre temas ambientais a maioria dos professores (28) informaram que suas escolas desenvolvem projetos sobre os seguintes temas ambientais: reciclagem de lixo, águas, sustentabilidade, preservação, jardinagem na escola, ecossistema, transformação do meio ambiente, poluição, desmatamento, ervas medicinais, dengue, televisando o futuro, fazendo arte com sabor. Deve-se ressaltar que esses projetos são realizados em

datas pontuais como: Semana do Meio Ambiente, Dia da Árvore, Dia do Índio e Dia da Água, o que também tem sido registrado na literatura por vários autores. A importância em se trabalhar a EA de modo inter ou multidisciplinar encontra dificuldades em estabelecer integração entre disciplinas sendo realizadas atividades pontuais (ABREU, CAMPOS, AGUILAR, 2008 *apud* PEREIRA, 2013). Estudos mostram que os centros de formação ainda não estão adequadamente organizados para os estudos de EA, mas os cursos oferecidos aos docentes estão voltados a ações pontuais e é desta forma que os conteúdos são ensinados aos alunos (DAVIS, NUNES, ALMEIDA, SILVA, SOUZA, 2011).

Reciclagem de lixo, preservação e água foram, nessa ordem, os temas mais citados pelos professores (Tabela 3). Pode-se observar pela indicação desses assuntos que não há uma sequência lógica, um encadeamento entre os mesmos, sugerindo que a sua abordagem é realizada de modo fragmentado. Em sua pesquisa, Pereira (2013) conclui que os temas ambientais são trabalhados pela escola mediante uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria do Meio Ambiente do município, tendo como ponto de partida um Projeto de reflorestamento no entorno da escola. Esse projeto permitiu motivação para a discussão de outros temas tais como: água e o plantio de árvores.

Tabela 3: Frequência na abordagem de temas ambientais desenvolvidos pelas escolas de Ensino Fundamental estudadas.

Temas	Número de professores por escola				
	Total	A	B	C	D
Reciclagem de lixo	21	6	7	5	3
Águas	11	5	3	1	2
Sustentabilidade	04		1	1	2
Preservação	12	3	2	4	3
Jardinagem na escola	02		1	1	
Ecosistema	01			1	
Transformação do meio ambiente	05	3	1		1
Poluição	06	3		2	1
Desmatamento	01			1	
Ervas medicinal	01	1			
Dengue	04	1		2	1
Televisando o futuro 2012	01	1			
Fazendo arte com sabor	01			1	
Energia	01				1
Vegetação	01			1	
Solo	01	1			

A, B, C e D escolas participantes da pesquisa.

Segundo ADAMS (1996) *apud* SILVA (2004), “Para muitos, a Educação Ambiental restringe-se a trabalhar assuntos relacionados à natureza: lixo, preservação, paisagens naturais, animais, etc.”. Pode-se verificar que as respostas dos professores se enquadram nos assuntos citados pelos autores. Deve-se ressaltar que as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à EA incluem assuntos relacionados ao cotidiano do aluno, porém pode-se verificar pelas informações dos professores que as relações dos temas com o cotidiano do aluno não são trabalhadas.

O professor é responsável por articular teoria e prática para que o aluno não perca o interesse pela disciplina. Segundo Leoni (2008), o aluno precisa ter uma visão ampla dos conhecimentos para de fato ter um ambiente interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade cria e recria pontos de discussão. Diante deste fato torna-se necessário saber se o professor realiza atividades abordando temas ambientais com seus alunos. Nossos dados indicam que, dos professores entrevistados, 29 afirmaram realizar atividades abordando temas ambientais com seus alunos.

O tema mais discutido com os alunos pelos professores é a reciclagem do lixo, tema trabalhado por todas as escolas, com maior frequência nas escolas A, B. Em pesquisa realizada por Iared e Oliveira, as autoras descrevem a fala de professoras sobre o assunto da reciclagem “Ensinando a reciclagem, como fazer para eles fazerem em casa e ensinarem os pais (...) o seu exemplo dentro de sala de aula contribui nos debates, (...) levantando questionamentos, fazendo o aluno pensar no por que. (...) Mas fazendo-os refletir o porquê das coisas”. Nessa fala pode-se observar que o professor quer mostrar a importância da reflexão e o tema reciclagem pode gerar muitas reflexões, assim permite-se aos alunos a reflexão e o debate apresentados nos dados desta pesquisa.

O tema água também é trabalhado pelas escolas A e B. O tema sustentabilidade não foi citado pela escola A e poucos professores das outras 3 escolas indicaram esse tema. Preservação foi um dos temas bastante citados pelos professores na escola C. A maioria dos professores discute esse assunto, seguidos dos docentes das escolas A e D. Transformação do meio ambiente e poluição são os temas discutidos com maior frequência pelos professores da escola A. Analisando-se esses dados verificou-se que as escolas A e C discutem a maioria dos assuntos elencados pela Secretaria de Educação do Município de Maringá, no Paraná.

A maioria dos professores afirmou trabalhar temas ambientais. É importante saber em quais atividades são trabalhados os temas apresentados pelos professores. Esses dados estão representados no Quadro 3.

Quadro 3: Atividades realizadas pelos professores para discussão de temas ambientais.

Atividades	Número de professores
Rodas de conversa/discussões sobre temas ambientais	28
Visitas a parques ecológicos/fazendas	11
Assistir a filmes e documentários	16
Limpeza de rios e córregos	02
Plantação de árvores e hortas	05
Outras (desenhos, maquetes, teatro).	12

O professor tem papel importante no processo educativo buscando instrumentos pedagógicos que possibilitem a prática pedagógica eficaz. O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos que oferece a estes condições de assimilar conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções (ALMEIDA, BICUDO, BORGES, 2004). Rodas de conversa/discussões sobre temas ambientais e apresentação de filmes e documentários são atividades que podem ser realizadas dentro da própria sala de aula sem precisar deslocar o aluno para outro ambiente, enquanto visitas a parques ecológicos/fazendas são atividades que necessitam de um tempo maior de organização, preparação e desenvolvimento. Deve-se ressaltar que Maringá, sendo uma “Cidade Ecológica”, possui muitos parques e praças localizados próximos das escolas pesquisadas, o que facilita a utilização desses recursos da natureza para o desenvolvimento de atividades sobre ambiente.

Ao realizar atividades abordando temas ambientais o professor necessita usar metodologias e recursos didático-pedagógicos diferenciados para “chamar a atenção do aluno para o assunto”, ressaltando-se que as práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores devem acompanhar a realidade social como apontado por Pereira (2013):

Não podemos em nenhum momento ignorar o óbvio, pois a escola não educa sozinha. Se não existir conexão com a sociedade, a família e as reformas e políticas públicas, não será possível formar um cidadão consciente da consequência ecológica de seus atos (VIEL, 2008, p. 213 *apud* PEREIRA, 2013).

No Quadro 4 estão apresentados os recursos empregados pelos professores em suas aulas para o ensino de assuntos ambientais.

Quadro 4: Materiais didático-pedagógicos utilizado pelos professores no ensino de temas ambientais nas escolas estudadas.

Materiais didático-pedagógicos/metodologias	Número de Professores por escola				
	Total	A	B	C	D
Aula expositiva	27	9	7	6	5
Palestras	9	3	3	2	1
Estudo dirigido/textos	20	5	4	6	5
Seminários	2	2			
Dramatização	11	4	1	3	3
Retroprojektor	5	1	1		3
Revistas	13	6	2	2	3
Filmes	21	7	6	5	3
Data show	12	3	3	4	2
Slides	3	1	1	1	
Outros meios	3		1	2	

A, B, C e D escolas participantes da pesquisa.

Aulas expositivas compreendem o método tradicional empregado pelos professores (27), seguido de filmes (21) e estudo dirigido/textos (20). Entretanto pode-se constatar que muitos professores também possuem interesse em inovar suas aulas utilizando recursos como dramatizações (11), revistas (13) e data show (12). A adoção desses recursos indica a introdução da informatização nos métodos de ensino das escolas pesquisadas que possuem salas com computadores, televisão e data show, recursos tecnológicos que se bem usados podem motivar os alunos para os assuntos estudados em sala. Pode-se observar que os professores da escola A procuram utilizar todos os recursos pedagógicos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município, a qual disponibiliza materiais e equipamentos (televisão, data show, retroprojektor), inclusive palestrantes para todas as escolas.

A escola A, juntamente com seus professores, parece despontar em relação às outras escolas pesquisadas: faz uso de todos os recursos tecnológicos oferecidos, o que permite ao professor promover o desenvolvimento da capacidade plena dos educandos através da construção de conhecimento (ALMEIDA, PASSINI, 1989). O ensino, que geralmente é realizado mediante aulas expositivas ou leitura de textos, passa a ter outro direcionamento sendo possível trabalhar com esse campo do conhecimento de forma mais dinâmica e instigante para os alunos, ou seja, por meio de situações que problematizem as diferentes situações, como a observação de paisagens, lugares e outros. Cabe ao professor planejar essas situações de aprendizagem que dinamizem e instiguem os alunos a querer saber sobre os mais diversos assuntos, como os PCNs definem o ensino (BRASIL, 1998-a). De acordo com as respostas dos professores

conclui-se que estes profissionais procuram inovar para transmitir os conteúdos propostos pelos PCNs, ainda que muitos prefiram trabalhar de forma tradicional.

Para melhor compreender as condições de trabalho dos professores foi solicitado que eles apontassem as principais dificuldades e facilidades para trabalhar temas ambientais nas suas respectivas escolas. Os Quadros 5 e 6 listam as respostas dos professores sobre dificuldades e facilidades em relação ao aluno, à infraestrutura da escola e aos planos de ensino.

Quadro 5: Dificuldades relatadas pelos professores para ministrar temas ambientais

Alunos	Infraestrutura da escola	Planos de ensino
Indisciplina	Não oferece materiais adequados	Incorporar o tema no planejamento
Falta de conhecimento	Falta apoio por parte dos pais	Falta tempo hábil para desenvolver projetos contínuos
Dispersão nas atividades	Faltam recursos para passeios	Dificuldade com visitas devido a custos e transportes
Meio ambiente: problema dos governos	Falta espaço físico	Faltam recursos pedagógicos
Falta de interesse	Falta interdisciplinaridade	
Superlotação nas salas de aula		
Comportamentos inadequados em relação ao meio ambiente		
Falta material visual		
Temas distantes da realidade		
Visitas a parques ecológicos		

Quadro 6: Facilidades relatadas pelos professores para ministrar temas ambientais

Alunos	Infraestrutura da Escola	Planos de ensino
São interessados	Trabalha projetos variados	Desenvolve projetos que envolvem alunos, pais e funcionários.
Os temas chamam a atenção	Escola apoia e colabora com materiais para o bom desenvolvimento dos temas	No plano de ensino as atividades ambientais são contempladas na disciplina de Ciências
Atividades desenvolvidas em grupo promovem a participação de todos os alunos	Possuem coletores para a coleta seletiva	Elaborados de forma clara e precisa, com materiais adequados para a realização das atividades que desejam abordar.
Os temas fazem parte do cotidiano dos alunos	Possui espaço para desenvolver horta	Metodologia de acordo com a realidade do aluno
Entusiasmam-se com atividades diferenciadas	Laboratório de informática e data show	Período integral
Facilidade de assimilação	Possui equipamento como: computador, televisão, data show.	Planos reflexivos que garantem compreensão
Interação		Inclusão e discussão dos temas
Participação ativa		

Pelas respostas elencadas, 22 professores responderam às perguntas sobre dificuldades e facilidades encontradas na discussão do ambiente, enquanto 8 não responderam, sendo 3 da escola A, 4 da escola C e 1 da escola D.

As respostas dos professores sugerem que os tópicos abordados pelo questionário são motivo de confusão para os professores participantes da pesquisa.

Para melhor entendimento pode-se apresentar os seguintes exemplos: respostas sobre superlotação das salas de aula, falta de material visual e realização de visitas a parques ecológicos foram apontadas como dificuldade dos alunos, mas são questões referentes à infraestrutura da escola. A falta de apoio dos pais foi indicada como fator de infraestrutura da escola, mas que devem corresponder a ações da direção para incentivar a participação dos pais no processo escolar de seus filhos.

Entre as respostas dos professores em relação às dificuldades, as mais citadas estão descritas, a seguir, em ordem decrescente:

- referentes ao aluno: “falta de interesse, indisciplina, dispersão nas atividades, falta de conhecimento, visão de que meio ambiente é problema dos governos, comportamento inadequado em relação ao meio ambiente”.

- referentes à infraestrutura da escola: “não oferece materiais adequados, falta de espaço físico, faltam recursos para passeios, falta apoio por parte dos pais”.

- referentes aos planos de ensino: “incorporar o tema no planejamento, falta tempo hábil para desenvolver projetos contínuos, faltam recursos”.

Já em relação às facilidades, as mais citadas foram:

- referentes ao aluno: “são interessados, os temas fazem parte do cotidiano dos alunos, temas chamam a atenção, atividades desenvolvidas em grupo promovem a participação de todos os alunos, entusiasmam-se com atividades bem diferenciadas, facilidade de assimilação, interação, participação ativa”.

- referentes à infraestrutura da escola: “escola apoia e colabora com materiais para o desenvolvimento dos temas, possui espaço para desenvolver horta, possui equipamentos como computador, televisão e data show, trabalha projetos variados, possui coletores para coleta seletiva, laboratório de informática e data show”.

- referentes ao plano de ensino: “as atividades são contempladas na disciplina de Ciências, elaborado de forma clara e precisa, com materiais adequados para a realização das atividades que desejam abordar, inclusão e discussão do tema, planos reflexivos que garantem compreensão, desenvolve projetos que envolvem alunos, pais e funcionários, metodologia de acordo com a realidade do aluno, período integral”.

No âmbito referente ao aluno, quanto às dificuldades, foram indicados: a superlotação das salas de aula (28 a 30 alunos por sala pode ser considerado superlotação?): a falta de material visual e a falta de realização de visitas a parques ecológicos; deve-se ressaltar que essas não são dificuldades dos alunos, mas sim referentes à infraestrutura da escola.

Alguns professores colocam como dificuldade a distância dos temas de EA da realidade do aluno, porém Ferreira (2011):

Considera que a Educação Ambiental tem o importante papel de integrar educadores e educandos no ambiente em que vivem promovendo assim um

processo de transformação, que começa pelo local onde vivem partindo para a exploração do entorno até identificar os problemas do país (FERREIRA, 2011).

Dos professores participantes, 6 consideram os temas de EA distantes da realidade do aluno. Para Teixeira Pinto (2012), Marcatto (2002), Adams (2005) e Silva (2004), a educação, assim como a educação ambiental, é um processo de socialização, o qual mantém e perpetua informações, cultura e todo tipo de conhecimento. O processo educativo visa à formação de pessoas conscientes e preocupadas em resolver os problemas que lhe dizem respeito oportunizando o acesso às informações e permitindo que as pessoas participem ativamente na busca de soluções para os problemas ao seu entorno. É uma importante ferramenta, capaz de sensibilizar e capacitar a população para a discussão de muitos problemas, desenvolvendo uma consciência crítica e aprendendo a gerenciar e melhorar as relações meio ambiente e humanidade de forma integrada.

Os autores Ferreira (2011) e Ferrari, Zancul (2008) orientam que o processo de transformação dos temas ambientais é uma função do professor e esta deve ser orientada de acordo com a vivência dos alunos fazendo com que os mesmos possam refletir sobre os problemas presentes do lugar onde moram.

Das 30 professoras entrevistadas, 11 informaram que os alunos possuem interesse por temas ambientais, pois os mesmos chamam a atenção por fazerem parte do cotidiano do aluno provocando participação e facilidade em assimilar os conteúdos propostos. As professoras respondem às perguntas de forma ambígua, ora dizendo que os alunos não se interessam pelos assuntos, ora que são interessados. Segundo Chaddad (2011), com a ajuda dos professores os alunos se reconhecem como parte integrante da natureza e são sujeitos históricos com uma percepção capaz de mudar a realidade à sua volta.

Para as professoras que encontram dificuldades em discutir temas ambientais fica a pergunta:

Como resolver então, o problema do estudo dos temas ambientais?

A resposta está nos autores Marcatto (2002), Teixeira Pinto (2012), Jansen, Vieira, Kraisch (2007) e Adams (2005), que afirmam tratar-se de um assunto amplo, pois além de englobar a educação entra no campo ambiental utilizando-se das práticas pedagógicas. A EA torna-se uma ferramenta para sensibilizar e capacitar a população na discussão e desenvolvimento de técnicas que facilitem a tomada de consciência sobre os

problemas ambientais. De um modo geral, a população discute e expõe suas opiniões no sentido de resolver os problemas da comunidade aprendendo a gerenciar as relações entre meio ambiente e humanidade em busca de qualidade de vida.

Nos textos oficiais sobre os temas ambientais está explicitado que:

[...] a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos (BRASIL, 1997, p. 25 *apud* FERRARI, ZANCUL, 2008).

Ainda sobre os documentos oficiais, os mesmos mencionam iniciativas do trabalho em Educação Ambiental, cujo eixo orientador sugere propostas educativas para o país como um todo. Indicam:

Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração e equilibradas das múltiplas dimensões a sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (BRASIL, 2005, p. 33 *apud* FERRARI, ZANCUL, 2008).

A participação ativa dos alunos é uma facilidade para o ensino da EA, pois segundo Chaddad (2011) e Santos (2010) quando estes alunos ampliam suas concepções de meio ambiente podem identificar os problemas ambientais da comunidade e pensar em ações que mudem o meio ambiente e promovam melhora na qualidade de vida. Nesse processo, a construção do conhecimento torna-se relevante para que ações possam ser realizadas. A integração do aluno com os temas ambientais promove o conhecimento; o aluno se reconhece como parte integrante da natureza tendo voz ativa para reconhecer, analisar e propor soluções para os problemas da comunidade.

A participação ativa pode ser explicada como integração e/ou interação do aluno com o meio onde vive. O professor pode utilizar dessa integração para motivar os alunos a estabelecerem relações com o cotidiano despertando a imaginação para agir em favor dos problemas do entorno (CHINALIA, 2009 *apud* SERAPHIM, 2010).

A maioria dos professores participantes desta pesquisa concorda que os alunos interessam-se pelos temas ambientais participando ativamente e interagindo com as

atividades propostas. Em contraposição, uma minoria de 4 professores encontra dificuldades em relação aos alunos, citando indisciplina e falta de interesse

Ao citar como dificuldade a falta de material visual o professor parece não estar considerando os parques e a natureza ao redor da escola como ferramenta pedagógica importante, onde os alunos vão interagir com o mundo vivido e estudado construindo os conteúdos juntamente com a prática.

Para muitos professores a infraestrutura da escola permite o desenvolvimento de atividades que despertam o interesse dos alunos, como é o exemplo do cultivo de horta e de atividades relacionadas à informática. De acordo com esses professores, as escolas possuem os materiais e espaços adequados para o desenvolvimento das atividades voltadas a temas ambientais. Entretanto, para 5 professores, a infraestrutura não é adequada para o desenvolvimento de tais atividades.

Pode-se concluir, portanto, que as mesmas contradições apontadas na amostra estudada quanto aos equipamentos e espaços para o desenvolvimento de atividades de cunho ambiental refletem a falta de um eixo condutor que proporcione condições de trabalho em todos os níveis das escolas envolvendo os seus componentes para o trabalho da EA.

Ao responder sobre os planos de ensino todos os professores afirmaram que os mesmos contemplam as atividades relacionadas aos temas ambientais de forma clara, indicando os materiais a serem utilizados, sendo essa uma facilidade encontrada para a discussão e elaboração das atividades relacionadas aos temas ambientais.

Um aspecto importante é o funcionamento das escolas em período integral permitindo a inclusão e discussão dos temas ambientais, sendo que a falta de tempo hábil para desenvolver projetos, citada como uma dificuldade pelos professores, não está de acordo com a orientação da Secretaria Municipal de Educação.

Ao considerar como uma dificuldade a falta de tempo para desenvolver projetos, os profissionais deixam de lado, de acordo com Ferreira (2011), as iniciativas das práticas educativas em EA e trabalham basicamente com cursos e campanhas informativas restritas ao espaço escolar, explorando pouco as excursões, os trabalhos de campo e as situações cotidianas.

Segundo os participantes da pesquisa, os Planos de Ensino contemplam todas as atividades relacionadas aos temas ambientais, porém esses temas são relacionados aos conteúdos da disciplina de Ciências. De acordo com os PCNs, todas as disciplinas deveriam trabalhar a questão. Autores concluíram em suas pesquisas que a EA está atrelada ao ensino de Ciências, sendo que os principais temas abordados nos projetos são água, lixo e reciclagem e poluição e saneamento básico (TRAJBER; MENDONÇA, 2006 *apud* IARED; OLIVEIRA, 2011) Os temas discutidos pelos autores (água, lixo e reciclagem, poluição e saneamento básico) também foram citados pelos professores participantes da pesquisa e estão listados na Tabela 3.

Alguns professores colocam como dificuldade a incorporação dos temas ambientais aos planos de ensino. Outros estudos sobre EA no Ensino Fundamental também relatam que professores enfrentam o desafio de incorporar os temas ambientais de forma inter e transversalmente aos currículos escolares, pois na prática este assunto nem sempre é fácil (GONZALEZ-GAUDIANO, 2005, p.160 *apud* IARED; OLIVEIRA, 2011).

Os autores discutem ambientalização dos currículos como uma forma de repensar as questões administrativas que envolvem instituições:

Ambientalizar não é apenas inserir a dimensão socioambiental no currículo. É também um compromisso de repensar a gestão administrativa e a infraestrutura da instituição para que o currículo seja coerente com a realidade educacional em que está inserido (KITZMANN, 2007 *apud* IARED; OLIVEIRA, 2011).

O âmbito mais restrito de um processo de ambientalização nas universidades é a disciplina, podendo se expandir para toda a grade curricular de um curso de graduação. Em âmbito mais amplo, pode perpassar pelos projetos de ensino, pesquisa e extensão até atingir a instituição como um todo, tanto na gestão de seus espaços quanto nos espaços informais de convivência (FREITAS; OLIVEIRA, 2004 *apud* IARED; OLIVEIRA, 2011).

Uma pesquisa recente desenvolvida nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo aponta que os PCNs apresentam diretrizes para os planos de ensino, mas que ainda não são adequadamente aplicados. Afirma ainda que os currículos brasileiros de nossas escolas não são ruins, mas precisam ser melhor trabalhados em sala de aula. Para que isso venha a se realizar os cursos de licenciatura precisam desenvolver e capacitar o profissional para atuar adequadamente dentro da sala de aula (FERREIRA, 2011).

Os PCNs enfatizam e sugerem para o trabalho do professor:

O professor deve, sempre que possível, possibilitar a aplicação dos conhecimentos à realidade local, para que o aluno se sinta potente, com uma contribuição a dar, por pequena que seja, para que possa exercer sua cidadania desde cedo. E, a partir daí, perceber como mesmo os pequenos gestos podem ultrapassar limites temporais e espaciais; como, às vezes, um simples comportamento ou um fato local pode se multiplicar ou se estender até atingir dimensões universais. Ou, ainda, como situações muito distantes podem afetar seu cotidiano (BRASIL, 1997, p. 55 *apud* FERRARI, ZANCUL, 208).

Os PCNs afirmam claramente que a função do professor é aplicar os conhecimentos à realidade do entorno local sempre que possível. Diante das respostas dos professores pode-se concluir que há pouca clareza por parte dos profissionais em relação ao objetivo proposto pela EA. Segundo os professores entrevistados, os “temas ambientais são distantes da realidade dos alunos”, o que reforça a falta de entendimento a respeito de EA, na qual o compromisso de construir a cidadania e a compreensão da realidade social não é contemplado.

Alguns professores indicam como dificuldade para ministrar aulas com temas ambientais: a falta de material de apoio (livros para o professor), a não incorporação do tema no planejamento de ensino, a falta de recursos pedagógicos e a não participação da comunidade nos projetos. Com relação a essas dificuldades, informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação indicam que é oferecido aos professores material de apoio sobre EA. Uma análise preliminar deste material demonstra que seus conteúdos abrangem todas as disciplinas da grade curricular do Ensino Fundamental I (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Geografia, Ciências Naturais, Artes Visuais, Educação Física, Ensino Religioso, Culinária e Teatro) acompanhados de atividades e jogos no sentido de complementar os conteúdos trabalhados. É ainda importante ressaltar que os livros de todas as disciplinas apresentam atividades de natureza interdisciplinar, como pode ser visualizado no Anexo 2.

4.3 Formação Continuada

Autores discutem a educação continuada referindo-se à educação permanente, que é definida por (DESTRO, 1995, p.25 *apud* LEITE JUNIOR, 2002) como “um tipo de educação cursado voluntariamente pelos adultos, com o objetivo de alcançar um desenvolvimento pessoal e profissional”.

Para a discussão de temas ambientais a educação continuada é importante, pois o profissional vai se aperfeiçoando e atualizando seus conhecimentos. O objetivo básico da educação continuada é o de promover o desenvolvimento do profissional da educação e construir um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola com acesso à aprendizagem bem sucedida (São Paulo/SE, 1996 *apud* RIVAS, KAWASAKI, SICCA, REZENDE PINTO, 1997).

A educação continuada é aquela formação que propicia ao profissional o domínio do conhecimento e a capacidade de empregar métodos e técnicas adequados para a educação de seus alunos, os quais não possuem muitos conteúdos diferentes (BARRIOS, MARINHO-ARAÚJO, BRANCO, 2011).

Em relação à educação continuada, 10 professores afirmaram que após a graduação participam frequentemente de encontros voltados a temas ambientais, 18 afirmaram que não participam e 02 não declararam.

Em pesquisa realizada por Filipini & Trevisol (2006), os autores concluem que quarenta por cento dos professores pesquisados afirmam que adquiriram conhecimento sobre os temas ambientais em cursos de curta duração (FERREIRA, 2011). Relacionando essa pesquisa com a realizada nas escolas de Ensino Fundamental de Maringá verificou-se, como na pesquisa de Filipini & Trevisol, que poucos professores têm participado de cursos e encontros voltados a temas ambientais. Nos dados das entrevistas com os professores das escolas municipais de Maringá consta que 33% participam de cursos e encontros.

A maioria dos professores utiliza materiais didáticos pedagógicos (vídeo, computador, livros, revistas, televisão) oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelas próprias escolas, pois 20 professores afirmaram que a instituição promove e estimula a participação em encontros para discutir temas ambientais, 08 afirmaram que não promovem encontros e 02 não declararam. Nesses encontros, os temas mais abordados são reciclagem e economia de água, seguidos pelos seguintes, em ordem decrescente de citação: dengue, coleta seletiva, poluição, efeito estufa, energia, preservação, agrotóxico, jardinagem, arborização, alimentação e sustentabilidade. Quando se compara os temas discutidos nos encontros com os professores aos abordados pelos professores em sala de aula (Tabela 3) verifica-se certa similaridade, o que sugere que alguns professores procuram trabalhar os conteúdos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de Maringá.

Entretanto, os encontros proporcionados pelas instituições de educação abordam temas pontuais como Dia da Árvore, Dia do Meio Ambiente, Dia do Índio, entre outros; essa conclusão pode ser confirmada em pesquisas desenvolvidas sobre EA por Pereira (2013) analisando materiais utilizados por uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Araraquara-SP, onde os temas são discutidos pontualmente tanto nas reuniões quanto nas salas de aula e particularmente nas disciplinas de Ciências e Geografia. Cavalcanti Neto (2011) afirma que os temas ambientais são citados pelos professores de Ciências e, em consequência disso, há dificuldade na discussão transversal dos temas ambientais e na reflexão dos alunos, mantendo apenas discussões pontuais.

Luca, Andrade e Sorrentino (2012), em citação de Paulo Freire, comparam a educação geral com a EA reconhecendo que a segunda não difere nos conceitos e filosofia da primeira, na qual a ideia principal é o diálogo que busca reconhecer e construir o mundo:

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. E quando ouço o que o Outro fala, às ideias do Outro, que posso organizar minhas ideias, saber como me colocar melhor, reconhecer as diferenças. No diálogo não há como se fechar ao mundo. Ao contrário, construímos saberes e nos reconhecemos como seres inacabados. (FREIRE, 2000 *apud* LUCA, ANDRADE, SORRENTINO, 2012).

As fontes de informações buscadas pelos professores das escolas em estudo sobre os vários temas a serem apresentados aos alunos estão apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7: Fonte de informações dos professores sobre temas ambientais

Fonte de Informações	Número de professores
Livros/artigos	26
Documentários	20
Eventos	11
Outros (pesquisa, reportagens).	6

Os professores do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Maringá ainda preferem o sistema mais tradicional de adquirir informações, ou seja, 26 professores procuram através de leituras de livros e artigos aprender conteúdos que possam repassar para seus alunos, outros 20 procuram assistir a documentários que informem sobre conteúdos a serem trabalhados. Para desenvolver o conhecimento ambiental deve-se ir além do tradicional:

O conhecimento ambiental no universo escolar deve ir além de uma visão tradicional e comportamental, em direção a uma postura reflexiva e participativa, que busque elementos para a consolidação de uma sociedade sustentável, partindo de pressupostos políticos, éticos e ideológicos, além dos aspectos técnicos (SILVA, 2007^a, p. 157 *apud* FERREIRA, 2011).

A busca de conhecimento sobre EA pelo professor descrita no Quadro 4 aponta que a maioria dos professores deste estudo utiliza leitura de artigos ou jornais e no momento de ensinar esse conteúdo para os alunos aplica aula expositiva, que é uma metodologia tradicional no ensino. Todo método para adquirir conhecimento é importante e fundamental para uma boa formação e desempenho pedagógico do professor e corrobora para a sua formação continuada (LUCA, ANDRADE, SORRENTINO, 2012).

5. CONCLUSÕES

Este estudo tornou-se relevante a partir do momento que gerou resultados que contribuem mostrando a importância de valorizar EA nas escolas e na formação do professor preparando-o para discutir temas ambientais, evidenciando que a participação da comunidade escolar é importante para o desenvolvimento de uma sociedade justa e ativa, em que todos possuem direitos de participar e transmitir suas ideias.

Autores como Chaddad (2011), Jansen (2007), Santos (2010) e Salgado (2008) descrevem a importância da EA nas escolas, a qual permite ao aluno construir o conhecimento e ampliar suas concepções sobre meio ambiente e através desse conhecimento melhorar a qualidade de vida e experiências ao longo da vida cotidiana, porém essa construção só é possível com a colaboração do professor e da comunidade escolar.

Para unificar o trabalho com Educação Ambiental no Brasil, ela foi incluída nos currículos escolares em todos os níveis, desde o ensino infantil até o ensino superior, oportunizando um novo processo de aprendizagem, no qual a construção da cidadania é desenvolvida contemplando a cultura local e permitindo aos participantes reflexões a respeito dos problemas ambientais que estão sendo trabalhados, assim gerando soluções para os mesmos. Em nossa pesquisa, os professores confirmam a inclusão dos temas ambientais nos planos de ensino e citam quais os temas trabalhados pelos participantes, apresentando diferenças entre as escolas investigadas. Uma escola destaca-se das demais por trabalhar a maioria dos temas sugeridos pelos planos de ensino e pela Secretaria Municipal de Educação, enquanto que as demais desenvolvem 60% a 70% dos temas sugeridos.

O professor frente à EA tem o papel de mediador, mas para que essa mediação realmente aconteça o professor precisa refletir cotidianamente sobre suas práticas esforçando-se para superar suas próprias limitações e também a falta de condições apropriadas para a aplicação das normas educacionais. Encontramos nas escolas participantes professores que utilizam livros, documentários, filmes ou eventos como fonte de informação para se atualizarem sobre os temas ambientais. De um modo geral, todos os professores participantes utilizam fontes de informações, o que podemos inferir como interesse pelo tema em pauta.

Ao retomar o objetivo geral deste trabalho (avaliar a abordagem de temas ambientais no Ensino Fundamental I, da rede municipal da cidade de Maringá, feita pelos professores com formação em Pedagogia) verificou-se, através de levantamento da literatura, que os estudos, de modo geral, focam o tema EA no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano. Esta pesquisa diferenciou-se por focalizar-se no Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos em escolas da cidade de Maringá-Pr, espaço de pesquisa ainda não explorado na literatura. Procurou-se discutir aspectos considerados relevantes para a diferenciação das escolas selecionadas na prática da EA.

Os dados coletados neste estudo apontam que as escolas pesquisadas apresentam práticas pedagógicas similares em relação aos temas ambientais, independentemente de sua localização, população atendida e formação inicial de seus professores.

Conclui-se, portanto, que as escolas são muito similares em suas práticas devido à subordinação dessas ao órgão municipal (Secretaria de Educação). Os dados apontam que mesmo estando sobre a mesma orientação às escolas se diferenciam na prática da EA, imprimindo sua individualidade.

Encontram-se diferenças na formação dos professores, as quais fazem uma escola se destacar da outra em relação à formação em temas ambientais. Em todas as escolas os professores afirmam ter discutido temas ambientais no curso de graduação, em maior ou menor grau, porém os professores da escola A citaram disciplinas como Metodologia de Ciências e Geografia e Oficinas de EA como promotoras dessas discussões, enquanto nas escolas B, C, e D os professores afirmam que houve a discussão dos temas ambientais na graduação, mas não citam em quais disciplinas. O fato de não citar as disciplinas onde discutiram os temas ambientais sugere que esses professores não tiveram tal formação na graduação ou pode-se inferir que os temas ambientais foram apresentados de forma preliminar, o que não é suficiente para desenvolver um trabalho que integre os conteúdos de forma transversal.

Em nosso estudo verificamos que poucos professores citaram discussões de temas ambientais no período de graduação, o que confirma o que foi encontrado nos trabalhos da literatura consultados. Entendemos que a boa formação profissional passa por um contexto mais abrangente e complexo, em que as ações e os conteúdos teórico-práticos devem levar o profissional a refletir sistematicamente sobre o exercício profissional a fim de conduzir da melhor forma possível as discussões ambientais.

Com base no objetivo da pesquisa, o qual era identificar as atividades sobre temas ambientais desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental I, verificou-se que os professores realizam atividades pontuais sobre temas ambientais, desenvolvidas em datas específicas, como o Dia do Meio Ambiente, por exemplo. Essas atividades deveriam ser desenvolvidas diariamente, por todas as disciplinas, aproveitando os assuntos que vão sendo trabalhados em sala de aula, pois a EA não é apenas a discussão da problemática ambiental, mas envolve também a relação do ser humano e suas dificuldades diante de temas cotidianos que podem gerar problemas ao ambiente. De acordo com Quadros (2007), a organização do Ensino Fundamental, ao abrir espaço para a inclusão de temas ambientais traz também um conhecimento amplo, global e crítico para os participantes.

Os dados da pesquisa desenvolvida nas Escolas Municipais da cidade de Maringá apontam vários temas discutidos com os alunos, porém assemelham-se a pesquisas realizadas por outros autores na questão das disciplinas que abordam os temas, ou seja, disciplinas de Ciências e Geografia, assim a interdisciplinaridade, questão importante ressaltada na Lei Federal nº 9795/99, não é contemplada nessas investigações.

A disciplina de Ciências, na qual são discutidos os temas ambientais, pode colocar os estudantes em contato com objeto de estudo, a natureza. A cidade de Maringá tem muitos parques e uma arborização vasta nas ruas, o que facilita o contato do aluno com a natureza, cabendo ao professor, como mediador, utilizar desse recurso. O contato com a natureza, além de propiciar o desenvolvimento e a sensibilização do estudante, pode ajudar na percepção dos problemas ambientais enfrentados pela comunidade, a trabalhar coletivamente para desenvolver soluções para os problemas encontrados e ao mesmo tempo ensinar os procedimentos corretos com o meio ambiente. Para Iared, Oliveira (2011), a EA está atrelada ao ensino de Ciências e os principais temas abordados são água, lixo e reciclagem, poluição e saneamento básico. Esses temas também são confirmados pelos professores participantes de nossa pesquisa.

Outro fator de igual importância refere-se aos recursos didático-pedagógicos (vídeo, data show, televisão, revistas, entre outros) empregados para a discussão dos temas ambientais. Novamente a escola A se destaca utilizando todos os recursos oferecidos, seguida pela escola B, cujos professores não apontam os seminários como

recurso didático-pedagógico e pelas escolas C e D, que não utilizam seminários e slides em suas atividades. Ferreira (2011) aponta que o recurso pedagógico utilizado pelos professores das Escolas Públicas da Rede Estadual de São Paulo é o livro didático produzido pela Secretaria de Educação de São Paulo em parceria com especialistas das Instituições de Ensino Superior da região. O autor enfatiza também a preocupação do professor em trabalhar esse material de forma lúdica e que chame a atenção do aluno para os temas propostos.

Para o professor essa não é uma tarefa fácil de ser executada, pois alguns fatores interferem nesse trabalho e são apontados como facilidades e dificuldades em relação às atividades desenvolvidas. Os professores das escolas A e D apontam somente facilidades em relação tanto aos alunos, quanto à infraestrutura e aos planos de ensino; os da escola B apontam como dificuldade a falta de espaço físico e os da C indicam muitos outros fatores em relação às dificuldades encontradas com os alunos como: desinteresse, dispersão, falta de conhecimento e a infraestrutura, por não oferecer material didático-pedagógico.

Os professores respondem de forma ambivalente algumas das questões elencadas no questionário. Dificuldades que pertencem à infraestrutura da escola são atribuídas ao comportamento e compreensão dos alunos, demonstrando falta de entendimento ou falta de conhecimento do projeto pedagógico escolar em todos os seus detalhes.

Os dados coletados sobre educação continuada demonstram que as professoras de duas escolas (B e D) não participam com frequência de encontros voltados aos temas ambientais. Ao responder sobre as fontes de informação utilizadas os professores de uma dessas escolas (D) continuam afirmando que não participam de encontros, seminários ou eventos voltados para temas ambientais, entretanto, os da escola B apresentam outra contradição afirmando utilizarem como fonte de informação os encontros, seminários e eventos voltados para o tema.

Ferreira (2011) aponta em sua pesquisa que a dificuldade do professor em participar de encontros, cursos e eventos voltados à capacitação em temas ambientais se dá pela impossibilidade de “tirá-lo” do horário de aula, esses cursos são realizados fora do horário de trabalho e não há remuneração. Nesse estudo, a capacitação concentra-se em reuniões semanais que ocorrem na própria escola e é realizada pelo orientador

pedagógico de cada escola, que orienta as atividades e fornece materiais de apoio didático. Na pesquisa realizada com professores de Ensino Fundamental da cidade de Maringá os motivos da não participação em eventos e cursos não é a impossibilidade de “tirá-los” do horário de aula, já que os dados demonstram que das quatro escolas participantes duas não participam de eventos, sendo que uma destas demonstra ambivalência em suas respostas.

A participação em eventos não é uma obrigatoriedade. A Secretaria Municipal de Educação oferece a oportunidade de participação em eventos, mas a decisão é do professor. Aquele que tem interesse em inovar suas aulas sempre irá à busca de novas oportunidades para se capacitar, enquanto outros encontram dificuldades na participação em eventos. Esse professor esquece que ao capacitar-se não é para o outro que o faz, mas para melhorar a si próprio.

Por fim, a questão de pesquisa “Como a formação dos profissionais de Pedagogia tem colaborado para que esses discutam temas ambientais com seus alunos de Ensino Fundamental I, já que a EA é um tema proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Política Nacional de Meio Ambiente?” pode ser respondida. A EA ainda é um assunto difícil para a comunidade escolar, pois essa não compreendeu a proposta das políticas e a formação dos profissionais de Pedagogia também não tem colaborado no esclarecimento de tais políticas. Preparar os graduandos de Pedagogia é um importante passo para a solução de muitos problemas encontrados para ministrar aulas com conteúdos ambientais, portanto a base do trabalho em EA está na graduação adequada do profissional de Pedagogia.

O bom entendimento dos conteúdos ambientais permite ao professor o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas e desse modo orientar, através de atividades diversas, a participação do aluno nas questões ambientais do cotidiano. Segundo a visão dos professores participantes, ainda são encontradas algumas dificuldades para se trabalhar com os temas ambientais nas escolas de Ensino Fundamental da cidade de Maringá, porém a maioria desses professores procura se atualizar em relação à temática, oferecendo aos alunos o melhor que a estrutura escolar permite.

Finalmente, podemos concluir que esta pesquisa apresenta novas perspectivas para a realização de trabalhos nas escolas municipais de Ensino Fundamental de

Maringá, podendo ser utilizado como fonte de pesquisa à análise dos materiais de EA oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

6. SUGESTÕES PARA O FORTALECIMENTO DA EA EM MARINGÁ COM BASE NOS RESULTADOS DESTA PESQUISA

Estão apresentadas a seguir algumas considerações que podem contribuir para modificar a prática da EA nas escolas de Ensino Fundamental pesquisadas.

A dificuldade das escolas em trabalhar a EA de forma transversal e interdisciplinar pode ser repensada conjuntamente com o professor, a direção da escola e a Secretaria de Educação. Junto com a Secretaria de Educação as escolas podem estudar formas de preparar o professor para que possa intermediar as ações das escolas e de cada professor, orientando-o em relação às questões ambientais.

No caso estudado na cidade de Maringá seria importante também que os professores utilizassem o que a cidade oferece para a EA, que são os parques e praças de fácil acessibilidade, onde os estudantes podem observar situações cotidianas e fazer reflexões e análises críticas sobre elas procurando então a solução para tais situações.

A Secretaria Municipal de Educação poderia explorar mais os materiais fornecidos para os professores mostrando que um único exercício pode gerar muitos assuntos diferentes e que isso depende do desenvolvimento da criatividade de cada professor também. O professor precisa criar situações juntamente com as atividades propostas pelos materiais oferecidos.

A pesquisa apresentou uma situação discrepante relacionada aos materiais didático-pedagógicos, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação apresentou um rico material de apoio, então: Por que os professores não apontaram em suas respostas os materiais de apoio como um recurso para trabalhar a EA? Não há capacitação para uso desse material? Uma pesquisa responde a uma pergunta e, mais do que isto, possibilita outras perspectivas para novos recortes de investigação, assim esta pesquisa sugere como investigação futura a análise dos materiais de apoio fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Quanto à graduação dos pedagogos, sugiro que seja incluída uma disciplina específica de EA nas grades curriculares do curso, sendo essa disciplina responsável por mediar e propiciar o entendimento do graduando acerca do que é interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ABREU, D.G., et al; *Educação Ambiental nas Escolas da Região de Ribeirão Preto (SP): Concepções Orientadoras da Prática Docente e Reflexões Sobre a Formação Inicial de Professores de Química*, Quim. Nova, Vol. 31, n. 3, p. 688-693, 2008.

ALMEIDA, L.F.R., BICUDO, L.R.H., BORGES, G.L.A., *Educação Ambiental em Praça Pública: Relato de Experiência com Oficinas Pedagógicas*, Ciência & Educação, v. 10, n. 1, p. 121-132, São Paulo, 2004.

ARAÚJO, F.M., SANTOS, E.C., *Educação Ambiental e a Prática da Transversalidade na Formação de Professores: Reflexos no Ensino Básico*, VII Enpec: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis. 2009.

ARAÚJO, R.N., SANTOS, S.A., MALANCHEN, J. *Formação de Professores: Diferentes Enfoques e Algumas Contradições*, 2012. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em

BAGNOLO, C.M., et al, *Contribuições de uma Oficina de Produção em Educação Ambiental para a Formação Inicial Docente*, Revista de Educação Ambiental em ação nº 39, 2010.

BARRIOS, A., MARINHO-ARAUJO, C.M., BRANCO, A.U., *Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral*, Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 91-99.

BERGAMASCO, R.G.F., *O Estudo do Meio como Concepção e Ferramenta de Educação em Escolas do Município de Catanduva-SP*, 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara – UNIARA. Araraquara-SP.

BONAMINO, A., MARTINEZ, S.A., *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A Participação das Instâncias Políticas do Estado*, Campinas, Educ. Soc., vol. 23, n. 80, 2002, p. 368-385. Disponível <<http://search.snapdo.com/?category=Web&start=1&st=hp&q=Diretrizes+e+Par%C3%A2metros+Curriculares+Nacionais+para+o+Ensino+Fundamental%3a+A+Participa%C3%A7%C3%A3o+das+Inst%C3%A2ncias+Pol%C3%ADticas+do+Estado>> Acesso novembro 2012

BOUTH, R.N.S., *A Transversalidade da Educação Ambiental na Grade Curricular do Ensino Fundamental: Uma Alternativa na Formação de Cidadãos Voltados ao Desenvolvimento Sustentável*, Revista Científica Aprender, 4ª edição, 2011.

BOVO, M.C., *Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica*, Revista Urutáguia – revista acadêmica multidisciplinar. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-Pr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, *Coletivos Educadores*, in *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos educadores*, p.57. 2005.

BRASIL, *Declaração de Thessaloníki* publicado em Política de Educação Ambiental, 1998, Disponível em <<http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Decl.Thessaloniki.pdf>>. Acesso em jun. 2013.

BRASÍLIA, Diário Oficial, Imprensa Nacional, República Federativa do Brasil, *Lei nº 9.795/99, de 27 de abril de 1999: Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília. Disponível em <http://search.snapdo.com/?category=Web&start=1&st=hp&q=Lei+n%C2%BA+9.795%2f99%2c+de+27+de+abril+de+1999%3a+Politica+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Ambiental.++Bras%C3%ADlia.+> . Acesso em maio de 2012.

BRASILIA, *Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental*, 2000, Disponível <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf> Acesso em agosto 2012.

CARVALHO, J.M. *O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada*, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, nº 28 jan./abril 2005.

CAVALCANTI NETO, A.L.G., AMARAL, E.M.R., *Ensino de Ciências e Educação Ambiental no Nível Fundamental: Análise de Algumas Estratégias Didáticas, Ciências e Educação*, Pernambuco, v.17, n.1, p.129-144, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/09.pdf>>. Acesso em agosto 2012.

CHINI, M.A.L. (Organização), *A Construção Pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no Estado do Paraná: o Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais*, In Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil, Cascavel-Pr. Disponível em [http://search.snapdo.com/?category=Web&start=1&st=hp&q=A+Constru%C3%A7%C3%A3o+Pedag%C3%B3gica+dos+anos+80+e+90+\(do+s%C3%A9culo+XX\)+no+Brasil+e+no+Estado+do+Paran%C3%A1+o+Curr%C3%ADculo+B%C3%A1sico+para+Escola+P%C3%BAblica+do+Estado+do+Paran%C3%A1+e+os+Par%C3%A2metros+Curriculares+Nacionais%2c+>](http://search.snapdo.com/?category=Web&start=1&st=hp&q=A+Constru%C3%A7%C3%A3o+Pedag%C3%B3gica+dos+anos+80+e+90+(do+s%C3%A9culo+XX)+no+Brasil+e+no+Estado+do+Paran%C3%A1+o+Curr%C3%ADculo+B%C3%A1sico+para+Escola+P%C3%BAblica+do+Estado+do+Paran%C3%A1+e+os+Par%C3%A2metros+Curriculares+Nacionais%2c+>). Acesso em maio 2013.

CRESWELL, J.W., *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*, 3ª edição. São Paulo. SAGE, 2010. 296p.

DANTAS, S. *Educação em Direitos Humanos*. Disponível em <http://sueydedh.blogspot.com.br/2010/12/resolucao-n-7-de-14-dezembro-2010.html>. Acessado em maio 2013.

DAVIS, C.L.F., et al, *Formação Continuada de Professores em Alguns Estados e Municípios do Brasil*, Cadernos de Pesquisa, v.41, nº144, set/dez 2011.

DECLARAÇÃO DE THESSALONIKI, 1997. Disponível em <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8070>. Acesso em junho 2013.

DIAS, G.F., *Educação Ambiental: princípios e práticas*, Em aberto, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

IDEM, *Os quinze anos de Educação Ambiental no Brasil: um depoimento*. Em aberto, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

FERRARI, A.H., ZANCUL, M.C.S., *Educação ambiental: do projeto político-pedagógico à sala de aula*, Educação em Revista, Marília, v.9, n.1, p. 19-34, jan.-jun. 2008.

FERREIRA, C.E.A., *O Meio Ambiente na Prática de Escolas Públicas da Rede Estadual de São Paulo: Intervenções e Possibilidades*. 2011. 179 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

FRAJÁCOMO, M.T., *Potencialidades da Educação Física Escolar para a Percepção Ambiental no Ensino Fundamental: Uma contribuição para a Educação Ambiental*, 2008, 107 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) Centro Universitário de Araraquara-UNIARA, Araraquara-SP.

GATTI, B.A., *Análise das Políticas públicas para Formação Continuada no Brasil, na última Década*. Revista Brasileira de Educação. V.13, nº37. Jan/abr. 2008.

GODOY, A.S., *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades*, Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, São Paulo, mar/abr. 1995.

GOUVÊA, G.R.R., *Rumos da Formação de Professores para a Educação Ambiental*, Curitiba, Educar, n. 27, p. 163-179, Editora UFPR, 2006.

IDEM, *Uma Experiência em Educação Ambiental: Formação de Valores Socioambientais*, Rio de Janeiro, 2003, p. 125. Disponível em <http://search.snapdo.com/?category=Web&start=1&st=&q=Uma+Experi%C3%Aancia+em+Educa%C3%A7%C3%A3o+Ambiental%3a+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Valores+Socioambientais%2c+>>. Acesso em novembro 2012.

JANSEN, G.R., VIEIRA, R., KRAISCH, R., *A Educação Ambiental como Resposta a Problemática Ambiental*, Revista eletrônica Mestr. Educ. Ambient, v.18, Rio Grande do Sul, 2007.

JORNAL DA UEM, *Universidade Traça sua Política Ambiental*, Ano XI, nº 110, p.8, jun. 2013.

LACERDA JR., V.J.A., *Educação Ambiental: Concepções e Formação Continuada Docente no CEFET-RS*. 2008. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Rio Grande do Sul.

LAMOSA, R.A.C., LOUREIRO, C.F.B., *A Educação Ambiental e as Políticas Educacionais: Um Estudo nas Escolas Públicas de Teresópolis (RJ)*, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a05.pdf>>. Acesso setembro 2012.

LEANDRO, A.R.S.; *Educação Ambiental a partir do Conhecimento dos Resíduos Sólidos Domiciliares, Junto a um Grupo de Alunos da Escola Sérgio Pedro Speranza, no Bairro Parque Residencial São Paulo*, 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

LEONI, A.P.B.B.; *As Dificuldades da Prática da Educação Ambiental no Ensino Fundamental de Ciclo II: Um Estudo de Caso na Escola Estadual Dorival de Carvalho de Matão-São Paulo*, 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

LIMA, R.T., *Percepção Ambiental e Participação Pública na Gestão dos Recursos Hídricos: Perfil dos Moradores da Cidade de São Carlos, SP (Bacia Hidrográfica do Rio do Monjolinho)*. 2003. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental) - Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. São Carlos, SP.

LOUREIRO, C.F.B., *Complexidade e Dialética: Contribuições à Práxis Política e Emancipatória em Educação Ambiental*, in Educ.Soc., Campinas, V. 27, nº 94, p.131-152, janeiro/abril 2006.

LUCA, A.Q., ANDRADE, D.F., SORRENTINO, M., *O Diálogo como Objeto de Pesquisa na Educação Ambiental*, Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 589-606, maio/ago. 2012.

MACEDO, E., *Como a Diferença passa do Centro à Margem nos Currículos: O Exemplo dos PCN'*, Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MARCATTO, C., *Educação Ambiental: Conceitos e Princípios*, Belo Horizonte, FEAM, 2002. 64p.

MARCOMINI, C.C., *Tema Transversal Meio Ambiente: Teoria e Prática no Ensino Fundamental em uma Escola Municipalizada de Américo Brasiliense-SP*, 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M., *Fundamentos de Metodologia Científica*, 7ª edição, Editora Atlas S.A., 2010, São Paulo.

MARTINS, T.; *O Conceito de Desenvolvimento Sustentável e seu Contexto Histórico*, 2003. Disponível em <<http://jus.com.br/revista/texto/5490/o-conceito-de-desenvolvimento-sustentavel-e-seu-contexto-historico/2#ixzz2PPHOj06S>>. Acesso em abril de 2013.

MATTAR, S.M.; *A Contribuição da Sociologia na Formação do Pedagogo Crítico*, Curitiba. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Poster/Poster/02_19_05_A_CONTRIBUICAO_DA_SOCIOLOGIA_NA_FORMACAO_DO_PEDAGOGO_CRITICO.pdf>. Acesso em maio 2013.

MEDEIROS, G.A., et al; *Projeto Água Doce: Histórico e Evolução*, Eng. ambiental, Espírito Santo do Pinhal, v.1, n.1, p. 085-088, jan./dez., 2004. MENDONÇA, S.M., *Educação Ambiental nas séries iniciais do Ensino Fundamental: estratégias para o envolvimento dos Alunos*, Barra Bonita – SP, 2010. Disponível em <http://br.monografias.com/trabalhos3/educacao-ambiental-series-ensino-fundamental/educacao-ambiental-series-ensino-fundamental2.shtml>. Acesso em dezembro 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*, 2004, acessado junho 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>. Acesso em junho 2013.

MUNHOZ, D., *Alfabetização Ecológica: de Indivíduos às Empresas do Século XXI*, in *Identidade da Educação Ambiental Brasileira*, Brasília, 2004, p. 141-155.

NARCIZO, K.R.S., *Uma Análise sobre a Importância de Trabalhar Educação Ambiental nas Escolas*, Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em <https://www.google.com/search?q=narcizo%2C+uma+analise+sobre+a+importancia+de+trabalhar+educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental+nas+escolas&safe=active>. Acesso em janeiro 2013.

NEVES, J.L., *Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades*, Caderno de Pesquisas de Administração, v.1, nº3, 2º sem./1996, São Paulo.

NEVES, V.F.; *Fundamentos Pedagógicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Aprender e o Ensinar*, UNESP, Assis, SP. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_39_18_FUNDAMENTOS_PEDAGOGICOS_DOS_PARAMETROS_CURRICULARES_NACIONAIS.pdf>. Acesso maio de 2013.

O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ, 2 junho 2013, Editor Cláudio Galleti, Ano XXXIX, Número 12.036.

- OLIVEIRA, H.T., *Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores*. São Carlos-SP. 1999. Disponível em http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Texto_EAH.pdf. Acesso em maio de 2013.
- PELEGRINI, D.F., VLACH, V.R.F., *As Múltiplas Dimensões da Educação Ambiental: Por uma Ampliação da Abordagem*, Soc. & Nat., Uberlândia, ano 23, n.2, 187-196, maio/ago., 2011.
- PEREIRA, E.L.S., *Os conteúdos ambientais no ensino dos 6º ao 9º anos em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Araraquara-SP*, 2013, 101 f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente), Centro Universitário de Araraquara, Araraquara-SP.
- QUADROS, A., *Educação Ambiental: Iniciativas Populares e Cidadania*, Santa Maria, 2007.
- QUINTAS, J.S., *Educação no Processo de Gestão Ambiental: uma Proposta de Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória*, in *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, Brasília, 2004, p.113-140.
- RIVAS, N.P.P., KAWASAKI, C.S., SICCA, N.A.L., REZENDE PINTO, J.M., *Formação Continuada de Profissionais da Educação: A busca de integração entre gestão e currículo no cotidiano escolar*. Paidéia FFCLRP-USP. Ribeirão Preto. 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1997000100010. Acesso em julho 2012.
- SALGADO, G.N., OLIVEIRA, H.T., *Percepção Ambiental das/os Participantes do Projeto Brotar (Micro bacia do Córrego da Água Quente, São Carlos/SP) Como Subsídio à Educação Ambiental*. 2008. 85 f. Monografia (Departamento de Hidro biologia) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.
- SANTOS, M.F.A., *A Educação Ambiental no Ensino Básico: Valores e Atitudes Ambientalistas de Jovens*, Bragança, 2010. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2603/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20M%C3%A1ria%20de%20F%C3%A1tima%20Almeida%20Santos.pdf> >. Acesso agosto 2012.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, *Escolas do Ensino Fundamental*, Maringá Ensina, Ano 6, n. 25, nov./dez de 2012/jan. 2013, <<http://www2.maringa.pr.gov.br>>. Acesso abril 2013.
- SERAPHIM, C.R.U.M. *Abordagem dos Resíduos de Serviço de Saúde (RSS) na Formação Profissional dos Auxiliares e Técnicos de Enfermagem em Araraquara – SP*. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente), Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

SILVA, N.F.; *Educação Ambiental Desenvolvida pela Policia Ambiental de Bauru – São Paulo: Elementos de Avaliação*. 2004. 171 f.Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente), Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

SORRENTINO, M., NASCIMENTO, E.P. *Universidade e Políticas Públicas de Educação Ambiental*, Educ. foco, Juiz de Fora, v.14, n.2, p. 15-38, set 2009/ fevereiro 2010.

SOUZA, R.F., *Um Pouco de História, finalidades, objetivos e princípios da Educação Ambiental*, Nima, Puc-Rio. Disponível em <http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/caxias/material_de_apoio/Planos%20de%20aula/Apostila%20do%20Prof.%20Roosevelt.pdf>. Acesso maio 2012.

TAGLIEBER, J.E., *Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental: Contribuições, Obstáculos e Desafios*, UNIVALE, GT: Educação Ambiental, n. 22, 2004.

TEIXEIRA PINTO, C.; *Questões Ambientais e Interdisciplinaridade nas Disciplinas de Apoio Curricular – DAC: Estudo de Caso na Escola Estadual Dr. José Emygdio de Faria no Município de Jaci-SP*. 2012. 114 f.Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente), Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

TIRELLI, I.C.S., *A Percepção da Prática da Educação Ambiental nas Escolas Públicas Regulares Vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá-SP: Um Estudo de Caso*, Guaratinguetá-SP., ECCOM, v.1, n.1, p. 4-55, 2010.

TRISTÃO, M., *A Educação Ambiental e os Contextos Formativos na Transição de Paradigmas*, GT: Educação Ambiental, nº 22.

VELASCO, S.L., *Ética e Princípios da Educação Ambiental: Introdução*, in Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande do Sul, Volume 17, junho a dezembro 2006.

ZACHARIAS JUNIOR, L.C., *Aplicação e Análise de Práticas Pedagógicas Sobre Percepção e Educação Ambiental com Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual Limeira-SP*. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente), Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ANEXOS
E
APÊNDICES

ANEXO 1

Quadro: Estudos similares da literatura sobre ensino fundamental e formação profissional

REFERENCIA	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONCLUSÕES
MARCOMINI, C.C.; 2006	Temas transversais meio ambiente: teoria e prática no Ensino Fundamental em uma escola municipalizada de Américo Brasiliense-SP	Captar a relação dos profissionais da educação com questões ligadas ao Tema Transversal Meio Ambiente: a compreensão, dúvidas, dificuldades e atuações em desenvolvimento de projetos que contribuam para a sociedade.	Pesquisa desenvolvida por meio de entrevista semidireta, em escola de periferia de Ensino Fundamental do 1º ao 4º ciclo.	A Educação Ambiental é um meio de viabilizar a mudança da sociedade na qual os educadores tem papel fundamental. A Educação Ambiental provoca confusão no entendimento do que são temas transversais, porém com tudo isso os professores estão procurando sempre se aperfeiçoar.
PIETRO, H.C.; 2007	A informática como ferramenta no desenvolvimento da Educação Ambiental: um estudo de caso utilizando a Serra do Jaboticabal como tema para capacitação de professores do Ensino Fundamental de Taquaritinga-SP	Propor curso de capacitação via internet para professores do Ensino Fundamental trabalhando a temática ambiental no sentido de ajudar nas buscas por novos temas para serem ministrados em sala de aula.	Curso de informática com criação de site para pesquisa de assuntos referentes à EA. Um questionário com questões abertas foi aplicado como avaliação final do curso. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Ensino Fundamental de escolas particulares.	No município de Taquaritinga o trabalho com professores de Ensino Fundamental foi importante, pois incentivou os mesmos a trabalharem as questões ambientais em sala de aula. Após a conscientização do professor, esse percebeu a importância dos temas transversais para a comunidade.
CHINALIA, J.S.T.; 2006	Conhecimento ambiental da professora do Ensino Fundamental sobre a Bacia Hidrográfica do Rio Turvo, em Monte Alto-SP: uma contribuição para a Educação Ambiental no âmbito do Comitê de Bacia Hidrográfica Turvo-Grande (CBH-TG).	Verificar e analisar o conhecimento ambiental dos professores do Ensino Fundamental (potenciais formadores de agentes ambientais da cidade de Monte Alto-SP) com relação à Bacia Hidrográfica do Rio Turvo.	Público alvo: professores de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. Levantamento das escolas totalizando 10. Aplicação de questionários referentes aos conhecimentos sobre a bacia hidrográfica e posteriormente entrevista semiestruturada.	Observou-se que os professores têm interesse em inserir em suas aulas assuntos referentes à Educação Ambiental, porém não possuem conhecimento suficiente para realizar esse trabalho. A escola estudada não abre espaço para o estudo ambiental em seus currículos, precisa se adequar para ter motivação e trabalhar os temas ambientais.

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONCLUSÃO
IARED, V.G., OLIVEIRA, H.T.; 2011	Concepções de Educação Ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental.	Identificar a relação entre as diferentes tendências da concepção de educação ambiental e a perspectiva pedagógica de professoras do Ensino Fundamental de São Carlos-SP.	Questionário. Entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e transcritas. As entrevistas foram organizadas em categorias.	Chegou-se à conclusão que as professoras do ensino fundamental possuem várias concepções em relação aos temas de educação ambiental, ou seja, para um mesmo assunto há diferentes concepções e práticas. Elas colocam-se como participantes de uma sociedade mostrando assim a dificuldade em separar o discurso escolar do restante do mundo.
CHADDAD, F.R., <i>et al</i> , 2011	Educação Ambiental de corpo e alma através de metodologias participativas junto a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	Fazer com que os alunos se reconheçam como parte integrante da natureza, que os alunos se vislumbrem como sujeitos históricos dotados da percepção de que podem mudar as suas realidades. E que essas atitudes tenham continuidade.	Todos os participantes tem voz fazendo reconhecer, analisar e propor soluções para os problemas.	Com a ajuda dos professores, os alunos ampliaram suas concepções de meio ambiente identificando problemas ambientais relevantes e pensando em ações que mudassem o meio ambiente promovendo uma melhor qualidade de vida. A construção do conhecimento é relevante para que ações possam ser realizadas.
SOUZA, V.M., KELECOM, A., ARAÚJO, J., 2011	Educação Ambiental: conceitos e abordagens pelos alunos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF).	Fazer uma avaliação crítica das percepções teóricas e práticas da EA pelos alunos das licenciaturas em Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química da (UFF).	Questionário semiaberto composto de cinco perguntas visando levantar o conhecimento e o entendimento dos alunos sobre meio ambiente e tema transversal.	Os alunos de licenciatura confundem Educação Ambiental com Ecologia. Sentem um distanciamento do tema, não percebendo a importância do desenvolvimento do mesmo.

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONCLUSÃO
JANSEN, G.R., VIEIRA, R., KRAISCH, R., 2007	A Educação Ambiental como resposta à problemática ambiental.	Tratar de experiências vividas em um Programa de Educação Ambiental não formal.	Análise da realidade ambiental, identificação do público alvo através de seu cotidiano e identidade cultural. Distribuição de tarefas. Definição de datas de eventos, divulgação e definição de eventos. Avaliação através de fotos; análises através de jogos e reflexões.	A Educação Ambiental permite a construção do conhecimento, porém necessita de reavaliação constante. Através das situações vividas podem-se incorporar questões ecológicas ao cotidiano das comunidades.
SANTOS, M.F.A.; 2010	A Educação Ambiental no ensino básico: valores e atitudes ambientalistas de jovens.	Saber de que forma os jovens entendem e valorizam sua relação com a natureza e que valores estão subjacentes. A relação existente entre as atitudes e valores face ao ambiente e as variáveis de controle (ano, idade, sexo, local de residência, etc.).	Revisão bibliográfica, síntese dos aspectos e pressupostos do programa, questões feitas entre jovens de 11 a 16 anos.	Os valores ambientais dos jovens pesquisados bem como suas concepções ambientalistas situam-se numa perspectiva Egocêntricas/biocêntricas.
SALGADO, G.N.; 2008	Percepção ambiental das/os participantes do projeto Brotar (Micro Bacia do Córrego da Água Quente, São Carlos/SP) como subsídio à Educação Ambiental.	Realizar estudo da percepção ambiental de grupos do Projeto Brotar com envolvimento diferenciado, analisando a relação entre as diferentes percepções sobre a área verde da Micro Bacia levando em consideração o contexto sócio cultural.	Participaram da pesquisa professoras de escolas públicas e pessoas da comunidade em geral. Um perfil sócio cultural dos envolvidos foi traçado através da aplicação de questionário com questões relacionadas a gênero, idade, nível de instrução e atividades sociais. Grupos focais.	De acordo com o meio em que o indivíduo está inserido esse tem a percepção sobre o meio ambiente. Destacam-se aspectos do conhecimento adquiridos ao longo da vida, ou seja, suas experiências acumuladas.
LAMOSA, R.A.C., LOUREIRO, C.F.B.; 2006	A Educação Ambiental e as Políticas Educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis/RJ.	Inserção da Educação Ambiental nas escolas públicas.	Análise da Política Nacional de Educação Ambiental e dos documentos oficiais da educação.	Trata das questões fundamentais do currículo e da formação inicial e continuada que são contempladas pelas políticas públicas.

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONCLUSÃO
CAVALCANTI NETO, A.L.G., 2011	Ensino de Ciências e Educação Ambiental no nível fundamental: análise de algumas estratégias didáticas.	Analisar estratégias didáticas utilizadas por professoras de Ciências para desenvolver temas ambientais nas turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.	Análise de aulas gravadas e transcritas no momento em que temas ambientais emergiam na sala de aula.	Esta pesquisa demonstrou que há muitas dificuldades para discutir questões ambientais, porém a inclusão da Educação Ambiental e a formação continuada de professores é importante para promover a reflexão entre os alunos.
TIRELLI, I.C.S., 2010	A percepção da prática da Educação Ambiental nas escolas públicas regulares vinculadas à diretoria de ensino da região de Guaratinguetá-SP: um estudo de caso.	Verificar a realização da prática pedagógica eficaz relacionada à formação acadêmica e à formação continuada do educador.	Pesquisa de caráter exploratório e descritivo.	Para que as práticas pedagógicas se desenvolvam eficientemente elas estão relacionadas à formação acadêmica e continuada dos educadores. Acompanhadas de um processo de sensibilização e busca de apreensão de informações por parte dos profissionais.
FERREIRA, C.E.A., 2011	O meio ambiente na prática de escolas públicas da rede estadual de São Paulo: intenções e possibilidades.	Investigar se a Educação Ambiental que consta nos documentos públicos da educação tem sido aplicada efetivamente na educação.	Questionário e entrevista semiestruturada, análise documental.	Os docentes sentem-se pouco preparados para ministrar aulas de Educação Ambiental e por esse motivo não contemplam suas aulas com o tema.
QUADRO, S.A., 2007	Educação Ambiental: iniciativas populares e cidadania	Articular ações sociais e ambientais integrando o saber científico ao conhecimento popular envolvendo todos os atores sociais. Identificar os problemas ambientais existentes na comunidade.	Descrição da área de estudo, leitura da realidade, diagnóstico dos problemas, planejamento das estratégias de ação.	A transformação da cidadania se inicia com a criança na Educação Infantil tendo sequência no Ensino Fundamental. Há necessidade de organizar o ensino para que esse possa discutir as questões ambientais em todas as disciplinas. A Educação Ambiental traz um conhecimento amplo, global e crítico para os participantes.

ANEXO 2

Quadro: Aspectos relevantes para a diferenciação das escolas na aplicação dos temas ambientais

BLOCOS	QUESTÕES/ESCOLAS	A	B	C	D	
Atuação Profissional	Titulação	+++	++++	+++	++++	
Temas ambientais estudados no curso de graduação	Graduação: discussões sobre temas ambientais	+++	+++	++	+	
	Disciplinas	Metodologia de Ciências e Geografia	+++	+	+	
		Oficina de EA	+			
		Outros		++	++	+
Atividades realizadas na escola	Escola: projetos e discussões sobre temas ambientais	++++	++++	++++	++++	
	Assuntos abordados	Reciclagem	+++	++++	+++	++++
		Águas	++++	+++		+++
		Sustentabilidade		+		+++
		Preservação	+++	++	++++	++++
		Meio ambiente	+++	++		+
		Poluição	+++		+++	+
		Dengue	++		+++	+
		Jardinagem	++	++	+++	
		Ecosistema	+		+++	
	Outros	++	+		+	
	Recursos didático - pedagógicos	Aula expositiva	++++	++++	++++	++++
		Palestra	++	++	++	+
		Estudo dirigido/texto	+++	+++	++++	++++
		Seminário	+++			
		Dramatização	+++	+	+++	+++
Retroprojeter		+	+		+++	
Revistas		++++	++	++	+++	
Filmes	++++	++++	+++	+++		

			Data show	+++	+++	++++	++	
			Slides	+	+			
			Outros		+	+++	++	
Atividades realizadas na escola	Facilidades	Aluno	Interesse	++++		+	++++	
			Temas motivadores	++++	+++	+	+++	
			Participação de todos	++++			+++	
			Facilidade em assimilar	++++			+++	
		Infra estrutura	Apoia e colabora com materiais	+++	++++		+++	
			Espaço	+++	+++		+++	
			Equipamentos	+++	+++		+++	
		Planos de ensino	de Ciências	Atividades contempladas em	+++	+++		++++
				Materiais didático - pedagógicos	++++	+++	+	++++
				Claros e compreensivos	+++	+++		++++
				Projetos que envolvem a comunidade escolar	+++	+++	++	++++
		Dificuldades	Aluno	Desinteresse			+++	
	Indisciplina							
	Dispersão					+++		
	Falta conhecimento					+++		
Infraestrutura	Não oferece materiais adequados				+++			
	Falta espaço físico			++				

			Falta recurso “para passeio”				
		Planos de ensino	Incorporar temas ao currículo				
			Tempo				
			Recurso				
Formação continuada	Participa frequentemente de encontros voltados a temas ambientais			+++		+++	
	A instituição promove e/ou estimula participação em encontros sobre temas ambientais			++++	++++	++++	+++
	Procura informações sobre temas ambientais por motivação própria			++++	++++	++++	++++
	Fontes de informações	Livros/artigos		++++	++++	++++	++++
		Filmes/documentários		++++	++++	+++	+++
Eventos/seminários/encontros		+++	+++	+++			
Outros (pesquisa, reportagem)							

++++ ótimo +++ bom ++ regular + fraco

ANEXO 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Abordagem Da Educação Ambiental Desenvolvido Pelos Professores de Pedagogia na Rede de Ensino de Maringá.

Nome da Pesquisadora: Rosely Yavorski

Nome da Orientadora: Prof. Dra. Maria Lúcia Ribeiro

Venho por meio deste convidá-la a participar do trabalho de pesquisa intitulado “Abordagem da Educação Ambiental Desenvolvido pelos Professores de Pedagogia na Rede de Ensino de Maringá”, que tem como objetivo avaliar se a formação atual de profissionais de Pedagogia está em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/1999) e permite a capacitação destes profissionais para a disseminação da Educação Ambiental no Brasil de acordo com os pressupostos desta política.

O desenvolvimento deste trabalho destina-se à elaboração da dissertação de mestrado da pós-graduanda Rosely Yavorski, aluna do programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da UNIARA, sob a orientação da Prof.^aDr^a Maria Lúcia Ribeiro.

Ao participar desta pesquisa você permitirá que a mestranda possa coletar as informações necessárias para alcançar os objetivos deste estudo, que são: analisar matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia; verificar de que forma a Educação Ambiental é abordada no processo de formação dos pedagogos/as; identificar qual o entendimento dos/as egressos/as dos cursos analisados acerca da Educação Ambiental, se estes ou estas trabalham a Educação Ambiental com seus alunos e de que forma.

A proposta metodológica do projeto de pesquisa, para a coleta dos dados, inclui a participação dos egressos dos cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino superior, empregando a seguinte técnica de pesquisa: aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas.

O anonimato e o caráter confidencial das informações serão assegurados pela pesquisadora, como também o direito de acesso aos resultados do trabalho posteriormente.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Participante:

Pesquisadora: Rosely Yavorski

ANEXO 4

Questionário de Educação Ambiental

Objetivo: Identificar o conhecimento do professor sobre temas ambientais e sua aplicação junto a alunos dos Ensinos Infantil e Fundamental.

A- Atuação Profissional

1- Instituição em que cursou graduação_____

2- Ano de conclusão da Graduação:_____

3- Titulações:

() Especialização. Qual?_____Ano_____

() Mestrado. Ano_____

() Doutorado. Ano_____

() Outros._____

4- Tempo de atuação como professor_____

5- Qual o ano de atuação no Ensino Fundamental?

() Educação Infantil

() 1º ano

() 2º ano

() 3º ano

() 4º ano

() 5º ano

B- Temas ambientais estudados no curso de graduação

6- O curso de graduação ofereceu discussões sobre temas ambientais?

() sim () não

7- Em caso positivo, em quais disciplinas?_____

C- Atividades sobre temas ambientais na escola

8- A escola onde trabalha desenvolve projetos, discussões sobre temas ambientais?

() sim () não

9- Quais os assuntos abordados nestes projetos e discussões?

10- Realiza atividades abordando temas ambientais com seus alunos?

() sim () não

11- Em caso afirmativo, quais?

rodas de conversa/ discussões sobre temas ambientais

visitas a parques ecológicos/fazendas

assistir a filmes e documentários

limpeza de córregos e rios

plantação de árvores e hortas

outras. Quais? _____

12- Quais são os recursos didático-pedagógicos e metodologias de ensino utilizados para ministrar temas ambientais?

aula expositiva revistas

palestras filmes

estudo dirigido/textos data show

seminários slides

dramatização outros meios. Quais? _____

retroprojektor

13- Facilidades e dificuldades encontradas para ministrar temas ambientais?

a- Alunos: _____

b- Infraestrutura da escola:

c- Planos de ensino:

D- Formação Continuada

14- Após a graduação participou e/ou participa frequentemente de encontros voltados a temas ambientais?

sim não

15- A instituição para qual trabalha promove e/ou estimula participação em encontros que discutem temas ambientais?

sim não

16- Em caso positivo, quais os temas abordados?

17- Procura informações sobre temas ambientais por motivação própria?

sim não

18- Como?

leitura de livros/artigos

assistindo a documentários/filmes

participação em encontros/seminários/outras eventos

outros. Quais? _____

ANEXO 5



Centro Universitário de Araraquara

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Caixa Postal 68 - Fone/Fax: (16) 3301-7100

www.uniara.com.br

ME/DRMA/095/2013

Araraquara, 21 de junho de 2013.

Prezadas Senhoras

Vimos pelo presente, apresentar-lhe a mestranda **ROSELY YAVORSKI**, portadora do RG. 3.512.778-0, código de matrícula 00212-031, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Mestrado, nesta instituição. A referida aluna desenvolve sob a orientação da Profª. Drª Maria Lúcia Ribeiro dissertação intitulada *Abordagem de Temas Ambientais Desenvolvidos pelos Professores de Pedagogia na Rede Municipal de Ensino Fundamental I de Maringá-Pr.*

Com a finalidade de aprimorar a referida dissertação, gostaríamos que V.Sa autorizasse a realização de aplicação de 50 questionários aos professores de 05 escolas municipais de Maringá, num total de 20 horas.

Ressaltamos o caráter estritamente acadêmico da pesquisa, cujo único objetivo é enriquecer a dissertação de mestrado da aluna acima citada.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profª Dra. Helena Carvalho De Lorenzo
Vice-Coordenadora do Mestrado em Desenvolvimento
Regional e Meio Ambiente – UNIARA

Ilmas Senhoras

Gisele Aurora Assumpção
Gerente Ensino Fundamental I
Secretaria da Educação do Município de Maringá

Maria Lúcia Martins de Mello
Diretora de Ensino
Secretaria da Educação do Município de Maringá



Centro Universitário de Araraquara

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Caixa Postal 68 - Fone/Fax: (16) 3301-7100

www.uniara.com.br

ME/DRMA/087/2013

Araraquara, 14 de junho de 2013.

Prezada Senhora

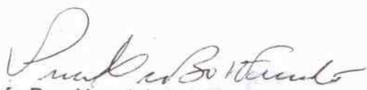
Vimos pelo presente, apresentar-lhe a mestrand **ROSELY YAVORSKI**, portadora do RG 3.512.778-0, código de matrícula 00212-031, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Mestrado, nesta instituição. A referida aluna desenvolve sob a orientação da Prof^a. Dr^a Maria Lúcia Ribeiro dissertação intitulada *Abordagem de Temas Ambientais Desenvolvidos pelos Professores de Pedagogia na Rede Municipal de Ensino Fundamental I de Maringá-Pr.*

Com a finalidade de aprimorar a referida dissertação, gostaríamos que V.Sa autorizasse a realização de aplicação de questionários aos professores de escolas municipais de Maringá, num total de 20horas.

Ressaltamos o caráter estritamente acadêmico da pesquisa, cujo único objetivo é enriquecer a dissertação de mestrado da aluna acima citada.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,


Prof. Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante
Coordenadora do Mestrado em Desenvolvimento
Regional e Meio Ambiente – UNIARA

Ilma Senhora
Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I
Leticia Pereira Dias

Maringá, 16 de abril de 2014.

Prezada Senhora

Gerente da Educação Integral

Eliana Moreira Amaral de Souza

Vimos pelo presente, apresentar a mestranda **ROSELY YAVORSKI**, portadora do RG. 3.512.778-0, código de matrícula 00212-031, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. A referida aluna desenvolve sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Ribeiro dissertação intitulada *Análise de temas ambientais desenvolvidos por professores do ensino fundamental de 1º ao 5º ano de Maringá-Pr.*

Com a finalidade de aprimorar a referida dissertação, gostaríamos que V.Sa concedesse uma entrevista a fim de complementar as informações coletadas com o questionário aplicado para os professores. Gostaríamos também de solicitar exemplo dos materiais fornecidos por esta secretaria às escolas.

Ressaltamos o caráter estritamente acadêmico da pesquisa, cujo único objetivo é enriquecer a dissertação de mestrado da aluna acima citada.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente

Rosely Yavorski

Mestranda em Desenvolvimento

Regional e Meio Ambiente – UNIARA

APÊNDICE 1

Resolução N° 7 de 14 Dezembro 2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO N° 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 DOU de

15/12/2010 (n° 239, Seção 1, pág. 34) Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental de 9 (nove) anos e revoga a Resolução CNE/CEB n° 2, de 7 de abril de 1998.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,

de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei n° 4.024/61, com a redação dada pela Lei n° 9.131/95, no art. 32 da Lei n° 9.394/96, na Lei n° 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB n° 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve: Art. 1º - A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n° 7/2010 e Resolução CNE/CEB n° 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Parágrafo único - Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

FUNDAMENTOS Art. 3º - O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo

de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos. Art. 4º - É dever do

Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito

de seleção. Parágrafo único - As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar

considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o

acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu

desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma

formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das

demandas sociais. Art. 5º - O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser

humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o

desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e

do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação

cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais. § 1º - O Ensino Fundamental deve

comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito

humano. § 2º - A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo,

relevante, pertinente e equitativa. I - A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens

significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. II - A

pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos

estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e

interesses. III - A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se

apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e

ap aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. § 3º - Na

perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade

requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e

aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem

requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior

apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. § 4º - A educação escolar, comprometida

com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em

garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma

educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente

produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a

consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer

CNE/CEB n° 7/2010 e Resolução CNE/CEB n° 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a Educação Básica). PRINCÍPIOS Art. 6º - Os sistemas de ensino e as

escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os

seguintes princípios: I - **Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de**

respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de

todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito

de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. II - **Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.** III - **Estéticos:** do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. Art. 7º - De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. **MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E CARGA HORÁRIA** Art. 8º - O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. § 1º - É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. § 2º - As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola). § 3º - A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. **CURRÍCULO** Art. 9º - O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. § 1º - O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. § 2º - As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar:, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. § 3º - Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. **BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE** Art. 10 - O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma **parte diversificada**. Art. 11 - A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. § 1º - A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. § 2º - Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas. § 3º - **Os conteúdos curriculares**

que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. Art. 12 - Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e **ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais**, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. Art. 13 - Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. Art. 14 - O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. Art. 15 - Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V - Ensino Religioso. § 1º - O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal. § 2º - O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96). § 3º - A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. § 4º - A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96. § 5º - A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96. § 6º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96. Art. 16 - Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. **Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.** § 1º - Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos **temas relativos à condição e aos direitos dos idosos** (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97). § 2º - A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010). § 3º - Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a

disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente. Art. 17 - Na **parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano**, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar. Parágrafo único - Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/ 2005. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO** Art. 18 - O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais. Art. 19 - Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental. **GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO** Art. 20 - As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática. § 1º - O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino. § 2º - Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. § 3º - O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração. § 4º - O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade. § 5º - Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais. Art. 21 - No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social. Parágrafo único - Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis. Art. 22 - O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação. Art. 23 - Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões. **RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS, INTEGRAÇÃO E ABORDAGENS** Art. 24 - A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos. § 1º - A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. § 2º - Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de

conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções. § 3º - Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução. Art. 25 - Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas. Art. 26 - Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base: I - no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos; II - no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas; III - na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; IV - na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; V - no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias. Parágrafo único - Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política. Art. 27 - Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. § 1º - Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como "promoção automática" de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem. § 2º - A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural. Art. 28 - A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à: I - provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos; II - adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

ARTICULAÇÕES E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR Art. 29 - A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. § 1º - O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização. § 2º - Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada: I - pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais; II - pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas

que recebem. Art. 30 - Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I - a alfabetização e o letramento; II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. § 1º - Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. § 2º - Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. Art. 31 - Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. § 1º - Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular. § 2º - Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

AValiação: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO Art. 32 - A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve: I - assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes. II - utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando; III - fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea "a" do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96; IV - assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo; V - prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96; VI - assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas; VII - possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série. Art. 33 - Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. § 1º - A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados. § 2º - A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala. Art. 34 - Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é

esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem. Art. 35 - Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral. Parágrafo único - A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga: I - os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação; II - as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem. A EDUCAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL Art. 36 - Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Parágrafo único - As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral. Art. 37 - A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. § 1º - O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais. § 2º - As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico. § 3º - Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras. § 4º - Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola. EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA Art. 38 - A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008). Art. 39 - A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico. § 1º - As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99). § 2º - O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. Art. 40 - O atendimento escolar às populações do campo, povos

indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010). § 1º - As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de: I - reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos; II - valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam; III - reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade; IV - flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo; V - superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação; § 2º - Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia. § 3º - As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento. § 4º - A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

EDUCAÇÃO ESPECIAL Art. 41 - O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único - Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços. Art. 42 - O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único - O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Art. 43 - Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96. Art. 44 - A Educação de Jovens e

Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer: I - um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular; II - um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais; III - a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação; IV - uma política de formação permanente de seus professores; V - maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados. Art. 45 - A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB

nº 3/2010). Parágrafo único - Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário: I - fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental; II - apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário; III - incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo. Art. 46 - A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração. Parágrafo único - Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto políticopedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando: I - a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências; II - a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes. Art. 47 - A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo. **A IMPLEMENTAÇÃO DESTAS DIRETRIZES: COMPROMISSO SOLIDÁRIO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO** Art. 48 - Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover: I - os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados; II - a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas; III - a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional; IV - o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas. Art. 49 - O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução). Parágrafo único - Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes. Art. 50 - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

APÊNCICE 2



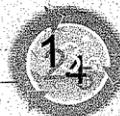
Atividade 2
Sementeira





Objetivos

- Reconhecer as sementes como elementos fundamentais para a preservação das espécies da flora e alimentação de algumas espécies da fauna.
- Compreender as diferenças e semelhanças entre as diversas espécies vegetais.
- Compreender a diferença entre o plantio com mudas e com sementes.
- Promover conceitos de preservação ambiental.



Metodologia

A confecção de uma sementeira ou sementário implica na coleta de sementes diversas pelos alunos.

1º Passo: Trabalhe com seus alunos o conceito de sementeira.

CONCEITO

Sementeira é uma "coleção" de sementes coletadas aleatoriamente, com objetivo de compreender melhor anatomicamente e fisiologicamente sua estrutura, bem como sua importância para o meio ambiente.

2º Passo: Colete sementes. Se não for possível na escola, solicite que as crianças tragam sementes de casa, estimulando, por conseguinte, a ingestão de frutas.



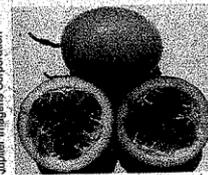
Jupiter Images Corporation



Jupiter Images Corporation

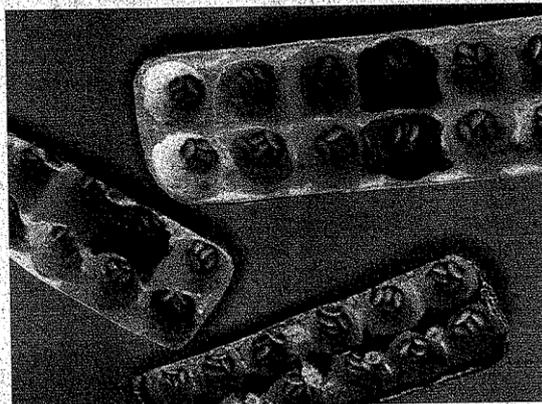


Jupiter Images Corporation



W. Commons

3º Passo: Solicite aos alunos que levem caixas de ovos para a escola, estimulando, assim, a reciclagem. Essa caixa será utilizada para separar as sementes por espécies, já que ela é toda dividida em pequenos espaços.



4º Passo: Peça aos alunos que separem as sementes por espécies. Em cada divisão da caixa peça que eles coloquem as sementes, separando-as, assim, de acordo com os critérios solicitados (tamanho, formato, textura, espécie, etc.).

5º Passo: A seguir, peça que os alunos identifiquem as sementes colocando o nome delas em frente ao espaço em que estiverem depositadas na caixa. Se a caixa for de papelão, o nome pode ser escrito na própria caixa. Se a caixa for de plástico, uma etiqueta adesiva pode ser colada no local correspondente à semente.

6º Passo: Oriente os alunos a observarem as características de cada semente, sua estrutura, tamanho, textura, etc.



Semente de pêssego – rugosa, áspera.

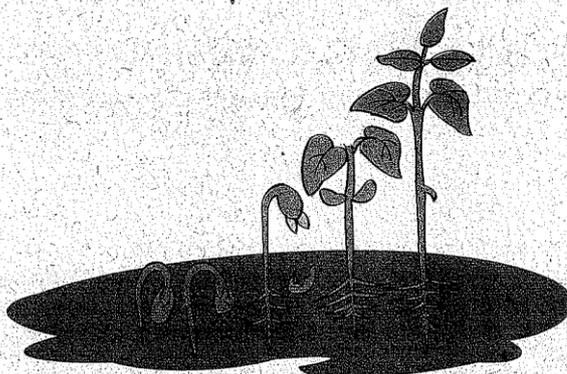


Semente de manga – “peluda” por causa das fibras.

7º Passo: Explique aos alunos que a função das sementes é dar origem a uma nova planta. Algumas delas fazem parte de nossa alimentação de forma muito significativa, como o feijão, a ervilha e o grão-de-bico.

Nessa atividade, os alunos poderão trabalhar em equipe a fim de diversificarem suas espécies de sementes, trocando as repetidas, enriquecendo o projeto.

Tendo reunida a coleção, o professor deverá mostrar aos alunos a anatomia das sementes, explicando sobre suas etapas de germinação.



Você também poderá falar da importância dos animais no transporte de sementes o que garante a viabilidade das espécies. Animais que as enterram e as "perdem" também contribuem para a fertilização delas.

Essa atividade também é uma ótima oportunidade para comparar as maneiras de plantio, através de sementes e/ou de mudas e assim verificar as etapas de germinação, desenvolvimento, maturação, etc.

Alie essa atividade à da composteira e use a terra fertilizada daquela atividade para o plantio das sementes desta.

Observe as fotos a seguir:



Cotia enterra sementes de Araucária, auxiliando a reprodução desta.



Creative Commons

O tucano-toco é dispersor das sementes de uma árvore chamada Manduvi. Essa árvore é útil às araras azuis, pois ali constroem seus ninhos.



Sugestões complementares

Como são utilizadas nessa atividade embalagens reaproveitáveis, aproveite para trabalhar o tema "reaproveitamento", com seus alunos.

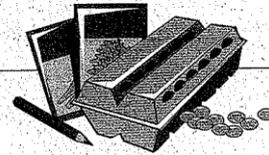
Quais outros materiais podem ser utilizados nessa atividade?

Como você pode decorar sua caixa de sementes a fim de deixá-la personalizada?



Materiais

Sementes variadas, embalagens de ovos, papel, lápis.





Registro processual: L5 - A2/b

Data:

Nome:

Atividade: sementeira.

REGISTRE

Converse com o professor e colegas sobre a proposta da sementeira e depois registre por meio de desenhos como ficou a sua.

Resposta pessoal.