



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FONTEIRA SUL
CAMPUS REALEZA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

ALINE MARIA TONET

**ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR PROFESSORES
DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PÉROLA D'OESTE/PR**

REALEZA

2017

ALINE MARIA TONET

**ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR PROFESSORES
DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PÉROLA D'OESTE/PR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado no CCR
Trabalho de Conclusão Curso II como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em Ciências
Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Adelita Maria Linzmeier

Realeza

2017

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Tonet, Aline Maria

Análise das percepções de educação ambiental por professores de escolas do campo no município de Pérola D'Oeste/PR / Aline Maria Tonet. -- 2017.

28 f.

Orientadora: Adelita Maria Linzmeier.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Ciências Biológicas, 2017.

1. Profissionais da Educação. 2. Tema transversal. 3. Narrativas autobiográfadas. 4. Rede Municipal de Ensino. 5. Educação do campo. I. Linzmeier, Adelita Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

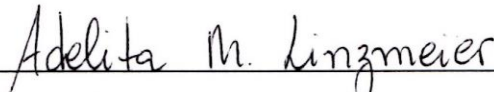
TERMO DE APROVAÇÃO

Aline Maria Tonet

Análise das percepções de educação ambiental por professores de escolas do campo no município de Pérola D'Oeste/PR.


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para o CCR Trabalho de Conclusão de Curso II para a obtenção de título de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS.

BANCA EXAMINADORA

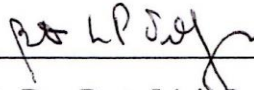


Presidente: Profa. Dra. Adelita Maria Linzmeier

Membro 1: Prof. Dr. Jackson Luis Martins Cacciamani – UFFS



Membro 2: Profa. Dra. Sandra Maria Wirzbicki – UFFS



Suplente: Profa. Dra. Berta Lúcia Pereira Villagra – UFFS

Realeza, 16 de novembro de 2017

Sumário

Resumo.....	6
1 Introdução e Fundamentação teórica	7
2 Fios condutores da análise metodológica.....	10
2.1 Natureza da pesquisa.....	10
2.2 Local e sujeitos da pesquisa.....	11
2.3 Coleta e análise de dados.....	11
3. Resultados e discussões.....	12
3.1 Primeiro eixo: Ações de Educação Ambiental.....	12
3.2 Segundo eixo: Percepções de Educação Ambiental dos professores entrevistados.....	15
3.3 Terceiro eixo: Transversalidade e interdisciplinaridade.....	20
4 Considerações finais.....	22
Referências.....	24
Anexo.....	27

Análise das percepções de educação ambiental por professores de escolas do campo no município de Pérola D'Oeste/PR¹

Aline Maria Tonet²
Adelita Maria Linzmeier³

Resumo

A Educação Ambiental (EA) está organizada como uma forma interativa de educação, com o intuito de alcançar todos os cidadãos através de uma ação participativa e permanente que busque construir uma consciência crítica sobre a problemática ambiental. Entretanto, é na formação dos indivíduos que encontramos meios de integralizar a EA ao fomentar as percepções de identidade e pertencimento, em que os indivíduos possam sentir e reconhecer-se como membros deste espaço chamado planeta. A EA tem se tornado cada vez mais presente nos processos de formação de professores como uma possibilidade de interagir e integrar as situações problemas em busca de um diagnóstico que permita dialogar com as possíveis soluções. O levantamento de dados da presente pesquisa foi baseado em narrativas de experiências e percepções de oito professores da rede municipal de duas escolas do campo de Pérola D'Oeste, PR. O objetivo foi investigar as ações e perspectivas de EA que foram ou são desenvolvidas em escolas do campo, a fim de construir mecanismos de reflexão/intervenção seja pessoal ou coletiva nas práticas de EA. Os resultados das narrativas possibilitaram a obtenção de compreensões de como estão sendo realizadas as ações em EA, além de envolver análises mais contextualizadas das percepções das experiências significativas e explorando situações que emergiram do próprio ato de contar algo. A aproximação com o contexto e com esta área do conhecimento proporcionada pelas entrevistas favoreceu para uma reflexão individual, coletiva e contextualizada da importância de ações em EA para a prática docente no desenvolvimento interdisciplinar.

Palavras-chave: Profissionais da Educação. Tema transversal. Narrativas autobiográficas. Educação do campo.

Analysis of the environmental education perceptions by teachers of field schools in the municipality of Pérola D'Oeste/PR.

Abstract

Environmental Education (EE) is organized as an interactive form of education in order to reach all citizens through a participatory and permanent action that seeks to build a critical awareness about environmental issues. However, is in the individual formation that we find ways to integrate EE by fostering perceptions of identity and belonging, in which the individuals can feel and recognize themselves as members of this space called planet. EE has become increasingly present in teacher education processes as a possibility to interact and integrate problem situations in search of a diagnosis that allows dialogue with possible solutions. The data collection of the present research was based on narratives of experiences and perceptions of eight teachers from the municipal network of two schools in the countryside of Pérola D'Oeste, PR. The aim was to investigate the actions and perspectives of EE that were or are developed in rural schools, in order to build mechanisms of

¹ O presente artigo segue as normas e orientações da Revista Pesquisa em Educação Ambiental.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza/PR.

³ Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza/PR.

reflection/intervention both personal and collective in the practices of EE. The results of the narratives enabled us to obtain notions of how the actions in EE are being carried out, as well as to involve more contextualized analyzes of perceptions of significant experiences exploring situations that emerged from the own act of to tell something. The approach with the context and with this knowledge area favored the individual, collective and contextualized reflection of the importance of EE practices for the teaching practice in the interdisciplinary development.

Keywords: Education professionals. Cross-cutting theme. Autobiographical narratives. Municipal education. Field education.

Análisis de las percepciones de educación ambiental por profesores de escuelas del campo en el municipio de Pérola D'Oeste/PR.

Resumen

La Educación Ambiental (EA) está organizada como una forma interactiva de educación, con la intención de alcanzar a todos los ciudadanos a través de una acción participativa y permanente que busca construir una conciencia crítica sobre la problemática ambiental. Sin embargo, es en la formación de los individuos que encontramos medios de integrar la EA al fomentar las percepciones de identidad y pertenencia, en que los individuos puedan sentir y reconocerse como miembro de este espacio llamado planeta. La EA se ha vuelto cada vez más presente en los procesos de formación de profesores como una posibilidad de interactuar e integrar las situaciones problemas en busca de un diagnóstico que permita dialogar con las posibles soluciones. El levantamiento de datos de la presente investigación fue basado en narrativas de experiencias y percepciones de ocho profesores de la red municipal de dos escuelas del campo de Pérola D'Oeste, PR. El objetivo fue investigar las acciones y perspectivas de EA que fueron o son desarrolladas en escuelas del campo, a fin de, construir mecanismos de reflexión/intervención sea personal o colectiva en las prácticas de EA. Los resultados de las narrativas posibilitaron la obtención de nociones de cómo se están realizando las acciones en EA, además de involucrar análisis más contextualizados de las percepciones de las experiencias significativas y explorar situaciones que emergieron del propio acto de contar algo. La aproximación con el contexto y con esta área del conocimiento favoreció la reflexión individual, colectiva y contextualizada de la importancia de prácticas en EA para la práctica docente en el desarrollo interdisciplinario.

Palabras clave: Profesionales de la Educación. Tema transversal. Narrativas autobiográficas. Red Municipal de Enseñanza. Educación del campo.

1 Introdução e Fundamentação teórica

As consequências provocadas pelos problemas ambientais (aqui podemos incluir todas sem exceção) não são nem de longe a configuração de ambiente que gostaríamos de deixar às futuras gerações. Entretanto, se observarmos, temos mantido as mesmas condições e atitudes de décadas no que diz respeito à exploração e degradação dos recursos naturais em detrimento aos aspectos econômicos.

A Complexidade existente nos problemas ambientais tem contribuído para sua ampliação, Tristão (2004) dimensiona essa situação atrelada ao que ela mesma afirma “Crise do pensamento da civilização ocidental”, fazendo menção de que a ausência de uma reflexão mais atenta do cotidiano, acompanhada de uma visão economicamente dominante, possa estar interferindo nas condições que nos encontramos hoje. Dessa forma, ao buscar uma alternativa de tentar reverter essa condição, sem promover especialmente as transformações do sistema de

conhecimento, de comportamentos e valores, resulta no que podemos chamar de uma Educação Ambiental (EA) fragmentada (TRISTÃO, 2004).

Muito tem se pensado na construção de diferentes abordagens sobre a EA que reconheça através da ciência meios de articular o pensamento cultural, na possibilidade de contribuir em uma mudança paradigmática do saber. Mesmo que a ciência e a cultura sejam diferentes em significado, é possível identificar que estas buscam como salienta Bortolozzi e Filho (2000, p.146): “(...) deve propiciar novos *insights*⁴ conceituais, capazes de mostrar a importância do ambiente natural como elemento de realização social e de impulsionar ações mais justas dos homens entre si e com a natureza”.

É perceptível que ao longo da história o processo de industrialização buscou basicamente oferecer crescimento econômico e geração de emprego, o que segundo Bortolozzi e Filho (2000, p.146) “(...) tem levado a maioria dos países ocidentais a ter uma visão de mundo que se apresenta obsoleta, porque, ao conseguir separar o trabalho manual do intelectual, separou também o homem da natureza”. Ainda segundo estes autores, mesmo que a ciência tenha se caracterizado há séculos como “progresso” em nome do bem-estar comum, hoje estamos diante de uma sociedade que se vê convocada a repensar seu papel e resignificar suas atitudes diante deste modelo, ressaltando a importância de se buscar melhor compreensão das visões de mundo, pois são estas que sustentam as propostas e técnicas. Esta parece ser uma oportunidade para se buscar atitudes diferenciadas, que sejam capazes de imprimir pessoas que potencializem novos valores, pensamentos e ações, com autonomia para participar ativamente na formação política e saibam co-relacionar as relações sociais, físicas, econômicas, biológicas e culturais (BORTOLOZZI; FILHO, 2000).

Estas relações podem ser um meio para se chegar ao objetivo para que estas atitudes realmente sejam efetivadas, visto que, ao vincular problemas sociais aos demais problemas ambientais abrimo-nos para questões que até então se fechavam nelas mesmas. As problemáticas sociais estão interligadas às ambientais, um exemplo bem simples, envolve o crescimento populacional acelerado, e se tratando de um país em desenvolvimento, muito tem a se fazer em questões de serviços básicos (recursos hídricos, transporte, saneamento, alimentação, etc.), pois de uma forma ou outra interferem direta e indiretamente nos recursos naturais (BORTOLOZZI; FILHO, 2000).

Reconstruir uma educação que potencialize as ações de caráter ambiental é uma preocupação que já era vivenciada pela Conferência de Tbilisi (1977) que previa a resolução de problemas concretos do meio ambiente através de apontamentos interdisciplinares, evidenciando que ao formar uma população consciente e conseqüentemente preocupada com o ambiente no qual convive, é preciso construir conhecimentos, competências, motivações como também, dar sentido à participação, permitindo se envolver na busca de alternativas que tentem pelo menos minimizar os problemas atuais, tanto de caráter individual como no coletivo para impedir que se repitam (SOUZA, 2003).

Desta forma, a educação torna-se uma aliada fundamental neste processo, pois constitui-se “num grande investimento social” que proporciona buscar alternativas educacionais que marquem o educando, de forma que, o deixe inquieto com os aspectos que envolvem sua realidade e de condições para ele compreender a abrangência das questões ambientais à luz das questões sociais e se tornar um agente crítico e construtor da melhoria da qualidade de vida em seus espaços de convívio (BORTOLOZZI; FILHO, 2000).

Neste sentido, Cuba (2010) menciona quanto o espaço escolar é privilegiado ao oferecer aos educandos condições e alternativas de fortalecer, criar e estimular o desenvolvimento de concepções, postura e responsabilidade cidadãs, ao reconhecer-se dentro deste mesmo espaço, como um membro efetivo do meio ambiente. É perceptível que ao

4 *Insight*: de origem inglês, que significa compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação

fomentar uma estratégia que permita fazer tentativas mais próximas de mudanças na educação atual, seguida de periodicidade, torna-se cada vez mais desafiador, ainda mais se focalizarmos somente na prática conservacionista.

Nos constituímos diariamente das relações que estabelecemos coletivamente, e isto nos permite vivenciar as diversidades e olhá-las como um todo, ou seja, olhar a natureza em sua completude e nós como parte integradora, onde temos como papel fundamental propiciar o equilíbrio entre os recursos naturais e tecnológicos de forma crítica e sustentável.

Desconstruir uma cultura onde está impregnado que a guerra é um ato heroico é tão desafiador quanto dismantelar o idealismo de que os recursos naturais são inesgotáveis e que estão aí, à disposição das necessidades humanas. Olhar desta forma reforça os moldes fragmentados de culturas e contextos sociais que vislumbram um pensamento de superioridade. É justamente neste ponto, que a EA tem tentado intervir para alcançar mudanças que evidenciem primeiro o sentimento, ou seja, que indaguem a razão humana e

Em busca de motivar ações, pois ao concentrar as realidades com projetos que envolvem o cotidiano do aluno em sala de aula de forma periódica é possível alimentar a prática aos poucos, de modo que, a proposta pedagógica da escola, tome esta prática para si, tornando esta ação, dinâmica, co-elaborada e vigente (ALMEIDA et al., 2012). Neste sentido, Cuba afirma que:

A Educação Ambiental caracteriza-se por adotar a gestão ambiental como princípio educativo do currículo e por centrar-se na ideia da participação dos indivíduos na gestão dos seus respectivos lugares: seja a escola, a rua, o bairro, a cidade, enfim, o lugar das relações que mantém no seu cotidiano. Entendemos que o papel principal da educação ambiental é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura com relação ao seu próprio lugar (CUBA, 2010, p. 29).

As ações direcionadas pelas escolas são permeadas pelo tema Meio Ambiente que está contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de maneira transversal, que implementa o trabalho coletivo de todas as áreas do conhecimento com todos os ciclos do Ensino Básico (BRASIL, 1997). Levando-se em consideração tal contexto, é na escola que estas ações conjuntas podem privilegiar momentos de reflexão que ao serem integradas dentro e fora da sala de aula, seja possível desenvolver processualmente uma participação que levem à autoconfiança ao demonstrar atitudes positivas e comprometimento pessoal na conservação ambiental e sustentável (CHAVES; GAIA, 2014).

De fato, a abordagem ambiental deve ser realizada em todas as etapas do ensino básico, mas é na fase de construção da identidade, especialmente nos anos iniciais, que as chances da Educação Ambiental se ampliam na tentativa de formar vínculo entre o sujeito e seus ambientes. Nesta fase as crianças observam muito as atitudes dos adultos e por isso, é preciso buscar formar e preparar os docentes para que tragam das realidades dos alunos problemáticas que envolvam o ambiente social e ambiental, que escola e crianças vivenciam (SAHEB; RODRIGUES, 2017) além de ser o próprio docente um exemplo a ser seguido, devendo este não trazer a EA apenas no seu discurso, mas demonstrar nas suas práticas e atitudes cotidianas.

As escolas que possuem a Educação do Campo têm uma possibilidade mais próxima do contexto ambiental para despertar uma compreensão, sensibilização dos valores e desenvolver um sentimento de pertencimento. Segundo Azevedo e Silva (2015), é pertinente inserir dentro das propostas pedagógicas da Educação do Campo não somente os discursos ambientais, mas também, mecanismos que levem os alunos a refletir e romper com posturas equivocadas, associando os impactos que os isolam e estudando maneiras de tornar este pertencimento um compromisso de respeito e de entendimento ecológico do ambiente natural que possuem o privilégio de conviver.

Dias (2004) aborda sobre o processo da EA na escola que deve ser permanente, contínuo, e que antes de sensibilizar o aluno, o professor como agente promotor das reflexões esteja sensibilizado pelas situações problemas enfrentados em sua escola.

Assim foi, justamente com a participação do professor que levantou-se e aprofundou-se os mecanismos das práticas ambientais desenvolvidas na escola, pois a contribuição do professor vai além do conhecimento, ela transcende, em conexões que serão apropriadas e estabelecidas com os alunos. Vale ressaltar, que tratamos de situações complexas que envolvem tentativas de melhoria de comportamento, atitudes e valores. E estas carecem de olhar diferenciado com mudanças das percepções do docente ao propor ações educativas co-elaboradas, que estejam contempladas no currículo escolar, que permitam experimentar novas modalidades de atividades propostas pelos PCNs em relação aos temas transversais e que estas estejam evidenciadas na Proposta Política Pedagógica (MENDES; VAZ, 2009).

Assim, considerando que as bases da EA completam documentos, tais como, Políticas de Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, Agenda 21, Rio 92, tratados, cartas e declarações, parte-se da questão da pesquisa: quais são as dificuldades de implementação da EA nas escolas mesmo com políticas e legislações no país?

A presente pesquisa teve no seu contexto amplo a pretensão de buscar avaliar as ações e perspectivas de EA desenvolvidas por professores que atuam em escolas municipais do campo, explorando em seu contexto mais específico um levantamento das ações que envolvem EA através do diagnóstico com os professores, identificando as possíveis dificuldades enfrentadas pela escola e pelo seu conjunto de atores na implementação da EA. Teve como objetivo também, contextualizar o cenário municipal de EA contribuindo com apontamentos que possam servir de motivação para possíveis mudanças no contexto em que a escola está inserida e permitindo verificar se as temáticas de EA estão sendo desenvolvidas com os alunos na prática ou se está somente normatizada na teoria, bem como, estabelecer um parâmetro do que as escolas já desenvolvem, investigando outras possibilidades de intervenção e averiguando os motivos destas não terem sido implementadas na escola.

A pesquisa justifica-se em meio ao cenário ambiental impactante que vivenciamos e embora as situações problemas não sejam nenhuma novidade para as pessoas, o que temos observado é um posicionamento de acomodação e desinteresse com situações comuns, como de guardar o seu lixo até encontrar uma lixeira mais próxima, entre tantas outras que podemos observar no cotidiano.

Portanto, os olhares despertados com a pesquisa começam a fazer sentido, à medida que, deparamos com as situações comuns do cotidiano, e passamos a ter uma clareza, perspicaz do papel do professor na elaboração e interação de práticas pedagógicas que vislumbrem mudança de comportamento, associada ao pensar sobre, os avanços e as dificuldades, contribuindo com sugestões que venham a intervir de forma significativa e co-elaborada.

2. Fios condutores da análise metodológica

2.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, com intuito de reiterar ações e relações humanas significativas presentes no contexto em estudo. Esta abordagem permite despertar posturas investigativas mais maleáveis e adequadas aos processos tríades que compõem aspectos sociais, psicológicos e culturais que até então poderiam permanecer ocultados pelos estudos quantitativos (MANZANO, 2003).

Uma das características típicas que o estudo qualitativo apresenta está associada à sua afinidade com dados descritivos, incluindo a transcrição de entrevistas, aqui utilizada como uma estratégia de análise (MANZANO, 2003). Fritz Schütze (2013) propõem a análise

estrutural das narrativas biográficas como uma forma de identificar as estruturas processuais que estão por detrás da biografia. E este é o ponto chave que a pesquisa procurou aqui assumir, ou seja, dar autoria aos atores educacionais que estão em direto contato com a Educação Ambiental nas escolas, procurando compreender e interpretar as subjetividades vivenciadas através do ponto de vista desses sujeitos (SCHÜTZE, 2013).

2.2 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais do campo de Pérola D'Oeste/PR. A opção por estas escolas foi inerente ao tempo de atuação docente presenciados nestes dois ambientes e por se tratarem de escolas pertencentes ao campo. As escolas envolvidas nesta pesquisa são a Escola Rural Municipal Tiradentes, localizada no meio rural na comunidade do Mundo Novo, e a Escola do Campo Nossa Senhora do Rosário, pertencente ao distrito de Conciolândia, ambas as escolas, atendem a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma particularidade da Escola Tiradentes é que esta trabalha em seu contexto com turmas multisseriadas.

Foram entrevistados oito profissionais da educação destas escolas sendo estes todos pedagogos. O número de entrevistas considerou a quantidade de professores em cada escola e o fato de que algum professor poderia não consentir sua participação. A representante da Secretaria da Educação do Município foi convidada a participar da pesquisa de forma colaborativa, consentindo a efetivação das entrevistas com seus professores. Para fins de esclarecimento os objetivos e metodologia da pesquisa foram detalhados em uma conversa com as coordenadoras de ambas as escolas. Cada entrevistado recebeu um codinome (Alice, Maria, Joana, Beatriz, João, Susane, Elis e Regina) para manter o anonimato da identidade.

2.3 Coleta e análise de dados

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2017 após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o número do parecer: 2.047.220.

Foi utilizada a técnica de entrevistas narrativas autobiográficas improvisadas, que contempla através de uma questão narrativa orientada, explorar contextos, fases e fatos da história de vida, de modo que, o pesquisador-entrevistador interfira o menos possível na narração, de forma que haja apenas perguntas quando estas não estiverem em acessível compreensão (SCHÜTZE, 2013). Assim, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com uma pergunta de caráter amplo e aberto em que os entrevistados tiveram total liberdade para narrar alguma ação, projeto ou atividade realizada e relacionada à EA. A questão norteadora foi a seguinte: Conte-me alguma experiência em relação às ações de EA. Para instigar a fala, foram elencados alguns tópicos que poderiam ser explorados, tais como: mencionar as ações realizadas, e como foram realizadas, se houve dificuldades, quem participou, como as iniciativas das ações EA emergem, como o tema transversal Meio Ambiente tem sido vivenciado na escola que trabalha.

Para explorar os dados que foram coletados considerando o caráter qualitativo pertinente à esta pesquisa, optou-se pela análise das narrativas autobiográficas improvisadas propostas por Schütze (2013), a qual compreende basicamente em uma transcrição detalhada da gravação e dos registros feitos após a gravação, seguida de uma análise formal do texto e identificação do tipo de texto, ou seja, se a comunicação assumiu durante as entrevistas caráter narrativo, descritivo ou argumentativo.

Para direcionar os caminhos da pesquisa, o estudo buscou explorar a temática: *“Perspectivas da Educação Ambiental em escolas do município de Pérola D'Oeste, PR”*, tendo como questões de estudo: Quais são as perspectivas da educação ambiental em escolas municipais do Município de Pérola D'Oeste? Quais ações ou projetos são desenvolvidos? E como são realizados? A quem compete a responsabilidade de desenvolver estas ações? Estes

profissionais sentem-se preparados para discutir a temática em sala? Do ponto de vista interdisciplinar, como a escola vive esta experiência? A partir destas questões de estudo, a pesquisa teve por intuito buscar possíveis respostas para tais questionamentos e a partir delas que foram elencados eixos para analisar os segmentos das narrativas e possibilitar um melhor entrosamento com as discussões.

Foram definidos três eixos de análise assim constituídos: O primeiro eixo, tem por pretensão abordar as *ações* desenvolvidas nas escolas, destacando destas práticas os atores envolvidos, como foi desenvolvido e o espaço utilizado para ser realizado. O segundo eixo de análise, procura agrupar as *percepções de Educação Ambiental* emergidas das falas dos professores (na prática docente, escola e família). E o terceiro eixo traz a compreensão dos professores quanto a EA em relação às ações desenvolvidas pensando na *interdisciplinaridade* e transversalidade.

Com estes segmentos de análise, abordamos os resultados dispostos pelos professores no momento das narrativas sobre as ações que emergiram da prática que estes já vivenciaram em sua carreira como profissionais da educação neste município. Para fins de esclarecimento, nosso foco com os eixos citados anteriormente, esteve pautado em identificar nas falas dos professores as ações ambientais que norteariam as narrativas, bem como, demais atividades que o processo de narrar permite integrar-se, com seus atores envolvidos e os espaços utilizados. Dessa forma, não trazemos para nossas análises o passo a passo na íntegra (por exemplo, dos materiais que foram utilizados para fazer determinadas atividades práticas narradas).

3. Resultados e discussões

Os resultados estão apresentados de acordo com os três grandes eixos de análises, constituído da seguinte forma: no primeiro eixo, integra-se as ações de EA narradas pelos docentes; o segundo eixo, identificou aspectos pertinentes as percepções de EA dos professores entrevistados e no último eixo, os aspectos emergidos das falas dos professores sobre a transversalidade e interdisciplinaridade.

3.1 Primeiro eixo: Ações de Educação Ambiental

Dentro deste eixo, podemos confirmar a presença de ações de EA nas escolas do município investigado, pois sete dos depoimentos confirmaram a realização de atividades de cunho ambiental. Somente uma professora revelou em sua narrativa que: “(...) *não vivenciei nenhuma experiência ligada à Educação Ambiental (Maria)*”, justificando essa falta de experiências por ser recém contratada.

No que tange a perspectiva temporal dos fatos narrados pode-se retirar do texto expressões que indicam situações antigas, tais como: “*há alguns anos atrás*”, “*dez anos atrás*”, “*a gente fez na época*”, deixando claro que estas ações não foram vivenciadas recentemente e que por algum motivo, seja de sucesso ou não com essa atividade, continuam bastante presentes nas lembranças desses docentes. Outro ponto importante, identificado nas narrativas das professoras Alice, Beatriz e Joana, é que estas se referiram as turmas onde foram realizadas as atividades: Alice e Joana referiram-se a turmas da “antiga quarta série” e Beatriz mencionou que a atividade abrangeu turmas desde o segundo ano até o quarto ano.

Dos oito depoimentos realizados, sete tiveram suas ações ligadas basicamente a proteção de fontes e recuperação de mata ciliar. Essas parecem ser as principais atividades para se desenvolver a EA nas escolas do campo apontadas pelos professores entrevistados. Inclusive a professora Maria que nos contou não ter desenvolvido nenhuma prática na EA, indica em seu comentário o plantio de árvores como uma estratégia para desenvolver EA.

Apenas a professora Elis compartilhou uma atividade de coleta de lixo eletrônico, mas não deixou de mencionar o plantio de árvores como uma ação ambiental. Com isso, percebe-se que em 100% dos entrevistados o simples plantio de árvores é visto como atividade de EA.

A escolha que estes profissionais fizeram para o exercício de nos contar alguma experiência ambiental, esteve de um modo bastante significativo, relacionada ao contexto rural que estes professores já vivenciaram, pois procuraram dentro da realidade da Educação do Campo, reportar em sua narrativa, as tentativas de solucionar problemas presentes no Campo, tais como: o manejo de agrotóxicos, a recuperação de matas ciliares, o consumo e o lixo, proteção de fonte. Já a questão do lixo, evidenciada com relevância na narrativa da professora Elis, esteve relacionada a uma atividade bastante pertinente ao contexto das escolas urbanas, em que ela enquanto docente participou, na tentativa de buscar soluções para problemas na realidade da cidade.

Estiveram, de modo geral, envolvidos com estas ações professores, alunos, os pais, coordenador escolar, sindicato oferecendo o técnico, Secretaria de Educação e Transporte viabilizando o transporte dos alunos até os ambientes, em que seriam realizadas as ações, Secretaria de Meio Ambiente e Secretaria de Agricultura contribuindo com as mudas de árvores. Das oito entrevistas, os professores João, Elis e Joana, deixaram claro que estavam narrando uma atividade da qual participaram enquanto coordenadores e não como docentes.

As ações foram realizadas em propriedades rurais do município de Pérola D'Oeste, em que os proprietários buscaram auxílio para proteger fontes e recuperar a vegetação nas margens dos rios. Outras atividades relacionadas a temática ambiental tiveram como espaço a própria sala de aula da escola, bem como, parques, usinas e lixões localizados em outros municípios do Paraná.

Para compor o desenvolvimento destas atividades, trazemos a fala da professora Alice que descreve em linhas gerais como os alunos participaram de uma atividade de proteção de fonte.

(...) assim na parte mais braçal, mais assim pesada, é só o técnico, com os pais foi feito isso e depois na reprodução do reflorestamento que é plantado ao redor da nascente do que foi feito, daí as crianças ajudaram tipo, quem cavou os buracos foi o pai e elas colocaram as mudinhas. Então elas participaram ativamente desse projeto, elas estavam envolvidas com o projeto!! (Alice)

Quando Alice coloca que estes alunos que *participaram* das atividades, apenas plantaram as mudas de árvores nos buracos feitos por técnico e/ou proprietário do espaço, e que o simples plantar árvores é visto por 100% dos entrevistados como EA nos levam a refletir por que as práticas mesmo fora do contexto escolar continuam sendo propagadas, de forma, que nosso aluno mais observa ações do que de fato atua como um sujeito daquelas ações. Outra inquietação é, também, qual a reflexão, os valores envolvidos e espaço trabalhados, para que o plantio de árvores não se torne simplesmente uma atividade braçal e desconectada dos conceitos e valores pretendidos mas que esteja, de fato, sendo uma atividade reflexiva e formativa.

Daí vem a importância do aluno conhecer-se como ator fundamental para melhorias no meio em que vive, pois seria incoerente chamarmos de participação *ativa* uma atividade na qual seus possíveis agentes, por ora, apenas observaram um processo de plantio de árvores e preservação de fonte.

Guimarães (2004) acentua que as ações ambientais que ainda prevalecem nos espaços escolares limitam-se as constatações da crise que o contexto vive, e diante disto, temos muitos argumentos, mas é preciso transcender estas percepções para poder intervir de forma processual, ao prevenir e superar as condições em que se encontra o cenário socioambiental.

As iniciativas para desenvolver ações ambientais estiveram bem explícitas nas falas dos professores:

(...) para se desenvolver um pouco de ações ambientais, mesmo sendo, um projeto proposto pelo Agrinho, que ele vem proposto pelas escolas, para desenvolverem algumas atividades, alguns meios, algumas ações que poderiam melhorar o mundo. (Alice)

Então foi assim, a proteção de fonte, a gente foi na casa de um agricultor, através do apoio, também do sindicato. (Joana)

Esse projeto que eu comentei ali, partiu mesmo do contexto do interesse do corpo docente dos professores, sentia-se a necessidade de se fazer isso (...). (João)

A adesão a projetos como o Agrinho que é desenvolvido pelo Sistema da Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP) em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-PR), e de tantos outros vinculados aos demais segmentos da sociedade, tem se tornado rotina para as escolas e vem interferindo significativamente na organização das práticas docentes, que por vezes, acabam deixando de desenvolver projetos que buscam uma solução real das problemáticas que ali se inserem, que são de seu interesse, para cumprir demandas de outras instâncias. Reportamos da fala do professor João o quanto a necessidade de se buscar algo, nos move para o fazer, e o fazer implica em desenvolver estratégias que viabilizem nosso modo de agir frente ao ambiente em que estamos.

As proteções de fonte, bem como, o plantio de mudas envolvendo sindicato, pais e alunos e professores e demais secretarias do município, veio de encontro com uma das atividades que o sindicato dos trabalhadores rurais vinha desenvolvendo. Segundo os depoimentos:

Na época o pessoal do sindicato, estava assim, implementando para os agricultores as preservações de fonte. (Alice)

(...) através do apoio do sindicato dos trabalhadores rurais de Pérola D'Oeste, na figura do Paulão, ele nos sugeriu estar acompanhando as proteções de fonte para estar alertando as famílias quanto a qualidade da água. (Joana)

A participação bastante presente do Sindicato do Município é evidenciada pelo contato constante e direto que esta organização possui no município, no sentido de orientar e instrumentalizar, tanto as pessoas que moram na cidade como no campo. Das atividades realizadas, apenas em uma narrativa foi possível identificar o retorno ao espaço em que foi realizada a atividade relatada de proteção de fonte e reflorestamento.

O conjunto de atividades que foram apontadas nas narrativas indicam o quanto a EA tem ficado restrita a práticas soltas, sem muito envolvimento do despertar para uma conversa crítica do assunto. Que fique claro, que estas atividades, são sim, de cunho ambiental e que podem ser espaços privilegiados para se construir a formação de cidadão que venha a reconhecer-se como agente fundamental de articulação da realidade e de possibilitar a transformação. Na Conferência Sub-regional de EA para a Educação Secundária – Chosica/Peru (1976) afirma que:

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 relações 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 (BRASIL, 1976).

Porém, o que se percebe é uma incorporação da EA na escola, desvinculada e por vezes, isolada do real intuito da qual foi implementada na educação básica. Visto que, muitas dessas práticas, que vem sendo desenvolvidas, sob um rótulo de E, são alimentadoras desta crise, da qual se justifica os anseios das comunidades, o que encontramos em boa parte das práticas, são manifestações de consenso ambiental, sem ligações com reflexões teóricas, ou seja, pouco se permite uma produção de respostas com a finalidade de solucionar o problema do contexto (GUIMARÃES, 2004).

Pereira, Bittar e Gricoli (2005) discutem justamente que os problemas ambientais e suas consequências já são do conhecimento da maioria das pessoas. E caracterizar a EA, baseada apenas em reconhecer problemas, mediada por exercício de comentar sobre, não solucionam os problemas ambientais, ou seja, não geram novas iniciativas e desta forma, não se desenvolvem posturas e atuações críticas.

Na análise das iniciativas das quais partiram as atividades e das quais emergem os projetos, evidenciam práticas advinda de contexto exterior aos da escola, como o Programa do Agrinho, procuram discutir problemáticas que circundam tanto o meio rural como o urbano, mas deixam de ser um assunto que brota do contexto da escola.

O Sindicato mencionado nas narrativas é contemplado nessas atividades, porque na época, em decorrência das multas aplicadas aos proprietários de terras ribeirinhas ao Rio Iguaçu no município de Capanema-PR, não haviam se adequadado ao antigo Código Florestal (Lei 4.771/65), e que inclusive estão até hoje em dívida ativa. Em virtude disto, muitos proprietários do Município de Pérola D'Oeste buscaram junto a esta entidade, que os representa enquanto classe da agricultura, alternativas buscando soluções e colaborando, mediante a preocupação emergida por estas situações. Acredita-se que o envolvimento da escola foi uma maneira de propagar atitudes e informações para os filhos de agricultores transmitindo e possibilitando que estes em família, realizassem tais práticas para se adequar ao que previa a legislação.

Quanto à participação dos agentes envolvidos com as práticas, é perceptível pelo modo de contar dos professores entrevistados uma satisfação em desenvolver atividades fora do espaço escolar. Sabemos que nem sempre é possível que estes trabalhos sejam realizados de forma individual pela escola, principalmente quando envolve recursos financeiros, pois é possível explorar as temáticas que envolvem EA, com ações simples que emergem do próprio cotidiano, sem a necessidade de grandes deslocamentos.

O fato das abordagens desses professores remeterem às experiências antigas, nos fizeram pensar o quão significativo pode se tornar uma prática ambiental, de tal modo, que cultivamos nas nossas lembranças e que talvez as últimas ações realizadas não atingiram as expectativas quanto aos variados aspectos que a prática pode atingir.

3.2 Segundo eixo: Percepções de Educação Ambiental dos professores entrevistados

Uma das primeiras percepções que podemos verificar nas narrativas dos professores, está ligada ao nível de significância que a temática EA é assumida por seis deles que afirmam que o tema Meio ambiente é “*muito importante*”, porém não esclarecem em suas falas, quais foram os fatores que se atribuíram a essa importância. Outra expressão encontrada foi que “*o tema meio ambiente é muito amplo*”, mas não se faz menção a essa amplitude. O que podemos contextualizar das narrativas dos professores é que estas se realçam, através de problemas identificados por eles nos espaços que atuam, levando a pensar que EA, são práticas desenvolvidas fora dos ambientes da escola.

Isso nem sempre resulta em uma prática estimulante e colaborativa na construção de significado, principalmente se o nosso público são crianças dos anos iniciais, pois eles estão em uma fase de construção e formação de ideias de modo que a atitude de somente programar um plantio de árvores não contribui para seu crescimento crítico, ou seja, é necessário ir para além da ação. Sem instigá-los a compreender cada processo, a ação/atividade pode até ser lembrada com o tempo, mas ficará apenas como mais uma atividade do tempo de escola. A *importância* deste tema para nós professores será satisfatória quando o aluno conseguir a partir de atitudes tecidas por ações construídas em um processo dinâmico, participativo e diário, não só a visualizar problemas, mas desenvolver estratégias de solução.

Como analisa Dias (2004) ao enfatizar a racionalização dos recursos naturais e recuperação dos ecossistemas, não estamos discutindo que isto não seja relevante, mas o desafio repercute dentro de um viés, inteiramente pessoal e de constituição do sujeito, que implica na reconstrução das culturas de valores, respeito, cooperação, ou seja, mudanças que contemplem a EA de forma mais humana.

A preocupação com a temática ambiental não é um status novo para EA, até porque ela justamente foi pensada para auxiliar neste movimento de mudanças de atitudes, sente-se na fala da professora Susane, que os professores buscam estimular os alunos:

(...) a gente se preocupa bastante com o meio ambiente em si e está mostrando para as nossas crianças, quais ações, para estar buscando preservar e minimizar a degradação que vem acontecendo com o decorrer do tempo. Já nas passagens que a gente vai de ônibus, a gente observa as erosões ocorridas com as chuvas e se vê muito pouco movimento para resolver este problema, (...). (Susane)

A falha na compreensão que o meio ambiente é nosso, e não de que fazemos parte dele é impactante na compreensão de quem somos. Desta forma, o pertencimento é um fator importante para que possamos nos ver dentro desse processo de formação de seres humanos que reconhecem que atitudes inadequadas não somente prejudicam nossa espécie, mas todas as demais que também merecem ter seus ambientes em condições dignas para sobreviver. Como explica Sá (2005):

[...] o princípio do pertencimento traz em seu bojo a questão da subjetividade como uma dimensão intrínseca do conhecimento vivo e humano, e que integrá-la é condição de acesso à objetividade, isto é, à possibilidade de um conhecimento que se sabe pertencente e se quer compatível com a complexidade do vivido (SÁ, 2005, p.454).

Esta complexidade pode ser percebida durante as narrativas quando se depara com posicionamento do qual a professora Susane fez questão de comentar:

(...) eu acho que o meio ambiente no lugar que a gente mora é um dos principais que nós devemos de trabalhar e hoje se vê muito veneno, e devemos trabalhar nesse sentido também, com eles onde já se trabalha a água, já mostrando a questão do veneno, a dificuldade que se tem, que eles têm aquela mentalidade de passar veneno em tudo e não carpir e as vezes eu sinto isso até no meu meio familiar, em casa, a gente pede para fazer uma carpida... ah!! Deixa que em cinco minutos eu passo um veneno! (Susane)

Esse desalinhamento é percebido nas escolas em uma simples conversa com os alunos, as consequências que os agrotóxicos provocam é só um exemplo de que as atitudes que os membros familiares e comunitários que a criança tem maior contato são cruciais no seu desenvolvimento tanto cultural como socioambiental.

Haja vista que a integração familiar na formação do sujeito é instrumentalizada pela constituição pessoal, social, política e principalmente econômica, das quais a instituição familiar tem um papel fundamental em oferecer alicerces que possibilitem a construção de suas percepções do mundo e suas demais especificidades de maneira crítica (HRUBA; PERRUDE, 2014). Diante deste contexto, a escola, bem como o professor experimentam um dos desafios mais constantes do processo de ensino aprendizagem de perpassar as atividades realizadas na escola e chegar até as famílias (HRUBA; PERRUDE, 2014). A professora Suzana relata em sua narrativa uma conversa que teve em uma aula com seus alunos:

Que até o fato que aconteceu trabalhando sobre o lixo ao redor de casa, recolher com as crianças, foi feito até produção de texto e tudo. Eu recebi depois uma carta de um pai me xingando sobre a questão do lixo, dizendo que ele tinha comprado a terra, que ele era dono e que não tinha pedido dinheiro para mim. Acho que ele interpretou que eu estava falando da terra dele, do local dele. Mas na verdade, eu trabalhei um tema amplo e se o chapéu deu certo para ele, que se magoou e até me mandou uma resposta tipo brava, mas o que importou para nós é que a criança, que eu acredito que deu algum resultado! (Susane)

Não é à toa, que dentre as dificuldades apontadas nas narrativas na implementação da EA se referem a sensibilização das famílias:

Mas a gente sente a dificuldade ainda porque lá na família está se faltando ainda essa visão de que precisa cuidar do meio ambiente, porque se tu analisar enquanto a água esta levando a terra embora e a gente vendo e não se toca, mas se fosse estar levando um monte de dinheiro, todo o mundo estaria correndo atrás para tentar ajuntar e a gente não se toca que enquanto a água esta levando adubo, veneno, está levando um monte de coisa embora (...) E nossa dificuldade é fazer com que isso chegue nas famílias. (Susane)

Com vistas ao lucro, um adestramento ambiental como chama Diógenes e Rocha (2008) se instaura, no sentido que há uma adequação de interesse com as tendências ambientais, pois insinua-se que a partir do consumo de produtos tecnologicamente “corretos” é um possível avanço para a reversão de problemas ambientais.

No entanto, o cuidado com o ambiente que é nosso, é um olhar ainda a ser desenvolvido, pois se o capitalismo ligado a tecnologia estivesse realmente preocupado, trataria de não dispersar cada vez mais uma cultura que poderíamos chamar de autodestrutiva. Não seria coerente culpabilizar somente a família por essa disseminação de atitudes inconvenientes com o meio ambiente, porque ela é fruto desse processo que fragmenta os problemas ambientais. Porém, não dá para negar a influência que a família exerce sobre a formação de seres humanos, principalmente, nos primeiros contatos, sentidos na fase inicial do desenvolvimento da criança. Segundo os autores:

A educação é um dos poucos meios de atingir uma grande parte da sociedade. Além do que é uma das únicas que por ideologia, embora já bastante corrompida, leva o conhecimento, o esclarecimento, é um dos poucos caminhos para a revolução social (DIÓGENES; ROCHA, 2008).

O ato de criar e estimular hábitos e rotinas foi concluído por uma das narrativas em que a professora deixou transparecer como estas mudanças poderão ser sentidas, pois é na infância que a formação inicial acontece e é uma etapa em que as influencias das culturas ainda não se enraizaram e que possivelmente seja um começo para que futuras gerações crescem reconhecendo-se como parte do meio.

E o que fazer para mudar isso? É trabalhar com os pequenos mesmo, a esperança que esses pequenos vão tendo a mentalidade, de mais tarde estar fazendo a parte deles correta, pois o grande a gente não muda mais, mas as crianças a gente têm muita esperança que as coisas aconteçam e que eles façam o correto. (Susane)

A disposição em que o tempo ocupa nos processos de formação na escola é uma queixa bastante presente nos discursos docentes, e de fato, não deixa de ser uma realidade inquietante para os professores, pois o período que os alunos estão nos bancos escolares é curto para transpormos à curto prazo mudanças significativas nas heranças culturais que se propagaram há anos. Em meio ao sistema educacional que presenciamos, nos encontramos limitados à uma carga horária de quatro horas-aula. Entendemos que este tempo é razoável e que *cultivar sementes* não indica que teremos resultados imediatos. Propor mudanças de atitudes para nossos alunos implica em constantes momentos de intervenção, assim como as plantas necessitam de cuidados diários desde o preparo da terra, a sementeira e só ganham espaço quando regadas com aquilo que à faz sentir viva, sendo este um processo a médio e longo prazo. Dias (2013) comenta que “as crianças irão se espelhar naquilo que presenciam os pais fazerem”, isso também ficou evidente na narrativa da professora Susane:

(...) a dificuldade que a gente sente é em transformar a criança, porque ela está quatro horas na escola, mas ela tem vinte horas na sociedade, ela tem vinte horas em casa que ela tem uma outra mentalidade, por exemplo, às vezes você está andando na rua vê que às vezes o próprio pai joga alguma coisa pela janela do carro e a criança com hábito acaba jogando também, a gente sabe que a gente ensina muito mais pela ação do que pela fala (...). (Susane)

O tempo na rotina letiva dos professores compreende desde os trabalhos convencionais da atuação docente e se estende para as adversidades e dias atípicos que podem emergir de

uma escola, e nem sempre os professores sentem-se preparados para trabalhar a temática meio ambiente, sem fazer leituras mais recentes do assunto ou mesmo buscar um recurso tecnológico para abordar a sua fala de uma forma mais visível.

Porque você tem que ter tempo...tempo para se preparar, porque não se consegue fazer um trabalho bem feito em pouco tempo. (Maria)

Mas só que às vezes falta um pouco de tempo também. (Beatriz)

O limite de tempo, também está atrelado aos projetos direcionados às escolas que vem de outras demandas sociais que são estabelecidos por outros órgãos. No entanto, a escola tenta se adaptar dentro de suas próprias condições de uma maneira a prestigiar os projetos produzidos pelos profissionais da escola, sem deixar é claro, de permitir-se vivenciar as demais propostas que são direcionadas ao meio escolar. Não é fácil, regular a participação dos alunos para suas especificidades dentro de um projeto, perante as demandas dos temas e ações que o processo requer (ROSA, 2007). Principalmente, quando a demanda do projeto vem do contexto externo da escola.

O que acontece na maioria das vezes...vem-se o projeto pronto e você tem que aplicar. (Maria)

Gente vê que muita coisa que vem para nossa escola, vem de fora, que a gente tem que trabalhar, aí fica um pouco de fora o que precisaria aqui. (Beatriz)

Compreender o espaço da escola mediante a caracterização da educação do campo, segundo Caldart (2003) precisa ter seu projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias que potencialize a formação humana de forma multidimensional daquele ambiente que está inserido e não voltar aos moldes da cidade.

Eu sinto a necessidade de se estar preparando um currículo ligado a essa escola do Campo diferente da realidade daqueles alunos da cidade. (Maria)

Nossa escola é do campo e a gente não tem assim um currículo adaptado mesmo para nossa escola, não temos infelizmente! (Beatriz)

As particularidades eminentes dos ambientes que os alunos vivem registram justamente o porquê os currículos devem contemplar a diversidade que cada contexto oferece, que fique claro, não se trata de privar alguns conteúdos e abordar outros, mas direcioná-los a olhar para o que se tem ao seu redor e resignificar a sua realidade sendo sujeitos de sua própria história (PEREIRA, 2016). Percebe-se nas narrativas a necessidade de sensibilizar que o campo é um bom lugar para se viver e que cada ambiente possui anseios diferentes e que estão mais suscetíveis a melhorar sua qualidade de vida no campo, podemos perceber isso na fala das professoras Maria, Joana e Beatriz:

Ela é uma escola do campo diferente da realidade daqueles alunos da cidade. (Maria)

Eu ainda vejo o problema maior é o uso dos agrotóxicos, pois o lixo na nossa comunidade no nosso meio social é ainda uma questão que dá bem para lidar, a questão é o uso exagerado do agrotóxico. (Joana)

E muito importante para a gente conscientizar a estes alunos a ficar no campo, e não querer só ir para a cidade. (Beatriz)

Outro apontamento significativo presente no depoimento da Professora Joana, está ligado ao reconhecimento que esta temática não é nova, segundo ela: “ (...) trabalha-se desde os tempos passados, (...)”, e esclarece “(...) porque pelas questões ambientais que vem mudando e degradando o ambiente (...)” e enfatiza algumas dessas questões como: o tratamento de água, mata ciliar e reflorestamento.

Três professores manifestaram em suas narrativas a afirmação de que “todo ano” é desenvolvido atividades de cunho ambiental e há um reconhecimento de que a temática ambiental deve ser desenvolvida em um processo permanente e contínuo.

(...) é preciso que a cada dia, a cada ano, voltar neste assunto, colocando as informações corretas, as tecnologias como estão sendo utilizadas para poder melhorar. (João)

Na escola a gente tem feito, não dá para dizer assim ótimos resultados, pois nem tudo é como a gente espera, mas ali dentro do ambiente escolar, a gente tem

conseguido grandes efeitos com eles, apesar deles baterem os pés as vezes numa coisa, mas acabam fazendo o que a gente determina. (Susane)

O professor como um ator importante no processo de EA, deve compreender a necessidade de desenvolver uma consciência ambiental daquilo que seus alunos se encontram suscetíveis, os despertando sob os aspectos das ciências humanas capazes de nos aproximar de aspectos mais específicos na formação de identidade (MANZANO, 2003).

(...) há necessidade de nós professores estar atentos e mobilizando os pais, principalmente os pais, a própria comunidade, sociedade e o comércio (...). (João)
A gente continua todo ano fazendo essa atividade de proteção ambiental, juntamente com os pais e também alertando quanto ao manejo de produtos agrotóxicos das embalagens. (Joana)

Outra dificuldade que emergiu da narrativa do professor João está ligada aos recursos financeiros como uma barreira para custear as atividades de EA.

Mas muitas vezes não tem recursos financeiros para poder produzir material, folders ou mesmo o deslocamento dos alunos até o local para se colocar na prática. (João)

A visão de EA é restringida pela maneira como olhamos para ela, agora neste espaço, sem grandes deslocamentos e sem grandes investimentos, pois o educar exige atitudes simples e compromissadas, trabalhadas e não impostas.

Ao que se refere a busca por conhecimentos interligados às práticas ambientais, foi possível reconhecer este anseio que vem dos próprios educandos identificados na narrativa, porém não se identificou como este professor reage à esta busca do aluno.

(...) tem-se mais interesse por parte dos alunos de conseguir mais informações para poder lidar mais lá na propriedade, porque nossos alunos são do meio rural e num lugar onde está em constante mudanças, esses problemas que está no dia a dia deles e que muitas vezes, eles não têm essa informação. (João)

O elo para se trabalhar algo em equipe foi apontado por apenas um professor, que reportou para a pessoa do coordenador, compreendendo-se que este profissional que atualmente está respondendo pela coordenação da escola, tem a responsabilidade de tomar iniciativas quanto a educação ambiental no sentido de constituir um trabalho integrado entre os professores e suas respectivas turmas, este mesmo professor ainda afirma que as atividades que estão sendo desenvolvidas, são realizadas em um trabalho individual.

As datas comemorativas também foram lembradas como um dia propício para se desenvolver a EA, inclusive cita-se o dia da árvore como uma forma de talvez estar mobilizando a temática. Aqui vale repensar, mediante as falas anteriores dos professores e o que já foi abordado no primeiro eixo, qual o objetivo de classificar a temática como importante e ampla ao restringi-la para um dia comemorativo? Se a degradação acontece diariamente, talvez uma das possíveis falhas do trabalho que a escola deva realizar, esteja resumido em um dia, todo o ano, e isso não podemos considerar como um processo contínuo, mas sim estabilizado e pontual.

Talvez aí no mês de setembro o dia da árvore, alguma coisa, uma mobilização com plantio de árvores, nesse tema, aconteça. (João)

Em meio aos percursos que as entrevistas foram sendo assumidas e narradas, podemos considerar da fala destes professores, demais temas integrados às ações ambientais que foram vivenciadas na escola, tais como sustentabilidade, Conservação e preservação, o uso de agrotóxico, lixo e degradação. A professora Susane menciona o quanto a prefeitura tem proporcionado projetos que ajudam as famílias a se informar e reorganizar-se em seus espaços:

Ao que se refere a participação do poder público municipal é relatado para além das ações da escola, as questões sociais desenvolvidas juntamente com as secretarias. Estão realizando “bastante projetos familiares, que está ajudando muito as famílias se organizar em casa”. (Susane)

A questão do lixo apesar de não ser a atividade ambiental que teve maior ênfase nos relatos, foi contemplada da mesma forma nos discursos, para transpor o quanto este eixo temático também é significativo para se abordar na escola, sob a perspectiva da professora Susane:

A gente vê uma boa parte da humanidade deixando a Deus dar, em que as pessoas não fazem a coleta correta dentro de casa para chegar no destino certo. (Susane)

A conjuntura utópica despertada nos discursos das professoras Alice, Maria e Beatriz, relembra propagandas vinculadas aos meios de comunicação, tais como:

É como a gente fala ... ações do homem hoje, para melhorar o mundo amanhã, então é uma coisa que a gente faz para preservar uma nascente, coisa que faz para preservar a vida do homem (Alice).

Porque é nosso ar que respiramos, se não ter árvores como se respirar um ar puro? (Maria)

A gente falou muito sobre o meio ambiente as consequências que vem no futuro para eles, tanto para nós como para eles (Beatriz).

Deleuze e Guattari (2004) mencionam que os mecanismos utilizados pela linguagem funcionam como um sistema de comando e não como meio de informação. E assim, nossos alunos estão expostos diariamente à tais comandos pelas tecnologias (celulares, televisão, computador, entre outros) e, o ato de reprisar estas falas utópicas em sala de aula tem representado uma forma de narrar o mundo e conseqüentemente, tem-se estabelecido o mundo a ser vivido (GOMES, 2003).

Como bem exemplifica GOMES (2003), há uma distância bem representativa entre uma concepção que podemos ter de EA que se mostra a defesa de uma fala como ato heroico e aquela que tem o sucesso como parâmetro. Mas em ambas, os vínculos que estabelecemos constituem-se como formadores de opinião, e nesse processo, o dever como educador é desapropriar das contínuas transmissões de comandos para reconstruirmos uma opinião do que “hoje” pode ser feito pela EA, pois seus resultados não são e nem serão imediatos, ainda mais se continuarmos propagando ações de Educação ambiental que esperamos que um dia sejam compreendidas, aceitas e vivenciadas. Longe das nossas reflexões, descaracterizar os efeitos que poderão ser vivenciados futuramente, o presente requer atitudes simples e diárias e ao mesmo tempo críticas de indivíduos que reconheçam seus papéis neste momento ambiental do qual nos encontramos, pois de qualquer forma, as decisões que tomarmos hoje poderão ser significativas ou não para o amanhã.

3.3 Terceiro eixo: Transversalidade e interdisciplinaridade

A temática Meio Ambiente é tratada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal. Esta transversalidade compreende uma possibilidade educativa em aprender conhecimentos sistematizados, ou seja, aprender sobre a realidade e aprender a prática na realidade (BRASIL, 1998). A ideia de transpassar, diz a respeito à dimensão didática, pela qual os temas transversais foram propostos no sentido de formar um eixo unificador em torno da organização das disciplinas (PEREIRA; BITTAR; GRIGOLI, 2005). A interdisciplinaridade surge como uma oportunidade de reintegração entre os conteúdos das diversas áreas que são relacionadas, para tentar recompor a fragmentação e isolamento de conteúdo, provocado pela limitação em que se estabeleceu os moldes das disciplinas (BOVO, 2005). De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de

conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (BRASIL, 1998, p. 29).

Para Pereira, Bittar e Grigoli (2005), é perceptível que desenvolver práticas utilizando-se de diferentes olhares e diversos diálogos é um trabalho docente ainda incipiente no contexto escolar.

Embora não seja a transversalidade uma prática nova para a escola, ainda estamos “engatinhando” com sua complexidade de buscar integrar conhecimentos através de disciplinas culturalmente individualizadas. Sabemos que este processo de ensino e aprendizagem não é fácil para o professor que teve sua escolarização moldada pela fragmentação, havendo a necessidade de buscar fazer relações entre um conteúdo ou outro e se reencontrar dentre suas tentativas. As professoras Alice e Joana, fizeram algumas indicações destas tentativas:

Teve muitas atividades que a gente realizou na escola, depois em sala. Com o trabalho foi feito histórias, produção de texto, foi feito desenhos, foram feitas várias atividades e também foi trabalhado na área da matemática... a quantidade de árvores, que quantidade de adubo que teria que ter sido posto...tipo interdisciplinar foi trabalhado também a parte das espécies das árvores, onde se encontram estas árvores, em que região é encontrado. Na parte da geografia foi explorado bastante espécies de árvores que eles plantaram ao redor dessa proteção de fonte (...). (Alice)
Foi usado todas as outras as disciplinas, porque a gente fez o mapa do ambiente onde foi feita as atividades, com a geografia, o espaço físico, em ciências o uso, o trabalho da criança e fizeram produção de texto, na matemática foi a quantidade de árvores para os espaços plantados, sempre a gente trabalha! (Joana)

Pode-se perceber nas narrativas que os professores conseguem identificar dentro das disciplinas, espaços para se inserir a prática interdisciplinar dos conteúdos. Porém apresentam dificuldade em como desenvolver, ou seja, como fazer isso na prática. As professoras Alice e Elis fizeram indicações em quais disciplinas e temas, podem compor o processo da interdisciplinaridade, mas não ousaram expor como é desenvolvida a metodologia destas aulas e os resultados obtidos nesta prática interdisciplinar, caracterizando de maneira controversa a compreensão dos termos transversalidade e interdisciplinaridade, ausência de metodologia e compreensão de como desenvolver práticas interdisciplinares.

Eu vejo o tema transversal muito importante, porque é a partir do meio ambiente que a gente consegue muitas coisas. O tema meio ambiente ele é amplo, você pode trabalhar muitas coisas em todas as disciplinas, para trabalhar e explorar o que você quiser de maneira mais diversa tanto no português como na matemática. Então ele é um tema que auxilia o professor! (Alice)

Eu vejo assim... que esse tema vinha sendo trabalhado e discutido envolvendo todas as disciplinas, eu via o interesse dos professores, principalmente essa questão do lixo que eu já citei, eu vejo assim, que a gente buscando meios e recursos, é possível ser trabalhado de modo que atinja todas as disciplinas, todas as áreas, todos os pontos que precisam ser trabalhados. (Elis)

A indicação de concepções controversas de termos nas falas da professora Alice é percebida, quando ela cita que “o tema meio ambiente auxilia o professor”. Se este tema auxilia o docente em sua prática, é incoerente a seguinte afirmação “(...) hoje eu sinto falta muito nas escolas dessa parte de ter um tema norteador, se a gente tivesse um tema norteador para projetos seria mais fácil de desenvolver multidisciplinar”. Observa-se que Alice declara a ausência de um tema como norteador, mas o próprio tema transversal Meio Ambiente tem seus eixos temáticos que possibilitam nortear as práticas com projetos. A fala desta professora aborda ainda, o termo denominado multidisciplinar, que segundo Silva (2004):

Muito se ouve e observa-se falar em Multi, Inter e Transdisciplinaridade. Uma das questões que se coloca para discussão é a das diferenças de fundo entre esses conceitos. É preciso identificar, conceitualmente, analogias entre eles. A ideia de integração e de totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos tem referenciais teórico-filosóficos diferentes e inconciliáveis. A prática do ensino dos professores sendo transdisciplinar é diferente da prática de ensino dos professores

interdisciplinar ou multidisciplinar e muito diferente da prática dos professores disciplinar (SILVA, 2004, p.3)

A abordagem multidisciplinar, segundo Silva (2004) procura promover a integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina, mas sem se preocupar em relacionar os temas comuns sobre sua própria realidade, podendo ser articulado a avaliações diferenciadas, bibliografias e metodologias de ensino distintas.

A Transversalidade e a interdisciplinaridade têm se tornado cada vez mais alvo de debates por conta da dificuldade dos educadores de praticá-la, pois as temáticas transversais não possuem um espaço próprio, elas estão presentes em todas áreas, ou seja, cada uma das disciplinas contempla em suas discussões ações que integram, por exemplo, meio ambiente (PEREIRA; BITTAR; GRIGOLI, 2005). A professora Regina reconhece que temas que envolvem o Meio Ambiente são dissociados das áreas de estudo assim como da vida dos alunos:

(...) não tem como a gente separar as coisas eu tenho que envolver o tema transversal em qualquer disciplina que eu esteja trabalhando. (Regina)

Bernardes e Pietro (2010) compreendem que a EA requer uma integração de conhecimentos teóricos e práticos, que promovam a aproximação das áreas de forma interdisciplinar, para sua compreensão e resolução, por isso a interdisciplinaridade é compreendida como um processo de intercâmbio para com os temas transversais em conjunto com eixos condutores de atividades escolares seja possível construir um diálogo permanente em sala de aula como também, no seu entorno, com a participação de professores, estudantes e a comunidade. A Professora Regina comenta sobre a valoração deste trabalho conjunto e integrado:

Com certeza, os nossos alunos já são de família de agricultores quase que cem por cento. Alguns vivem na vila, mas não deixa de ser rural, eles têm contato direto com o meio ambiente e essa diversidade do meio ambiente que enriquece, eles trazem experiências de casa e a gente usa na matemática por exemplo, a gente envolve produtos cultivados na agricultura que eles vivenciam que eles têm noção de que quilo, litros e quantidades assim... que fazem parte do dia a dia deles. (Regina)

A EA vê no processo deste trabalho conjunto a possibilidade de construção do respeito às diversas formas de vida, na tentativa de sensibilizar com a necessidade de preservação, ao discutir e avaliar as práticas docentes e a participação discente que renovem as caracterizações do ser cidadão, condizente e harmoniosa com o meio ambiente em que vivemos (BERNADES; PIETRO, 2010).

Possivelmente, uma das formas de intensificar ações na escola é dinamizar metodologias e atitudes que venham sustentabilizar maneiras de se reconhecer-se dentro do processo de ensino/aprendizagem.

4 Considerações finais

O estudo desenvolvido com os professores revelou que as práticas ambientais carecem de mobilizações conjuntas e não somente de favorecimento, potencializando ações simples, contínuas e contextualizadas da imensurável diversidade da qual o espaço do campo disponibiliza. Tornar ações vigentes e interligadas as demandas reais das comunidades entorno da escola e de suas parcerias, não deixa de ser um desafio, pois acabam por caracterizar uma terceirização de responsabilidades, sabemos que o compromisso não deve ser compartimentado, mas sim construído. A EA procura transformar atitudes impregnadas historicamente, em atitudes que despertem um caráter de resiliência. Os docente não podem ser meros multiplicadores de ações, pois a dinâmica da docência nos exige, inovação e liderança que instigue alunos e alunas a ousar reflexivamente em maneiras de transformar a realidade com autonomia.

Sobre as inquietações, pode-se citar, as demandas acrescidas de projetos externos que são uma das realidades presentes ao contexto escolar municipal, em que boa parte acaba não emergindo de uma inquietude escolar e das carências sentidas pelos professores naquele espaço. Outra inquietação nas falas dos professores, principalmente na fala da professora Susane, nos leva a identificar com as situações já experimentadas na docência e que realmente em quatro horas de aulas ficaria inviável solucionar a ampla problemática que circunda o nosso meio ambiente. A participação dos pais é essencial para que os filhos possam ver nos exemplos dos adultos, a percepção de pertencimento, que os recursos naturais não são propriedades de uma determinada pessoa, mas que pertencem as demais pessoas que vivem no mesmo ambiente, haja vista, que este elo em conjunto entre escola e família precisam ser fortalecidos em prol de uma EA, que sensibilize a utilização dos recursos naturais responsabilizando-se pela sua manutenção. Em meio a este processo, é perceptível contextualizar o papel do educador de ser um construtor de pontes, ao permitir-se reconhecer que aquele trabalho mesmo sendo de *formiguinha*, poderá acrescentar significativas atitudes às crianças a cobrar e indagar os pais por ações de responsabilidade para com o meio.

Do ponto de vista interdisciplinar, foram narradas tentativas de desenvolver a interdisciplinaridade, havendo interesse por parte dos professores de trabalhar práticas integradas, mas houve momentos das entrevistas que eles demonstraram sentir dificuldades em como fazer essas ações transcenderem a fundamentação da teoria, atrelado a isso, percebemos a ausência de compreensão dos processos de transversalidade e interdisciplinaridade, que embora sejam distintos em termos de definição, assumem com harmonia seus papéis de relacionar situações do convívio dos alunos, dentro e fora da sala de aula.

De fato, os caminhos percorridos pela EA nas escolas revelam o quão desafiador é implementar ações ambientais, para que sejam motivos de reestruturação dentro dos moldes sociais, e que liberte-se para as configurações que venham a fortalecer dia após dia elos que permitam fazer do coletivo (família, escola e comunidade) um movimento integralizado de conhecimento articulado com as emoções para que novas posturas sejam vivenciadas.

Referências

- ALMEIDA, O. da S.; et al. Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa Alegre – MG. Revista *Metáfora Educacional*, Feira de Santana, n. 13, p. 155-173, 2012. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/pdf/n13_2012/almeida_etal_educacao_ambiental_n13_dez12.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.
- AZEVEDO, L. F.; SILVA, S. do N. Educação ambiental na interface da Educação do Campo. VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/179.pdf>. Acesso em: 13 out, 2017.
- BERNARDES, M. B. J.; PIETRO, E. C. Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal. Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental. v. 24, p.174-185, 2010. Disponível em:< <https://seer.furg.br/remea/article/viewFile/3891/2321>>. Acesso em: 12 out., 2017.
- BORTOLOZZI, A.; FILHO, A. P. Diagnóstico da Educação Ambiental no Ensino de Geografia. Cadernos de Pesquisa, n. 109, p. 145-171, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a07.pdf>>. Acesso em: 27 ago, 2016.
- BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensão da ação pedagógica. Revista Urutágua, Maringá, n. 7, p. 1-11, 2005. Disponível em:<<http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm>>. Acesso em: 12 out, 2017.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (Org.). *Conceitos de Educação Ambiental*: Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária – Chosica/Peru, Brasília. 1976. Disponível em: < <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 13 out. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde*. Brasília, 1998.
- CALDART, R. S. A escola do Campo em Movimento. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, p. 60-81, 2003. Disponível em:< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.htm>>. Acesso em: 05 out, 2017.
- CHAVES, R. A.; GAIA, M. C. M. O papel da escola na construção da Educação Ambiental: ações e reflexões. Revista SBemBio, n. 7, p. 6356-6368, 2014. Disponível em:<<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0691-1.pdf>>. Acesso em: 17 set., 2016.
- CUBA, M. A. Educação Ambiental nas Escolas. ECCOM, v. 1, n. 2, p. 23-31, 2010. Disponível em: <<http://www.fatea.br/seer/index.php/eccom/article/viewFile/403/259>>. Acesso em: 02 set., 2016.
- DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, V. Exemplo dos pais influencia na alimentação, mostra estudo. Pesquisa, USP Online Destaque, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www5.usp.br/30809/exemplo-dos-pais-influencia-comportamento-alimentar-aponta-pesquisa-da-ffclrp/>>. Acesso em: 09 out. 2017.

DIOGENES, K.; ROCHA, C. Educação ambiental: mais uma expressão de interesses? X Colóquio Internacional de Geocrítica, Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, p. 26-30, 2008. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/322.htm>>. Acesso em: 07 out, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs. vol. I, Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO-JUNIOR, L. A. Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. v. 2. Brasília: MMA, 2005. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf>. Acesso em: 25 set, 2017.

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=0qB7szoSm8YC&pg=PA4&lpg=PP1&focus=viewport&hl=pt-BR&output=html_text>. Acesso em: 30 set, 2017.

GOMES, M. R.. Poder no jornalismo. São Paulo: Edusp, 2003.

HRUBA, G. de F. da S.; PERRUDE, M. R. da S. Escola e Família: Integração para uma educação de qualidade. Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. V. 1, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_ped_artigo_geni_de_fatima_da_silva_hruba.pdf>. Acesso em: 07 out, 2017.

MANZANO, M. A. A temática ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental: concepções reveladas no discurso de professoras sobre sua prática. 145f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90909/manzano_ma_me_bauru_prot.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 ago. 2017.

MENDES, R.; VAZ, A. Educação Ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 395-411, 2009. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/262555721>>. Acesso em: 04 set, 2016.

PEREIRA, C. C. Práticas pedagógicas da educação de campo. 1ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2016.

PEREIRA, K. A. B. P.; BITTAR, M.; GRIGOLI, J. A. G. G. A Transversalidade e a Interdisciplinaridade Em Educação Ambiental: Uma Reflexão dentro da Escola. Universidade Católica Dom Bosco, p.1-22, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/A%20transversalidade%20e%20a%20interdisciplinaridade%20em%20educa%20E3o%20ambiental%20GT4.pdf>. Acesso em: 28 set, 2017.

ROSA, A. V. Projetos em Educação Ambiental. In: Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Vol. 2 pp 274-287. Brasília, 2007. Disponível em:< http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros_2.pdf>. Acesso em: 05 out, 2017.

SAHEB, D; RODRIGUES, D. G. Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental na voz de seus professores. 38ª Reunião Nacional da ANPEd/UFMA, São Luís/MA, out. 2017. Disponível em:< http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT22_1270.pdf>. Acesso em: 13 out, 2017.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N.. *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. 3. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 210-222, 2013.

SILVA, Í. B. da. Uma Pedagogia Multidisciplinar, Interdisciplinar ou Transdisciplinar para o Ensino/Aprendizagem da Física. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte, 2004. Disponível em:< <https://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa173.pdf>>. Acesso em: 12 out, 2017.

SOUZA, R. F. Uma experiência em Educação Ambiental: Formação de valores sócio-ambientais. 22f. Dissertação de Mestrado, Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, 2003. Disponível em: < http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/caxias/apostilas/apostila_roosevelt_01.pdf>. Acesso em 13 jun, 2017.

TRISTÃO, M. Educação Ambiental na formação de professores: redes de saberes. São Paulo: Ennablume; Vitória: Facitec, 2004. Disponível em:< <https://books.google.com.br/books?id=4wOR7H5KgekC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 10 jun, 2017.

ANEXO

Orientações e normas da Revista Pesquisa em Educação Ambiental para a qual o artigo será submetido. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/about/submissions#onlineSubmissions>.

Normas de Publicação:

A redação dos artigos deve obedecer às seguintes normas, em acordo com prescrições da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e definições específicas da Revista:

- Utilizar formato compatível com o *Word for Windows*.
- Formato do papel: A4, orientação “retrato”, sem quebras de página e apenas uma coluna de texto.
- Fonte, espaçamento e paragrafação: Times New Roman, corpo 12, espaço simples; não adicionar espaço entre parágrafos do mesmo estilo; recuo do parágrafo de 1,25 cm; alinhamento na opção “justificado”.
- Margens: 3 cm à esquerda e superior; 2 cm à direita e inferior.
- Não utilizar aspas, sublinhado ou negrito para destaques no texto, apenas itálico.
- Citações diretas com mais de três linhas devem observar recuo de 4cm e ser grafadas em corpo 10. Citações diretas no corpo do texto devem utilizar aspas.
- Cada artigo deve conter no mínimo 35.000 e no máximo 70.000 caracteres (com espaços, incluindo referências bibliográficas, notas de rodapé e tabelas)

Informações complementares:

• **Primeira página:** i) Na primeira página do texto, com a opção “centralizado”, deve constar o título completo do artigo, com no máximo 20 palavras, utilizando fonte times New Roman, corpo 12, letras maiúsculas e minúsculas. Deve estar no idioma original (português, espanhol, inglês ou francês); abaixo do título no idioma original, deve vir o título em inglês e espanhol, obedecendo à mesma formatação; ii) em seguida, inserir resumo de até 250 palavras, acompanhado de três a cinco palavras-chave. Inserir traduções do resumo e das palavras-chave nos idiomas inglês (*abstract*) e espanhol (*resumen*). Se o idioma original for o inglês, deverá ser traduzido para o espanhol e português. Os verbetes – Resumo, Abstract e Resumen – devem ser grafados centralizados na página, em negrito, corpo 12, utilizando maiúsculas e minúsculas. O corpo do resumo deve ser grafado em corpo 10, opção “justificado” e sem parágrafos. O *abstract* e o *resumen* obedecem à mesma regra. As palavras-chave devem iniciar com letra maiúscula e ser separadas entre si por ponto final (.); iii) no caso de pesquisas empíricas, o resumo deve apresentar brevemente e de forma clara os objetivos, a metodologia e os resultados mais importantes. O resumo não deve incluir referências bibliográficas. Deve conter de 100 a 250 palavras e no máximo 1000 caracteres (com espaço). As palavras-chave devem refletir, da melhor maneira possível, a temática do estudo. O artigo deve conter de 3 a 5 palavras-chave.

2) **Inserção de Ilustrações:** as normas atendem prescrições da ABNT e abrangem figuras, fotos, gráficos, tabelas e quadros. As ilustrações devem constar do texto e, também, ser

enviadas separadamente, em arquivos anexos com a identificação dos mesmos (Ex: figura 01, tabela 02, ou quadro 01). A ABNT distingue tabela e quadro. Tabela é a “forma não discursiva de apresentação de informações, representadas por dados numéricos e codificações, dispostos em uma ordem determinada, segundo as variáveis analisadas de um fenômeno”. Na apresentação gráfica, não deve ser fechada nas laterais e o título aparece acima, em corpo 10. Quadros trazem informações discursivas, e devem ser fechados. Os títulos ficam acima, em corpo 10. Negrito apenas na designação, e não no título. Ex. **Tabela 1** – Título.

3) **Citações e Referências:** as citações no texto e as referências devem seguir rigorosamente a última versão das normas da ABNT. As normas escolhidas devem ser uniformes ao longo de todo o texto. Nos casos indicados abaixo, em que a ABNT oferece opções, o trabalho deverá adotar as orientações que se seguem: i) as citações devem ser indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. Exemplo: segundo Sobrenome (2012); ii) as referências devem aparecer em “Referências” e só devem apresentar aquelas que foram citadas no transcorrer do texto; iii) o recurso tipográfico *itálico* deve ser utilizado para destacar o elemento título das obras, de acordo com a norma; iv) as notas devem ser colocadas no rodapé da página.

4) **Como citar os artigos:** ao citar os artigos publicados na Revista Pesquisa em Educação Ambiental, deve-se obedecer às prescrições da ABNT. Ex. PRIMEIRA AUTORIA, Iniciais; SEGUNDA AUTORIA, Iniciais. Título do artigo. Pesquisa em Educação Ambiental, cidade de publicação, v., n., p.xx-xx, mês abreviado. Ano.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou para terceiros.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao Editor".
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapassem 2MB)
3. URLs para as referências foram informadas quando necessário.
4. O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega *itálico* em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento, como anexos.
5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista.
6. A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares.