



## FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Fabiana Juraszek<sup>1</sup> - PUCPR  
Daniela Gureski Rodrigues<sup>2</sup> - PUCPR  
Giovana Cristiane Dorox<sup>3</sup> - PUCPR  
Daniele Saheb<sup>4</sup> - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental  
Agência Financiadora: Fundação Araucária

### Resumo

Este trabalho refere-se a uma pesquisa com a temática Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental séries iniciais em Educação Ambiental, considerando uma reflexão sobre como os professores do ensino fundamental I compreendem a Educação Ambiental e por meio de imagens? Objetiva-se compreender como os professores do Ensino Fundamental I relaciona o meio ambiente ao seu cotidiano por meio de imagens. Para tanto, procede-se à metodologia de natureza básica, problema de abordagem qualitativa, utilizou da técnica de pesquisa bibliográfica, documental quando analisada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), e como método a análise de conteúdo da Bardin (2016). A pesquisa se desenvolveu com onze professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública em Curitiba, Paraná. Devido peculiaridades locais esta escola faz parte do projeto Equidade da Rede Municipal de Curitiba, o qual possui dentre a sua estrutura de proposta pedagógica a oferta da Educação Ambiental. A pesquisa consistiu em duas etapas, a primeira foi um encontro presencial na escola, discutindo na roda de conversa a seguinte consigna: “o que vocês identificam como ações de Educação Ambiental que já são realizadas aqui na escola?”. A segunda etapa, que é a base do presente trabalho, foi a realização da tarefa de casa do encontro, em que precisavam fotografar situação que representasse a relação deles com o meio ambiente, e enviar para as pesquisadoras. Desse modo observa-se a análise dividida em três categorias de análise sendo naturalista, antropocêntrica e globalizante, o que permite concluir, a partir das imagens, que a concepção dos docentes está relacionada predominantemente ao meio natural, reciclagem, e ao ser humano, no entanto, fica a inquietação se de fato há problematização na ação pedagógica devido a condição de multiplicadores que se encontram.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Educação Ambiental. Ensino Fundamental I.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: juraszekfabiana@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: dany\_gureski@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: gidorox@hotmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, coordenadora do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. E-mail: danisaheb@yahoo.com.br

## **Introdução**

O artigo tem como tema de investigação a Educação Ambiental (EA) com ênfase na formação continuada de professores, entende-se que a EA deveria se fazer presente em todos os níveis de ensino, assim a Formação Continuada de professores seria um caminho para que esta alcançasse os demais níveis educacionais.

O problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão Como os professores do ensino fundamental I compreendem a Educação Ambiental, por meio de imagens? O objetivo do trabalho é compreender como os professores do Ensino Fundamental I relaciona o meio ambiente ao seu cotidiano por meio de imagens. Para tanto utilizou-se da teoria de autores como Sauvé (2005) e Reigota (2010).

Para a realiza o desta pesquisa fez-se uso da abordagem qualitativa utilizando como instrumento uma tarefa realizada após a participa o em uma Forma o Contínua, este se refere as fotografias tiradas por docentes do Ensino Fundamental I, que participaram da forma o. Para a análise das imagens utilizou-se da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e categorias *a priori* retiradas do estudo de Reigota (2010).

## **Educa o Ambiental no Currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

O currículo é um documento de identidade escolar no qual todos os conteúdos e objetivos traçados estão descritos. A Educa o Ambiental (EA), aparece no currículo escolar como tema transversal, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997, p. 29),

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental não   compreensível apenas a partir das contribui es da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros. Por outro lado, nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em rela o a questões sociais por meio de suas concep es e dos valores que veiculam.

No Ensino Fundamental (EF) o currículo se torna mais denso, e acaba deliberando saberes específicos em áreas do conhecimento, por este motivo a EA na organiza o curricular do EF necessita aparecer de forma transversal, visto que não pode ser limitada a

apenas uma matéria, pois segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2016, p. 37), a EA é considerada,

[...] uma dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir, ao desenvolvimento individual, um caráter social, em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos. Objetiva a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, o cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Sendo então a EA uma atividade intencional da prática social, é necessário levar em conta o contexto desse currículo visto que a urgência da inserção desse tema não precisa se contrapor a realidade escolar. Isso quer dizer, não é coerente atribuir funções meramente metodológicas para como esses temas transversais vão ser trabalhados, é necessário dar sentido ao que vai ser ensinado relacionando-o com a atualidade e o cotidiano da comunidade em que a escola está inserida, desse modo haverá significado nas relações estabelecidas durante a prática de ensino da EA.

Nesse sentido a cidadania pode ser considerada o eixo norteador da EA como tema transversal no EF, pois não se trata apenas de um ensino sobre a natureza, mas sim sobre o que é fazer parte de uma sociedade e isso inclui perceber as desigualdades sociais, repensar o consumo, (re) conhecer o planeta Terra como casa e por fim (re) conhecer-se como ser humano.

Para que isso aconteça é necessário que haja uma mudança na forma de pensar o currículo das escolas, pois, existe uma forte fragmentação dos conteúdos e isso faz com que se tornem precários e conseqüentemente sem significado. Para uma mudança efetiva, é preciso, em primeira instância, perceber que estamos em constante mudança pois só assim a estrutura curricular será adaptada as realidades e não ao contrário. Para Ferreira, Guterres e Santos (2009, p.7)

Um currículo transformador deve considerar a relação com o ambiente, com os outros e com a cultura, valorizando o diálogo entre o indivíduo e a natureza em um processo de reflexão na e sobre a ação, com diálogos cheios de significados e possibilidades que se inter-relacionam, ou seja, a interdisciplinaridade gerando a contextualização do currículo com uma visão tanto local quanto global, em um processo dialógico voltado para as descobertas.

Todo aprendizado é uma descoberta, nós não nascemos sabendo que somos seres humanos e corremos o risco de morreremos e continuarmos não sabendo, pois, esse processo de aprender a ser vai além de compreender-se como pessoa. É preciso entender-se como parte

do mundo, da mesma forma que o mundo é parte de nós. Se isso não acontece de forma natural, cabe então a nós sermos educados para isso, porém essa educação não se direciona somente a escola. Para Campos e Reis (2014, p.150)

[...] o processo educativo, ao mesmo tempo em que constrói o ser humano como humano, constrói também a realidade na qual ele se objetiva como humano, constrói a humanidade. Se não trazemos, ao nascer, os instrumentos necessários para compreender as leis da natureza e da cultura, e não temos condições biológicas para que isso aconteça “naturalmente”, o processo de formação do ser humano é histórico e social, o que quer dizer intencionalmente dirigido, pelos próprios seres humanos em suas relações entre si e com o ambiente em que vivem.

Para que a EA atinja toda a sua dimensão no espaço escolar, é preciso que o currículo não seja construído entendendo que todos os alunos aprendem de forma homogênea, pois cada um traz consigo histórias e experiências diferentes. Um dos princípios básicos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 2006), é “o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural” por esta razão, as vivências dos alunos precisam estar inclusas no currículo, a fim de propiciar as relações sociais e ambientais.

O papel da EA no EF é ensinar que o ambiente não significa apenas o meio natural em que vivemos, mas é também aquele que construímos e com isso mostrar que nós influenciamos o que está em nossa volta, assim como também somos influenciados. A intencionalidade dessa prática precisa pressupor a quebra da relação de poder que o ser humano possui com o meio em que vive, com a natureza e com os outros e dessa forma conscientizar sobre a realidade com o intuito de conhecê-la e também reconhecer-se como parte dela. Para Kondrat e Maciel (2013, p.825-826)

Para que se inicie um processo de mudanças visando ao fim dessa degradação ambiental, são necessárias inovações tanto na forma de pensar do homem quanto na sua forma de entender e vivenciar um mundo natural [...] A transformação da sociedade atual em uma sociedade sustentável depende de uma educação que busque a formação para a cidadania e resulte em uma igualdade de riquezas e em boas condições de vida para todas as gerações.

Percebe-se então que o currículo não tem que ser, por si próprio, a transformação, mas sim ser o instrumento de socialização dos saberes culturais, pois esses são os saberes que criam condições para que a prática social seja efetivamente reflexiva e transformadora, buscando, então, um compromisso do homem com o presente e o futuro do ambiente, seja ele regional ou global.

## Concepção dos professores sobre Educação Ambiental

A Educação Ambiental é realizada a partir de como se concebe o meio ambiente por parte dos professores pois isso reflete diretamente em sua prática pedagógica. Percebe-se, diante disso, que os pensamentos podem convergir ou divergir entre o agir e o comportar-se diante das concepções. Para Carvalho (2006, p. 178)

Essa distinção entre atitude e comportamento vai influenciar diferentes modos de compreensão do ato educativo. Há orientações pedagógicas que concebem a finalidade e a efetividade da educação como a mudança de comportamentos, enquanto outras pensam o processo educativo nos termos da formação de atitudes. Com a EA não é diferente. Nela há muitas atividades e programas que operam de acordo com uma orientação comportamentalista e conseqüentemente enfatizam, por exemplo, a mudança de comportamentos de agressão ou indiferença ao meio ambiente para comportamentos de preservação e condutas responsáveis, ao passo que outras orientações valorizam como finalidade de sua ação a formação de uma atitude ecológica.

Isso quer dizer que, muitos comportamentos e ações dos professores perante a EA podem estar baseados em pressões sociais, as quais expressam atitudes a serem desenvolvidas a fim de voltar-se unicamente para a mudança de comportamentos, o que diminui, claramente, a dimensão da EA em seu valor social. Para Gonzaga (2013, p.7) “assim o comportamento se dá de forma mecânica [...] ao se almejar a mudança de comportamentos, nem sempre se atinge a construção de atitudes ecológicas, no seu sentido mais amplo”. Nesse sentido, essa mudança no comportamento dos indivíduos é vista como o produto final da educação. Então, teríamos apenas uma concepção de EA nas escolas? A comportamentalista? Segundo Sauvé (2005, p.18), não. No livro “Educa o Ambiental: Pesquisa e Desafios”, no primeiro capítulo “Uma cartografia das correntes em educa o ambiental”, a autora nos traz quinze correntes que nos mostram a diversidade dessas concep es, sendo sete mais “tradicionais” e oito mais “recentes”.

As sete primeiras trazem as no es de natureza com o foco no contato com ela; a conserva o que enxerga o meio ambiente como fonte de recursos; a resolutiva que traz a EA como uma problemática a ser resolvida; a sist mica, que procura entender os problemas de uma forma global para melhor resolve-los; a científica, que busca identificar a causa e os efeitos dos problemas em questão, tratando a EA como objeto de investiga o; a humanista que visa integrar o ambiente com o sujeito, fazendo esse ambiente ser um meio de vida, um espaço constituinte da dimensão humana; a moral/ tica, que enfatiza os valores ambientais, os cuidados e os comportamentos morais diante da sociedade e do ambiente como um todo; a

holística “o sentido de global aqui é muito diferente de planetário; significa, antes, holístico, referindo-se à totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido” (Sauvé, 2005, p.27); a biorregionalista que traz o sentido de pertencimento e valorização do meio ambiente; a corrente praxica, que tem como o foco a ação reflexão, porque por ela o sujeito são colocados diretamente em situações de ação, e assim refletem e agem sobre a mesma; a crítica social, essa corrente busca a transformação de realidades, “a educação é ao mesmo tempo o reflexo da dinâmica social e o caminho das mudanças”. Aqui o sujeito assume uma postura crítica que se aplica a sua realidade também, levando-o ao questionamento da prática e como ela é efetivamente colocada, e à sua relação entre teoria e prática, buscando, deste modo, soluções efetivas para seus problemas de investigação.

A corrente feminista que adota, enfaticamente a denúncia das relações de poder que os homens ainda exercem sobre as mulheres. Nesse sentido, essa corrente visa renovação das relações humanas, tentando progredir quanto ao poder estabelecido entre homens, mulheres e natureza; a etnográfica, essa corrente afirma que a educação ambiental não precisa impor uma visão de mundo, aqui necessita-se levar em conta os aspectos culturais e suas relações com o meio ambiente; a corrente da ecoeducação, traz o sentido de interação com o meio, de aproveitar essa relação para um desenvolvimento pessoal e assim trazer à tona o sentimento de responsabilidade e de significação; e por fim a corrente da sustentabilidade, para esse concepção preocupa-se com o desenvolvimento sustentável, dando ênfase no desenvolvimento econômico, pois considera que não há como desligar o ser humano do consumo, portanto é preciso a consciência de como consumir com responsabilidade, para o amanhã não seja prejudicado pelas ações do hoje.

Assim conseguimos então entender que não há apenas um modo de se trabalhar a Educação Ambiental nas escolas, e que como essa educação vai ser desenvolvida em sala de aula, depende totalmente da percepção do professor quanto educação e EA. Por exemplo, se um professor no Ensino Fundamental, trabalha apenas com os recursos que a natureza nos dá e de como podemos utilizá-los, a concepção que norteia esse professor é a da corrente conservacionista. Porém, o que não nos pode fugir é que nem sempre o professor vai permanecer em uma única concepção, como já foi dito anteriormente, algumas práticas são influenciadas por necessidades impostas socialmente, mas há também a transição de concepções que ocorre quando um professor pesquisa, se aprofunda em novas teorias e começa a pensar e agir de modo diferente ao habitual.

## **A formação continuada de professores em Educação Ambiental**

A discussão sobre formação continuada de professores se faz muito presente nos últimos anos segundo Demailly (1992), este trabalho a trará aliada à Educação Ambiental no que se refere uma formação alicerçada em princípios morais, éticos, políticos e cidadão. Uma formação que esteja fundada para além da ‘responsabilidade’ científica, não que esta não seja importante, ao contrário, possui tamanha relevância, no entanto ela sozinha não dará conta da necessidade real dos contextos sociais. O conhecimento puramente científico é distante da realidade social dos alunos, o que por consequência comprometeria a qualidade social em termos de responsabilidade moral. Nessa perspectiva a formação de professores não deveria se limitar a formação heterônoma, ou seja, aquela que espera para receber das instituições nas quais são profissionais, como assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ela não deveria permanecer apenas na responsabilidade das instituições escolares, mas ultrapassar para um compromisso do sujeito pela qualidade, e pelo impacto social de sua profissão.

Para que seja possível pensar em um desenvolvimento profissional integrante, em rede, de maneira interdisciplinar à transdisciplinar, em grupos reflexivos e questionadores é necessário entender que a maneira como se desenvolve a formação possui fundamento paradigmático. O modelo científico vigente, ou emergente possui influencia direta no pensamento e na maneira que se desenvolve essa formação (SAHEB, 2013). Moraes e Batalloso (2010, p.175) reafirmam esse entendimento, pois explicam que

Não estamos acostumados a pensar de maneira sistêmico-ecológica, a partir de um enfoque orgânico, modular, estrutural, dialético, interdisciplinar e transdisciplinar, em que as partes afetam a dinâmica do todo, e os processos tendem à diferenciação e não à homogeneização a partir das relações com os demais elementos da rede.

Isso porque em sua maioria as mentalidades ainda estão fundadas em um paradigma científico excludente, que se refere ao Newtoniano-Cartesiano, e este não permite o entendimento mais globalizado do ser humano e suas atividades. Para haver um avanço no que se refere a integração e a não exclusão de relações, a formação precisa estar pautado em um paradigma que valorize as dimensões dos sujeitos ao invés da fragmentação, mas sim a emoção e a razão juntamente. A ausência da EA inclusive na formação de professores se da por esse pensamento mutilante da ciência clássica que dá ênfase a ciência exata, na disjunção, dualidade e linearidade generalizada. A efetivação da aprendizagem em EA, também no processo de formação, se dará por uma concepção de humano e de mundo, aliada a práticas,

que ultrapasse o reducionismo e privilegie as relações como o pensamento da complexidade proposta por Morin (2016).

Vestena e Vieira (2016, p.12-13) participam dessa proposta ao firmarem que os docentes precisam ser formados “para reconstruírem progressivamente os conhecimentos relativos ao meio ambiente e sanarem a dicotomia que se instaurou entre o homem e a natureza, colocando-se como submissa às ações humanas”. Vestena e Vieira (2016, p.13) explicam sobre o objetivo da EA passar sobre a construção de uma consciência que o meio ambiente, e tudo o que dele faz parte, ser parte constituinte de cada sujeito. Versa, assim, sobre a “formação moral e a consideração do aspecto afetivo no processo de aprendizagem [...], que corrobora para o respeito ao ecossistema, à diversidade social, e à responsabilidade político-econômica” (VESTENA e VIEIRA 2016, p.13) que visam um objetivo comum.

Nesse sentido a análise sobre a própria concepção é fundamental para que seja possível melhorar habilidade no que se refere a profissionalização docente e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (MARCELO e VAILLANT, 2012).

No que se refere formação de professores em EA Galvani (2002), propõe uma perspectiva de autoformação, juntamente Sauvé (2005), no que se refere a corrente cartográfica ecoformação, vem ao encontro de uma abertura no entendimento do próprio sujeito.

Refletir criticamente sob a perspectiva do sujeito   mais significativa por estar diretamente relacionada a própria pessoa, nesse sentido Galvani (2002) e Sauvé (2002) instigam sobre a urgência de aspectos que constituem a si próprio num universo que vai além do egocentrismo, identificando a constitui o de si com mais elementos sendo por si, pelo outro e pelo ambiente juntamente. Isso quer dizer que a sua constitui o está relacionada pelo aspecto volitivo, que é o querer, ou seja, uma espécie de ‘controle’ por sua própria pessoa em realizar escolhas a sua forma o, numa perspectiva trivial. O outro se refere exatamente a intera o, socializa o com as demais pessoas, sendo pais, professores, amigos etc. Por ultimo o ambiente é entendido como uma esfera que o constitui, em termos de responsabilidade e identidade, é uma espécie de confronto interno entre os sujeitos, pois implica em “conscientizar-se do que acontece entre a pessoa e o mundo, em intera es vitais ao mesmo tempo para a pessoa e para o mundo” (COTTEREAU, 1999, p. 12, *apud*, SAUVÉ, 2005, p. 36).

Na perspectiva do sujeito, portanto das reais necessidades locais de problemáticas específicas, se faz relevante reservar um momento específico de reflexão. É uma maneira de



mobilização profissional em relação à aproximação da consciência do “modelo de pensamento”, que guia suas ações docentes. Garcia (1999) realiza uma discussão relevante em torno da temática reflexão, alerta para o cuidado de que reflexão está se falando, ou, sendo promovida nos espaços de formação, para que venha propiciar um resultado positivo.

O autor discorre sobre quatro espécies de reflexão, a primeira refere-se à introspecção que está pautada em um processo “interiorizado, pessoal, mediante a qual o professor considera seus efeitos e sentimentos em relação à atividade diária e quotidiana” (GARCIA, 1999, p. 42) sem promover mais relações. A segunda é uma maneira mais aprofundada, porque examina acontecimentos passados, presentes e futuros da vida em uma classe, portanto essa é uma reflexão referencial, com ponto de partida específico de análise. A terceira relaciona-se a indagação, que se aproxima “do conceito de investigação-ação, e através dela os professores analisam a sua prática, identificando estratégias para melhorar” (GARCIA, 1999, p. 43). Aproxima-se de um compromisso de aperfeiçoamento crítico ao se propor investigar e questionar a própria prática, isso pode demandar mudanças éticas, pessoais e metodológicas. A quarta reflexão faz menção a estudada por Schön, pois se relaciona a reflexão-na-ação, quer dizer está mais próxima da realidade didática e pedagógica do professor, pois o permite fazer relações espontâneas, resolver situações problemas e divergentes na sala de aula. Enquanto age também reflete de maneira ativa, crítica e juntamente questionadora.

Portanto, esses espaços de reflexão para mobilização são muito válidos, pois ainda prevalece uma perspectiva de educação escolar que propaga e desvincula a formação para a vida e dos aspectos moral, emocional, histórico e cultural. Além dos saberes técnicos científicos, os saberes territoriais também possuem sua importância na construção da consciência cidadã, por isso precisam ser valorizados. Pensar localmente mesmo que em grupos de formação de professores se faz fundamental para articular a EA, já que ela não possui tempo e espaço no currículo como as demais ciências.

## **Metodologia**

Para a realização desta pesquisa de natureza qualitativa optou-se primeiramente pela realização da pesquisa bibliográfica, buscando ampliar a reflexão acerca da temática estudada. Buscou-se também realizar uma análise documental. Principalmente no que diz respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (2012), a qual

contribuiu significativamente para que compreendêssemos os aspectos legais da Educação Ambiental.

Como terceira e última etapa foi realizada a pesquisa de campo com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública em Curitiba, Paraná. Este estudo está vinculado ao grupo de pesquisa GAE<sup>5</sup>, o qual ofereceu junto a escola uma formação continuada de oito encontros, os dados desta pesquisa referem-se à tarefa de um desses encontros. A escola conta com sessenta professores e atende seiscentos alunos, a instituição situa-se em uma região periférica na Cidade de Curitiba Paraná, e por estar localizada em uma região de vulnerabilidade, faz parte do projeto Equidade da Rede Municipal de Curitiba.

Compreende-se que as crianças partícipes do projeto equidade são marcadas por desigualdades sociais, nesse sentido busca-se oferecer propostas que minimizem essas desigualdades. Além de contribuir para que as dificuldades das crianças sejam superadas, para isso o projeto oferece diversas oficinas, entre estas uma de Educação Ambiental.

Para que este estudo fosse realizado primeiramente a proposta foi apresentada a direção e equipe pedagógica da escola, as quais disseminaram a proposta aos docentes, sendo a participação por espontânea vontade.

Assim concordaram em participar da pesquisa onze professores, os quais atuam como regentes em sala de aula e possuem formação em Pedagogia com Especialização em diversos cursos na área da Educação, porém nenhum em EA. No que diz respeito a sua experiência profissional, esta varia de 03 a 18 anos.

A pesquisa de campo consistiu em duas etapas a que será abordada nesse estudo, será a segunda, no entanto se faz necessário explicar como se deu a primeira etapa para que subsidie a compreensão da segunda.

Para dar início a pesquisa foi realizado na escola um encontro, o qual durou cerca de duas horas, esse encontro iniciou com a realização de uma tarefa pelas docentes, essas deveriam compor por meio de expressão corporal a concepção de Educação Ambiental. Após iniciou-se uma roda de conversa, na qual duas pesquisadoras anotaram falas e reações das partícipes e outra pesquisadora atuou como mediadora da roda, a roda de conversa girou entorno da seguinte consigna: “o que vocês identificam como ações de Educação Ambiental

---

<sup>5</sup> Grupo Aprendizagem/Ensino, surgiu em 2004 no mestrado e doutorado em Educação da PUCPR.

que já são realizadas aqui na escola?”. A discussão durou cerca de quarenta minutos, foi um momento riquíssimo no qual as docentes puderam refletir sobre sua prática.

A segunda etapa da pesquisa de campo, foco desse estudo, foi a realização de uma “tarefa de casa” que consistia em tirar fotos de situações que representassem a relação das pessoas com o meio ambiente e enviar para o e-mail das pesquisadoras. Assim cada professora tirou em média duas fotos, essas fotos foram analisadas e divididas em categorias.

### **Análise e discussão dos dados**

Para realizar a análise das fotos seguiu-se os passos propostos por Bardin (2016), buscando assim realizar uma adaptação da análise de conteúdo, nesse sentido a análise ocorreu em três etapas: pré análise, descrição analítica, interpretação e discussão dos resultados.

Na primeira etapa denominada pré análise as fotografias foram submetidas a leitura flutuante que segundo Bardin (2016, p.75) é um processo de “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões e hipóteses numa espécie de brain-storming individual”. Assim surgem as primeiras hipóteses para as fotos. Nessa fase iniciamos a discussão sobre as imagens e como podíamos categorizá-las.

A segunda etapa denominada descrição analítica optamos pela análise temática, a qual é um tipo de análise de conteúdo. Esta contribui para a categorização, pois consiste em observar os núcleos de sentido e com que frequência cada qual aparece. (BARDIN, 2016). Assim após a leitura flutuante, entendemos que classificação da representação social sobre o meio ambiente realizada por Reigota (2010) contribuiria para a categorização de nossas fotografias. Nesse sentido optou-se então por categorias a priori, baseadas em Reigota (2010).

Na interpretação e discussão dos resultados buscamos unificar as análises e organizar as informações, as diferenças e semelhanças. Além disso buscamos alinhar estas com a teoria de Educação Ambiental discutida neste artigo, abaixo então iniciamos a discussão realizada, por meio das categorias.

A primeira categoria então foi a naturalista, na qual o meio ambiente é compreendido como sinônimo de natureza inclui assim a fauna e a flora, confundindo-se muitas vezes com conceitos de ecossistemas. O homem não faz parte desse ambiente, ele é destoante, pois a natureza é algo intocado (SAUVÉ, 2005). Nessa primeira categoria a priori não houve nenhuma imagem que se encaixa, entende-se que assim que visão das docentes ultrapassa a simples visão naturalista de meio ambiente.

A segunda categoria a priori denominada antropocêntrica (REIGOTA, 2010) a importância do meio ambiente está em seus recursos naturais, no entanto esses servem ao homem. Por tanto precisam ser preservados, pois se acabarem esses recursos o homem não terá meios de sobrevivência. Nesse sentido podemos destacar as imagens 1 e 2:

Imagem 1



Fonte: Autor

Imagem 2



Fonte: autor

Imagem 3



Fonte: autor

Imagem 4



Fonte: autor

As imagens 1, 2, 3 e 4 denotam que as docentes possuem uma preocupação com a limpeza do ambiente, bem como com a necessidade de separação do lixo e sua reciclagem, no entanto questionamos até que ponto essa “preocupação” repercute em uma Educação Ambiental crítica. Não nos cabe julgar, por meio de uma imagem a prática pedagógica dessas

docentes, mas ressaltamos que o professor realiza seu trabalho de acordo com suas convicções e representações, sendo assim entendemos que a questão da reciclagem precisa ir muito além. Segundo Cruz (2002) a questão do lixo proporciona imensas discussões nesse sentido entende-se que para haver uma Educação Ambiental transformadora é preciso além dessa discussão sobre o lixo, buscar incorporar os valores culturais e socioeconômicos dos sujeitos, envolvendo a comunidade para que haja troca de saberes.

A terceira categoria a priori denominada globalizante (REIGOTA, 2010) o meio ambiente é compreendido como a relação entre natureza e sociedade, englobando assim aspectos naturais políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. Nessa categoria também pudemos identificar as imagens 5 e 6:

Imagem 5



Fonte: autor

Imagem 6



Fonte: autor

Entende-se que o meio ambiente vai além da fauna e da flora, Dias (2004) afirma que é necessário considerar todos os aspectos políticos, éticos, econômicos, sociais, ecológicos e

culturais como já mencionado. Percebe-se assim que as professoras enfatizam nas imagens os aspectos sociais, pois as figuras 5 e 6 demonstram pessoas se relacionando entre si e com o meio, o que não significa que esse seja o único aspecto valorizado por estas, mas que no momento em tiraram a foto foi este aspecto que chamou atenção.

Com isso foi possível perceber, mesmo que de maneira embrionária, há professores mobilizados para uma consciência em EA. Nenhuma das categorias trabalhadas são erradas, de maneira que depende de cada necessidade territorial. Dentre essa análise se relevante frisar para o cuidado do ambiente educativo não se tornar um aparelho reprodutor de que tanto se critica, como o exemplo da antropocêntrica em que o foco é o ambiente o problema e não a ação humana.

### **Considerações Finais**

Este trabalho discutiu a Formação de Continuada em EA de Professores do primeiro e segundo ciclo a partir de situações que representassem a relação destes com o meio ambiente. O problema que orientou a reflexão procurou elucidar a como os professores do ensino fundamental I compreendem a Educação Ambiental, por meio de imagens? Objetivo compreender como os professores do Ensino Fundamental I relaciona o meio ambiente ao seu cotidiano por meio de imagens.

A EA possui orientação para que seja organização de maneira horizontal na matriz curricular, fato esse que é negativo uma vez que no Brasil dá-se prioridade principalmente para as áreas de conhecimento que possuem tempo e espaço curricular, e as demais como a EA ficam para trás devido a quantidade de conteúdo que os professores precisam trabalhar quotidianamente.

A importância do estudo sobre a Formação Continuada em Educação Ambiental de professores do Ensino fundamental I se faz relevante por se tratar de multiplicadores, por isso também a relevância em discutir concepção dos docentes em relação a EA. O pensamento individual sofre influência de outros sujeitos, logo a qualidade do solo epistemológico é basilar para que seja propiciada e refletida.

As imagens de certa maneira representam a concepção, ou seja, o que pensam sobre EA e o vínculo que esses professores possuem com o ambiente. Dentre elas prevaleceram representações em relação ao lixo e ao ser humano, apesar disso, não se pode reduzir as relações quotidianas apenas a reciclagem, pode ser que diariamente hajam outras ações, mas que talvez ainda não chegaram na consciência. Faz-se relevante aludir de que o correto

depende do contexto, da necessidade das pessoas, do modo e estilo de vida inclusive da comunidade dos professores participantes, com isso, a reciclagem pode sim, ser o maior fator de relação que esses professores tenham com o ambiente. O interessante é que a tarefa pode corresponder a mais de uma das correntes cartografadas por Sauvé (2005) de maneira concomitante, isso quer dizer que as categorias de análise serviram para organização didática e não estanques da relação das participantes com o ambiente.

Portanto foi possível perceber, principalmente por meio das imagens, que compreendem a EA sob o ponto de vista natural, globalizante e antropoc trica, no entanto, a maior preocupação foi a real intencionalidade que se relacionam às concepções em relação as práticas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 02. Mai. 2017

BRASIL. Resolução n  2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/imagens/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02. Mai. 2017

BRASIL. **Lei n  9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional, Brasília, 1994. Disponível em <https://www.ufpe.br/ctg/imagens/lein9394.pdf>. Acesso em: 02 de Mai. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso: 02 de Mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2016. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 20 de Abr. 2017

BRASIL. Lei n  9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental e dá outras providências**, 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. **Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias**. Educar em Revista, Edição Especial n. 3, Curitiba, editora UFPR, 2014.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Luiz E. A Práxis Educativa e a problemática do Lixo em uma Comunidade Pantaneira – Mimoso/MT. **Dissertação de Mestrado**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Educação, 2002.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: editora Gaia Ltda., 2004.

FERREIRA, Luciana; GUTERREZ, Karla; SANTOS, Elisabeth. **Currículo e Transversalidade: a complexidade no ensino de ciências**. II SENEPE. Amazonas, 2010. Disponível: [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Posterres/GT01/CURRICULO\\_E\\_TRANSVERSALIDADE.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Posterres/GT01/CURRICULO_E_TRANSVERSALIDADE.pdf). Acesso: 20 de Mai. 2017.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo. MELLO, Maria F. de. BARROS, Vitória M. de. (org.) **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 93 – 122.

GARCIA, Carlos Marcelo **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GONZAGA, Magnus José Barros. **Concepção de educação ambiental presente na prática pedagógica de professores da escola pública de Natal/RN**. Rio Grande do Norte, 2013. Disponível: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MagnusJoseBarrosGozaga-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 12 de mai. 2017.

KONDRAT, Hebert; MACIEL, Maria Delourdes. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 55. São Paulo, 2013. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/02.pdf>. Acesso: 02 de mai. 2017.

MORAES, Maria Candida. BATALLOSO, Jean Miguel. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAHEB, Daniele. **Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. 2013. 218f. Tese (Tese de doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M; CARVALHO; I.C.M. (e colaboradores). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005.



VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VESTENA, Carla Luciane Blum; VEIRA, Carla Sant'ana de. **A educação ambiental na perspectiva da epistemologia genética.** 1.ed. Curitiba: CRV, 2016.