



**INSTITUTO LATINO AMERICANO DE ARTES,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

HISTÓRIA – GRAU LICENCIATURA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM
LEVANTAMENTO NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FLÁVIO WARKEN**

ANDRÉ VITOR DE LIMA MARTINS

Foz do Iguaçu

2019



**INSTITUTO LATINO AMERICANO DE ARTES,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

HISTÓRIA – GRAU LICENCIATURA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
UM LEVANTAMENTO NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FLÁVIO WARKEN**

ANDRÉ VITOR DE LIMA MARTINS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em História.

Orientador: Prof^ª. Dra. Luciana Mello Ribeiro.

Foz do Iguaçu

2019

ANDRÉ VITOR DE LIMA MARTINS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM
LEVANTAMENTO NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FLÁVIO WARKEN**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em História.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^ª. Dra. Luciana Mello Ribeiro
UNILA

Prof. Tiago Costa Saches
UNILA

Prof^ª. Dra. Roseli Dahlem Pacheco
IFPR

Foz do Iguaçu, 22 de Novembro de 2019.

A minha companheira Kauana e a meu filho Aram, por todo Amor e compreensão.

A minha mãe, por não ter me deixado desistir de estudar.

AGRADECIMENTOS

Sou grato ao Grande Espírito da Vida por ter me assegurado uma travessia sadia e segura nesta jornada da Graduação. Agradeço pela oportunidade de cursar o Ensino Superior nesta Universidade Latino Americana e por ter vivido e compartilhado esta experiência ao lado de pessoas especiais. A toda comunidade Unileira, meus sinceros e humildes cumprimentos.

Sou grato ao corpo docente do Curso de História Licenciatura pela dedicação e esforço em nos oferecer uma formação de qualidade. Profs, acreditem, vocês fazem a diferença, e seguramente lhes digo que guardarei os vossos bons exemplos sempre vívidos em minha memória e em meu coração. Aos colegas do curso, meus cumprimentos e votos de felicidade.

E o que dizer de minha querida orientadora, Professora Dra. Luciana Mello Ribeiro. Gratidão imensa pela oportunidade de ter aprendido sobre Educação Ambiental com você que está desde o início intimamente ligada com o tema no país. Grato pelas conversas jogadas fora, por me atender prontamente nos momentos de dúvida e pelo cuidado e atenção com que você me acompanhou e orientou neste processo de pesquisa. Para mim, mais que orientadora, você se tornou uma verdadeira amiga. Terno abraço.

Finalmente, sou grato a Direção do Colégio Estadual Professor Flávio Warken pela prontidão, receptividade e acolhimento da pesquisa, e a todos(as) os(as) professores(as) que se disponibilizaram a responder os questionários e cuja contribuição é o coração deste trabalho. Deixo registrado também, um abraço especial para a Professora Maria da Mata com quem dividi muito mais que uma turma nas atividades de estágio, mas também a alegria de ensinar e aprender sempre.

MARTINS, André Vitor de Lima. **Educação Ambiental na formação inicial de professores: um levantamento no Colégio Estadual Professor Flávio Warken**. 2019. 21 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de História Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar como o processo de formação ambiental na formação inicial de professores influencia no momento do docente trabalhar com Educação Ambiental (EA), tomando o caso específico de treze professores do Colégio Estadual Professor Flávio Warken, localizado na cidade de Foz do Iguaçu – PR. O instrumento da pesquisa consistiu em um questionário composto por questões de múltipla escolha e respostas curtas e contou com a participação de profissionais de diversas áreas do conhecimento atuantes no ensino Fundamental II e Médio. Constatou-se que na maioria dos casos analisados a formação inicial contribuiu pouco para o trabalho com educação ambiental; que a área de conhecimento tem fraca relação com o grau de intensidade com que a EA apareceu na formação; e que apenas cinco entre os treze pesquisados já participou de algum curso de capacitação em EA, embora oito dentre o total de participantes tenham afirmado já ter realizado EA na escola ou em outra instituição, o que indica que a falta de um curso de capacitação ou a baixa contribuição para o trabalho com a temática na formação inicial não foi um fator determinante para o professor fazer ou não EA.

Palavras-chave: Formação Ambiental; Formação Inicial Docente; Educação Ambiental

MARTINS, André Vitor de Lima. **Educación Ambiental en la formación inicial de profesores: un levantamiento en el Colégio Estadual Professor Flávio Warken**. 2019. 21 paginas. Trabajo de Conclusión de Curso del Curso de Historia profesorado – Universidade Federal da Integração Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo investigar cómo influye el proceso de educación ambiental en la formación inicial de los maestros en el momento en que el maestro trabaja con Educación Ambiental (EA), tomando el caso específico de trece maestros del Colégio Estadual Professor Flávio Warken, ubicado en la ciudad de Foz do Iguaçu – PR. El instrumento de investigación consistió en un cuestionario compuesto por preguntas de opción múltiple y respuestas cortas y contó con la asistencia de profesionales de diversas áreas del conocimiento que trabajan en la escuela primaria y secundaria. Se encontró que en la mayoría de los casos analizados, la capacitación inicial contribuyó poco al trabajo con la educación ambiental; que el área de conocimiento está poco relacionada con el grado de intensidad con el que apareció EA en la formación; y que solo cinco entre los trece investigados han participado en un curso de capacitación de EA, aunque ocho del total de participantes informaron que ya habían realizado EA en la escuela u otra institución, lo que indica que la falta de un curso de capacitación o la baja contribución al trabajo con el tema en la formación inicial no fue un factor determinante para que el maestro hiciera o no a EA.

Palabras-clave: Formación Ambiental; Formación Inicial Docente; Educación Ambiental.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quanto a sua formação inicial contribuiu para o trabalho com a temática ambiental?... 14

Tabela 2 – Ano em que se formou e área de atuação. Quantas disciplinas leciona hoje?..... 15

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você já participou de algum curso de capacitação ou ação/projeto de Educação Ambiental? 18

Gráfico 2 – Você já fez Educação Ambiental no seu local de trabalho, ou fora? (em outras instituições, na comunidade, em projetos, etc.)? 19

LISTA DE ABREVIATURAS

EA	Educação Ambiental
SEMA	Secretária Especial de Meio Ambiente
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
MMA	Ministério do Meio Ambiente
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
DCNEA	Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. METODOLOGIA	13
3. DISCUSSÃO E RESULTADOS	14
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	20

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre a relação sociedade e meio ambiente por ser amplamente reconhecida como uma possibilidade de promover a melhoria da qualidade socioambiental por meio de processos educativos. Desde seu surgimento na década de 1970, ela “tem sido apropriada de forma diferenciada por diversos atores, com discursos e referenciais teóricos variados, propondo ou oferecendo diversas maneiras de conceber e praticar a ação educativa nesse campo” (TOZONI-REIS, 2013, p. 2). No horizonte da educação como prática social, a diversidade de concepções e abordagens em educação ambiental denotam o seu caráter político, por se tratar de uma prática diversa e jamais neutra uma vez que é praticada por sujeitos que sentem diferentemente os condicionamentos sociais, culturais, econômicos e ambientais, impostos pelo modelo de sociedade vigente.

No Brasil o processo de institucionalização da EA começou em 1973 com a criação no Poder executivo da Secretária Especial de Meio Ambiente (SEMA), a partir da qual foram construídos os primeiros projetos voltados para a introdução escolar da educação ambiental, além da criação de cursos de especialização em educação ambiental e da realização de seminários realizados em parceria com Universidades bem como a organização de uma rede de divulgação de materiais educativos sobre o tema meio ambiente. No ano de 1977, foi publicada a Declaração de Tbilisi, momento no qual a EA nasce oficialmente com objetivos, características, metodologia e fundamento teórico. Neste documento afirma-se que a educação ambiental deve ser realizada de modo participativo, por meio de projetos que preconizem uma perspectiva interdisciplinar para resolução dos problemas ambientais e que utilizem o tema ambiental como tema gerador de processos educativos.

Em Agosto de 1981, com a criação da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), Lei nº 6.938, a educação ambiental ganhou respaldo Jurídico, a partir da qual se estabeleceu a sua obrigatoriedade em todas as modalidades e níveis do ensino. Assim, a EA foi reconhecida na Constituição Federal de 1988, inciso 1º do Art. 225 do Capítulo VI sobre Meio Ambiente, que incumbe ao Poder Público a “promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Em 1992 temos a criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e a instituição, por deliberação do IBAMA, de Núcleos de Educação Ambiental por todas as superintendências estaduais do país. Neste mesmo ano pactuou-se o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, no âmbito do Fórum Global das ONG’S e Movimentos Sociais, evento que aconteceu paralelo a Rio-92, onde estabeleceram-se 17 princípios e um Plano de Ação para a EA. A

Declaração de Tbilisi e o Tratado tornaram-se referência na construção das políticas públicas em educação ambiental no país e no mundo nos anos seguintes.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 6.934, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.154 de 23 de Julho de 2004, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional e dá outras providências, e que segue todavia vigente. Por meio da nova LDB, abriu-se espaço para a inclusão da educação ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como parte do tema Meio Ambiente situada nos dos Temas Transversais. No entanto, segundo alguns críticos das políticas educacionais nos anos 1990, a LDB operou mudanças que resultaram em uma precarização dos cursos de formação de professores (SAVIANI, 2009), bem como funcionou como um mecanismo facilitador para o ajuste do sistema educacional brasileiro a lógica neoliberal (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003), que vinha se consolidando no campo político. Ela incorporou os princípios individualistas, competitivos e privatistas das teorias políticas neoliberais, e os reproduziu nas políticas educacionais, ressignificando a educação, o professor, a escola e a chave interpretativa da temática ambiental sob o paradigma da racionalidade prática.

Em abril de 1999 promulgou-se a Lei nº 9.795, regulamentada por meio do Decreto Federal nº 4.281 de 22 de Junho de 2002, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Esta definiu as diretrizes para implementação da EA no ensino formal e não formal. Conforme aponta Velasco (2000, apud OLIVEIRA e CARVALHO, 2012, p. 264), nota-se na PNEA, avanços conceituais em direção a uma perspectiva não reducionista da temática ambiental assim como propostas metodológicas orientadas à formação profissional que preconizam uma perspectiva integrada, contínua e permanente do processo formativo em EA, tomando como base uma concepção de educação diferente daquela assumida pela hegemonia das políticas educacionais no período. Treze anos depois foi publicada por meio da Resolução nº2 do CNE/CP de 15 de Junho de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), a fim de oferecer maior clareza metodológica para a ambientalização curricular da EA, propondo sua incorporação como atividade curricular ou por meio de projetos interdisciplinares tomando como base a mesma perspectiva crítica de educação assumida pela lei.

No entanto, nota-se que apesar dos avanços legais e conceituais, as pesquisas sobre incorporação curricular da EA e a materialidade de sua realização no processo de formação docente vem mostrando que este tem sido um “difícil, conturbado e conflituoso” (TOZONIREIS e CAMPOS, 2014, p. 148) processo no qual, de maneira estrutural, conflituam duas concepções de educação distintas em uma situação resulta na frágil preparação para o trabalho com a temática ambiental. Segundo Janke (2012),

No contexto formal, a educação ambiental tenta se estruturar num espaço historicamente disputado, acirradamente, entre as correntes tradicionais e críticas, entre o processo educativo pela manutenção do capital contra a luta por uma educação para a transformação social. Em geral, o cenário de manutenção tem sobrevivido à disputa, numa situação revelada pela precariedade, falta de qualidade da educação nos espaços formais, de um modo geral e abrangente. Essa situação é resultado das escolhas político-econômicas daqueles que representam democraticamente o povo, mas que se comprometem repetidamente com interesses privados e de manutenção da ordem social vigente (p. 7).

Diante deste quadro, buscou-se observar a contribuição da formação ambiental no processo de formação docente por meio de uma pesquisa realizada junto aos professores do Colégio Estadual Professor Flávio Warken, localizado na cidade de Foz do Iguaçu – PR, a fim de responder a seguinte pergunta: o processo de formação ambiental na formação inicial influencia se os professores farão ou não educação ambiental em sua prática educativa?

O interesse por pesquisar a EA realizada no colégio surgiu de uma afinidade pessoal do pesquisador com a temática meio ambiente e pelo interesse de articular o tema com a futura área de atuação profissional. Assim, aproveitou-se o contato direto com a escola proporcionado pelas atividades do Estágio Obrigatório I, II, e III, do curso de História Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA, para observar as práticas educativas através da lente ambiental. Esta proposta justifica-se no fato de que a realização da educação ambiental no âmbito do ensino escolar depende, entre outras questões, da efetiva incorporação da temática ambiental no processo de formação docente. Segundo Carvalho e Oliveira (2012, p. 2),

Se entendermos a EA como uma prática educativa que procura articular os aspectos políticos, sociais, econômicos e ambientais no processo de formação dos sujeitos-cidadãos e a escola como espaço socialmente definido para a concretização dos processos educativos formais, a preparação do professor, visto como mediador desses processos, ganha relevância significativa do ponto de vista social e cultural. Assim, não podemos deixar de considerar que a inclusão da temática ambiental no processo de formação docente [...] para que a escola tenha condições objetivas e concretas de cumprir sua função social.

Em função disto a pesquisa toma como objetivo investigar como o processo de formação ambiental influencia no momento do professor trabalhar com educação ambiental e tem por instrumento um questionário composto de perguntas de múltipla escolha e respostas curtas. O Colégio Flávio Warken conta com um corpo docente de aproximadamente setenta professores segundo informações prestadas pela Diretora auxiliar da escola então, buscando uma amostragem significativa, a pesquisa almejou alcançar cerca de trinta professores de diversas áreas do

conhecimento. Os questionários foram apresentados em duas versões, uma na via impressa e outra em uma via online. Dos trinta professores contatados treze participaram da pesquisa, todos atuantes no ensino Fundamental II e Médio.

O artigo está organizado em dois momentos. Num primeiro detalha-se o instrumento da pesquisa e, em seguida, apresentam-se os dados obtidos nos questionários observando a qualidade da formação ambiental proporcionada pela formação inicial e se esta influenciou no momento do professor fazer ou não educação ambiental. A análise teórica dos dados será realizada a partir da contribuição de autores que discutem as políticas educacionais nos anos 1990 em uma perspectiva crítica.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa aborda o tema da Educação Ambiental na formação inicial dos professores e como isso impacta na realização da EA no Colégio Flávio Warken. Neste sentido, a elaboração do questionário procurou dar ênfase as questões relativas ao preparo para o trabalho com a temática ambiental no processo de formação inicial. Esta é uma pesquisa de tipo qualitativo e quantitativo, e seu instrumento foi um questionário individual de composto por questões de múltipla escolha e espaços para respostas curtas.

Os questionários foram preparados em duas versões, uma impressa e outra online, a fim de que os professores pudessem escolher o formato que lhes fosse mais confortável. Os questionários continham exatamente as mesmas questões e para ambos foi estipulado um prazo de 15 dias para serem respondidos. Eles foram enviados por e-mail e distribuídos na escola no dia 04 de novembro e recolhidos no dia 17 do mesmo mês. Dos trinta professores, treze (oito na versão impressa e cinco na versão online) responderam.

Para a mensuração dos dados, foi utilizada a escala *Phrase Completion*, desenvolvida por Hodge e Gillespie (2003). Esta escala consiste em um “padrão de 11 pontos, sempre de 0 a 10 na sequência dos números inteiros, em que o 0 tem associação com a ausência de atributo, enquanto o 10 tem relação com a intensidade máxima de sua presença” (COSTA; JÚNIOR, 2014, p.6). Segundo seus criadores, esse método é de mais fácil interpretação por parte dos pesquisados porque trabalha com uma disposição de números mais familiar, isto é, de 0 a 10. Não obstante, afirmam que o maior número de pontos contribui para uma maior veracidade e confiabilidade da escala. A escala organiza a disposição numérica em três grupos. Do 0 ao 3, são consideradas indicadores de pouca

intensidade. Do 4 ao 7, indicadores com intensidade moderada, e, do 8 ao 10 considera-se indicadores de alta ou muita intensidade.

Para a mensuração qualitativa dos dados, o questionário dispôs, nas questões que requeriam maiores detalhamentos, de um espaço para resposta curta onde os professores puderam complementar as suas respostas quantitativas. Estas respostas foram analisadas à luz de autores que discutem as políticas educacionais nos anos 1990 em uma perspectiva crítica (SAVIANI, 2009; OLIVEIRA e CARVALHO, 2012; TOZONI-REIS, 2014), entre outros, para refletir sobre o processo de incorporação da temática ambiental no atual modelo de formação docente.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Desde o início da institucionalização da educação ambiental no Brasil enfatiza-se a importância dela estar presente em todas as modalidades e níveis de ensino de maneira integrada e permanente, para que ela pudesse, de fato, consolidar-se como um aspecto importante do currículo e naturalmente, passasse a figurar-se como um aspecto fundamental da realidade educacional e social. Mas embora as políticas educacionais vigentes estabeleçam a obrigatoriedade da Educação Ambiental na formação inicial de professores quando nos voltamos para a análise da sua aplicabilidade prática surgem alguns problemas que parecem apontar para um distanciamento entre teoria e prática, entre o estabelecido na lei e o que realmente acontece na formação docente.

Neste aspecto os dados obtidos na pesquisa mostram algo próximo a esta distância entre teoria-prática, lei-realidade. Do total dos casos analisados, seis (participantes nº 1, 2, 3, 6, 7 e 13), assinalaram que a sua formação inicial pouco contribuiu para o trabalho com a temática ambiental (Tabela 1). As respostas complementares parecem reforçar a ausência da temática em suas graduações com afirmações como, “não foi dada a devida atenção a temática”, “no período não era um tema debatido em classe”, “não ouve nenhuma matéria relacionada a temática”, por exemplo.

Tabela 1

Quanto a sua formação inicial contribuiu para o trabalho com a temática ambiental?

Participantes nº	Indicador	Complemento
1	0	Não contribuiu. Fui fazendo curso depois.
2	2	Em branco.
3	2	Na época de minha graduação não era um tema debatido em aula.
4	10	Fez com as práticas realizadas fizesse com que eu pudesse levar para o meu dia a dia.

5	7	Dentro da construção civil nós profissionais fomos educados desde o início. Com base no fato de ser a construção civil a maior geradora de impacto ambiental.
6	3	A questão ambiental não foi priorizada, nem dada a devida importância no curso.
7	0	Não tive nenhuma matéria relacionada na minha formação.
8	8	A nível de ensino médio, a formação oferecida representou a forma como devemos refletir sobre o impacto que oferecemos ao meio ambiente.
9	8	A contribuição maior foi na pós graduação stricto sensu.
10	10	Pelas atividades desenvolvidas que relacionavam as questões ambientais.
11	4	Não havia na época uma atenção ou uma abordagem a esta temática.
12	8	Não tem como trabalhar diversos temas da geografia sem abordar a temática.
13	2	Muito pouco.

Para compreender melhor estes dados é importante relacioná-los com o ano e a área de formação dos professores. Segundo os dados obtidos a maioria dos professores se graduou entre a segunda metade dos anos 1990 e a primeira e segunda metade da primeira década dos anos 2000 (Tabela 2). Desta forma, tendo em consideração que a inclusão da temática ambiental no currículo ocorre oficialmente com a promulgação da LDB em 1996, poderíamos supor que a educação ambiental já deveria compor o currículo e fazer parte da formação inicial. Na mesma direção, e talvez mais importante ainda, poderíamos supor que o fato da maioria dos professores ter se formado na primeira e segunda metade da primeira década dos anos 2000, quando a PNEA já havia sido promulgada e regulamentada em nível federal, implicaria em uma maior presença da educação ambiental no processo de formação inicial.

Tabela 2

Participantes nº	Ano em que se formou e área de atuação. Quantas disciplinas leciona hoje?
1	1996. Ciências.
2	2005. História e Sociologia.
3	1997. Matemática e Ciências.
4	2008. Letras português/2017 Artes Visuais.
5	2010. Arquitetura e Urbanismo. Instalações pediais e técnicas construtivas.
6	Ano? Matemática.
7	2005. Matemática.
8	2008. Matemática.
9	2008. Geografia.
10	1987. Química.
11	2002 Matemática/2019 Física.

12	2007. Licenciatura plena em Geografia.
13	2017. Física.

No entanto, os dados levantados são insuficientes para afirmar com segurança se a educação ambiental estava ou não contemplada no currículo dos cursos de graduação destes professores, pois não respondem, por exemplo, qual a instituição e qual o Estado no qual se formaram, o que nos permitiria inferir com maior precisão a presença ou não da EA tendo em vista as datas de promulgação das Políticas Estaduais de Educação Ambiental. Contudo, estes dados são interessantes para observarmos uma questão importante: qual a relação da área do conhecimento com o grau de intensidade com que aparece a educação ambiental na formação?

Nos casos dos participantes que assinalaram entre o pouco na primeira tabela, suas áreas de formação são predominantemente pertencentes as Ciências Exatas, sendo que somente um pertence a área das Ciências Humanas. Neste sentido um aspecto que se destaca nesses dados é o fato de que a disciplina Matemática (part. nº 3, 6 e 7), se repete na metade dos casos que afirmaram não ter tido uma formação ambiental satisfatória na graduação. Este caso é interessantes porque parece indicar a situação de que a educação ambiental foi entendida como um conhecimento alheio a área das Ciências Exatas, o que parece acontecer também no caso dos professores formados em Física (part. nº 3, e 13), Ciências e História e Sociologia (part. nº 1 e 2, respectivamente).

Pode-se dizer que, nos casos dos professores formados nas áreas das Ciências Exatas e Humanas, a ausência da discussão ambiental seja compreensível tomando em consideração que a temática ambiental é tradicionalmente atribuída as disciplinas relacionadas às Ciências da Natureza, como Biologia, Física e Química, por exemplo. Mas a ausência da discussão ambiental no caso das Ciências da Natureza é um dado surpreendente pois indica que mesmo nas disciplinas intrinsecamente ligadas aos elementos e fenômenos do meio ambiente, a dimensão ambiental não é trabalhada de maneira satisfatória. Neste sentido, se há uma relação entre a área de conhecimento e o grau de intensidade com que a educação ambiental apareceu na formação destes professore, está é muito fraca, de modo que não se pôde atribuir a ausência da EA a uma área do conhecimento tomando apenas a sua área específica de atuação.

No entanto, o fato da educação ambiental aparecer de maneira frágil na formação inicial independente da área do conhecimento, parece apontar para uma situação em que os cursos de Graduação, mesmo os situados na área das Ciências da Natureza, possuíam algumas carências que dificultaram o trabalho com a temática no processo de formação. Se tomarmos distância desta situação e a observarmos em um cenário mais amplo do processo formativo, notaremos que a precariedade no processo de formação inicial é, na verdade, um problema que não reside apenas no

tocante ao trabalho com a temática ambiental, mas que abrange todo o processo educativo. Assim, para compreender algumas destas carências, uma retomada histórica do contexto no qual aconteceu a promulgação da LDB em 1996 se faz necessária para apreendermos algumas das principais características desta normativa que segue regendo o processo de formação docente no país, a fim de refletir sobre os seus efeitos na educação.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), ao observar o contexto no qual se aprovou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veremos que ela ocorreu num período em que o Estado brasileiro “adotou o pensamento pedagógico empresarial [...] como diretriz e concepção educacional do Estado” (p. 108).

Em relação às políticas educacionais, Ball (2004) considera que, nas últimas décadas do século XX e no início do XXI, houve um avanço de políticas subordinadas à racionalidade econômica, que apresentam forte influência na conversão da educação em “mercadoria” suscetível à cultura empresarial do lucro (OLIVEIRA e CARVALHO, 2012, p. 256).

Com a ascensão do neoliberalismo à hegemonia político-econômica do Estado brasileiro e a repercussão do seu individualismo pragmático no âmbito das políticas educacionais, transformou-se a própria concepção de educação, que passou a ser vista como mercadoria, e operou-se uma reorganização do sistema educacional segundo o paradigma da racionalidade prática. Conforme Oliveira e Carvalho (2012, p. 257), a LDB trazia como um dos seus objetivos,

[...] A construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo o veículo de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.

No entanto, segundo Gatti (2010, p. 1374), a LDB não conseguiu gerar as mudanças propostas e acabou agravando uma situação de precariedade dos cursos de formação docente, que seguiram sem um eixo formativo consistente para proporcionar uma formação completa, e que levou a uma verdadeira “pulverização na formação dos licenciados”, e como resultado, uma “frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica”. Autores como Frigotto e Ciavatta (2003), e Saviani (2009), ressaltam que esta situação de fragilidade no processo formativo tem como principal causa a concepção mercantilizada da educação que incorporada pelas políticas educacionais deu forma a um modelo de ensino preocupado com a formação de um professor cuja a prática educativa se resume numa abordagem conteudista e pretensamente neutra daquilo que se quer ensinar.

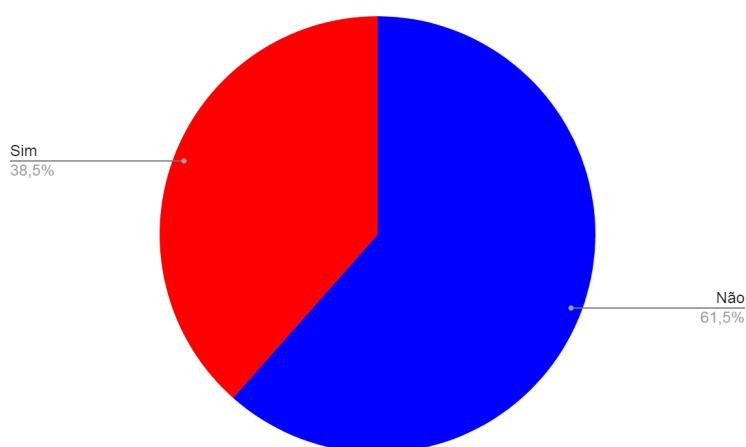
Esta concepção de educação pragmática está em forte desacordo com a concepção de ensino da qual compartilha a Educação Ambiental em sua vertente Crítica e na qual se baseiam a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. A concepção de EA assumida pela Lei e pelas Diretrizes, é mais que a expressão ou um anseio por uma prática pedagógica alternativa com concepções abordagens e métodos particulares, mas uma forma de se contextualizar, se introduzir, refletir, agir e transformar o mundo. Neste sentido, ela compreende a educação não como uma mera aprendizagem e transmissão de conhecimentos, mas como um processo de formação humana na qual se constroem mais que conhecimentos, mas também valores e princípios.

Assim, se pensarmos na temática ambiental como um tema complexo e a educação ambiental como um campo de conhecimento e de atuação social que se apropria e utiliza destas questões ambientais complexas para gerar processos educativos que contribuam para a formação integral e ambiental dos sujeitos, colocaremos em evidência um desajuste epistemológico ao qual podemos atribuir a responsabilidade por tornar frágil ou mesmo ausente a formação ambiental no processo de formação inicial de professores.

Ora, tomando o problema da predominância de professores que afirmaram não terem tido uma formação ambiental satisfatória na graduação, outra pergunta a se fazer é se os professores participaram de algum curso de capacitação em educação ambiental a fim de suprir esta carência na formação inicial e se eles já realizaram EA em sua prática educativa. Em relação ao curso de capacitação, a pesquisa identificou que apenas cinco entre os treze participantes (38,5%), possuem ou já participaram de cursos e/ou projetos de capacitação em educação ambiental.

Gráfico 1

Você já participou de algum curso de capacitação ou ação/projeto de Educação Ambiental?

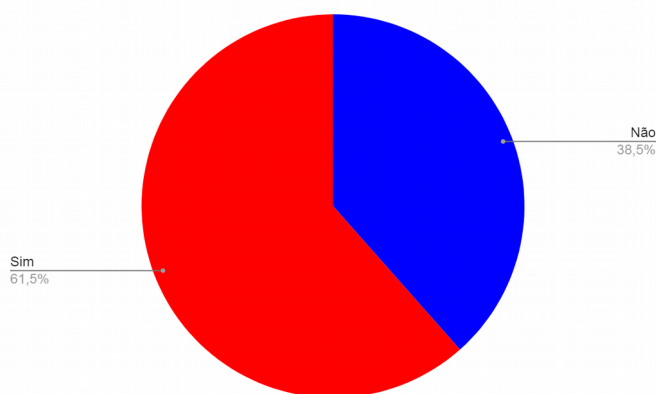


Fonte: autor

A baixa quantidade de professores que já realizaram algum curso de capacitação chama atenção para pensar se isto oferece algum tipo de impedimento ou limitação no momento do professor fazer educação ambiental, o que nos leva a outra questão relevante para os objetivos desta pesquisa. Quando perguntados sobre já terem feito educação ambiental, oito entre os treze participantes alegaram que sim. Aqui, nota-se que todos os cinco participantes que alegaram já ter participação de curso de capacitação (part. nº 1, 4, 5, 10 e 12), também fazem parte do total de professores que disseram já ter realizado educação ambiental na escola (part. nº 1, 2, 4, 5, 10, 11, 12 e 13).

Gráfico 2:

Você já fez Educação Ambiental no seu local de trabalho, ou fora? (em outras instituições, na comunidade, em projetos, etc.)?



Fonte: autor

Apenas três entre os oito participantes que afirmaram já ter feito EA alegaram nunca ter participado de algum curso ou projeto de capacitação (part. nº 2, 11 e 13). Portanto, pode-se dizer que a realização de curso de capacitação em educação ambiental foi um fator importante para que os professores realizassem a EA em sua prática educativa tendo em vista que a maioria dos professores que afirmaram já ter feito possui também um curso de capacitação. No entanto, a ausência dele não impediu aqueles professores que não fizeram de fazer educação ambiental também. Neste sentido, nota-se ainda que dos seis professores que alegaram ter tido pouca formação ambiental na graduação, apenas um (part. nº 1) participou de algum curso de capacitação, e apenas três não estão entre os oito que afirmaram ter feito EA (part. nº 3, 6 e 7), o que parece

reforçar a ideia de que a falta de formação não impede a presença da educação ambiental na prática educativa no caso dos professores analisados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos na pesquisa apontaram para a predominância da baixa contribuição da formação inicial dos professores para o trabalho com a temática ambiental, o que parece comprovar a permanência de dificuldades para uma formação docente integral, conforme afirma Gatti (2010). Na linha de Frigotto e Ciavatta (2003, e Saviani (2009), podemos tomar como causa central desta fragilidade na formação, a concepção mercantilizada de educação, que também se reflete na formação ambiental. Neste sentido nota-se um conflito entre de duas concepções de educação diferentes, uma pragmática assumida pela LDB/96 e outra humanizadora assumida pela PNEA e pelas DCNEA.

Constatou-se também, que a área de formação possui fraca relação com o grau de intensidade com que a educação ambiental apareceu na graduação dos participantes pois, tanto no caso dos professores formados na área das Ciências da Natureza quanto na área das Ciências Exatas e Humanas, houve baixa contribuição para o trabalho com a temática ambiental. Ademais, a participação em cursos e/ou projetos de capacitação em educação ambiental parece ter sido um fator importante para que os professores realizassem EA pois, dos oito que alegaram ter feito EA na escola, cinco participaram de algum curso e/ou projeto. No entanto, a ausência de um curso e capacitação não foi impedimento para três entre os oito professores que não o fizeram mas que também alegaram já ter feito EA na escola. Neste sentido, conclui-se que a área de formação e a baixa contribuição da formação inicial para o trabalho com a temática ambiental teve pouca influência no momento dos professores fazerem ou não educação ambiental em sua prática educativa, bem como possuir ou não curso de capacitação não implicou, necessariamente, que alguns professores deixassem de trabalhar com a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/L6938.htm> . Acesso em outubro de 2019.

_____, MEC/SEF (Secretaria da Educação Fundamental/MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>. Acesso em: outubro de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro)**, Plano Nacional de Educação 3 ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2006. (Série Legislação).

DO BRASIL, **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação & sociedade, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Papirus Editora, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

JANKE, Nadja. **Políticas públicas de educação ambiental**. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru.

OLIVEIRA, Maíra Gesualdo; CARVALHO, Luiz Marcelo de. **Políticas públicas de formação de professores e de educação ambiental: possíveis articulações?** Revista contemporânea de Educação, p. 252-275, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

TEIXEIRA, Lucas André; TOZONI-REIS, MF de C. **A educação ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da educação ambiental na escola pública**. VII EPEA- Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Rio Claro SP, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias**. *Educar em revista*, p. 145-162, 2014.