



Educação ambiental na formação inicial e continuada de professores: duas experiências no Estado do Rio De Janeiro

Regina Mendes – Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Daniela Almeida de Souza - Escola Municipal Profª Márcia F. Pereira – Cabo Frio/RJ

Viviane de Mendonça Soares – CIEP 409 Professora Alaíde Figueiredo Santos – São Gonçalo/RJ

Resumo: Neste artigo, abordamos a educação ambiental na formação de professores através de duas diferentes experiências: a inserção de atividades de educação ambiental crítica, planejadas e conduzidas por licenciandas em Ciências Biológicas, em uma escola pública estadual do município de São Gonçalo (RJ) e um levantamento das práticas de educação ambiental de professores das escolas públicas do município de Cabo Frio (RJ). Estas duas experiências abordam diferentes facetas da formação docente, e isto nos proporciona, enquanto pesquisadoras, uma análise de como a educação ambiental vem se desenvolvendo entre professores em formação e entre aqueles em serviço, já formados.

Palavras chave: educação ambiental escolar; formação inicial de professores; formação continuada docente.

Abstract: In this article, we discuss environmental education in teachers' training through a couple of different experiences: environmental education critical activities' planned and conducted for Biology pre service teachers' in a public school at São Gonçalo (Rio de Janeiro, Brazil); and a survey of environmental education practices' related for teachers' public schools at Cabo Frio (Rio de Janeiro, Brazil). These experiences deal with different aspects of teachers' training and, as researchers, we can analyse the insertion of environmental education between pre service and in service teachers.

Keywords: environmental education in schools; pre service teachers' training; in service teachers' training.

1. Introdução: A Educação Ambiental na Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro

Nos tempos atuais, falar de educação ambiental (EA) na formação de professores nos parece mais importante do que nunca. O professor da educação básica, ameaçado pela precarização de suas condições de trabalho há décadas, sofre agora ameaças na autonomia do exercício de sua função social. Nesta Introdução, procuraremos portanto resgatar a importância da EA na formação de professores no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, valorizando a faceta política da EA.

Na legislação brasileira consideramos relevantes as inserções da Educação Ambiental (EA) na formação de professores a partir da década de 1980.



Em 1984, o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), que possui como uma de suas câmaras técnicas a de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (DS), apresentou diretrizes para a EA. Neste mesmo ano, foi realizado o I Simpósio Nacional de Educação Ambiental, que fortaleceu a constituição da EA como campo de pesquisa e o debate entre professores e estudiosos no assunto.

Em 1985 o Ministério da Educação (MEC), através do parecer 819, reforça que é necessária a inclusão das temáticas ecológicas na formação básica brasileira em todas as áreas de conhecimento. Este documento fundamentou as discussões em sala de aula sobre o tema. Nesta época, a EA já possuía um vínculo com a comunicação, demonstrando que era relevante o papel da mesma na divulgação dos conhecimentos. As visões de EA naturalista e conservacionista, além de uma visão educativa tecnicista, predominavam nas linhas do documento e em suas orientações (LOUREIRO; SAISSE, 2014).

Na década seguinte, em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).. Em uma análise sobre a formação de educadores na área e sobre qual concepção de EA é apresentada no documento, identificamos que há um item para a “Formação de educadores e educadoras ambientais”, que fala sobre a necessidade de formação continuada para educadores e gestores, com a construção de planos e convênios com as redes de formação, produção de materiais didáticos, seminários que integrem questões do ambiente e da universidade, formação continuada de docentes, ensino à distância e parcerias entre escolas e universidades para que professores da educação básica se formem em cursos de pós-graduação em EA. Outro item importante trata da “inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino” em todos os níveis e para todos os públicos, inclusive na formação universitária das licenciaturas, para garantir que os professores recebam, em sua formação inicial, subsídios para o ensino na educação básica que contemple questões socioambientais em uma discussão mais ampla (MMA, 2005).

Embora a criação do ProNEA seja anterior à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (LDB), esta não cita ou evidencia a EA em suas linhas, aparentando uma falta de preocupação com esta temática por parte dos legisladores. Porém, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incluem o meio ambiente como tema transversal do currículo, afirmando que Meio Ambiente, Ética, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual são temas de relevância para melhorar a compreensão da realidade e dos direitos e deveres individuais e coletivos. A parte de Meio Ambiente nos PCN apresenta a questão ambiental historicamente, situando a crise ambiental e promovendo um questionamento do modo capitalista de produção atual, além de pontuações sobre a EA, para posteriormente informar sobre objetivos e conteúdos do documento, apresentando a necessidade de preservação ambiental como ponto principal. A compreensão do ambiente natural e da sociedade aparece como fundamental juntamente com o entendimento sobre política, artes e tecnologia.

A Lei nº 9795/1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no Brasil, estabelece que todo processo educativo, em seus níveis e modalidades diversas, deve abarcar os conceitos da EA de maneira articulada com questões locais, regionais, nacionais e internacionais, o que sugere uma breve



aproximação com a EA crítica. Mas, ao ressaltar a importância da “conservação do meio ambiente”, caracteriza em sua descrição uma identificação com a EA naturalista. Quanto à formação de professores, preceitua que todo licenciando deve possuir em sua graduação, na grade curricular do curso, a dimensão ambiental, porém, apesar disso, na formação docente ainda tem prevalecido uma deficiência no tratamento das questões ambientais a partir de uma abordagem complexa, como afirmam e ratificam as análises de estudos e publicações de autores como Soares (2015), Guimarães e Inforsato (2012), Fracalanza e Amaral (2006), Megid Neto (2009), Nascimento e Santos (2013), Maia (2011), Queiroz (2012), Peixoto (2006), Lima (2004), Silva e Nascimento Junior (2014), Santos e Martins (2007), Kawasaki et al., (2009), e Carvalho e Farias (2011). A Lei 9795/1999 acolhe vários preceitos do que foi discutido nas conferências mundiais realizadas anteriormente, como o aspecto socioambiental e a sustentabilidade (BARBIERI, 2002). Uma análise crítica da lei pode auxiliar os professores para que suas práticas de EA sejam realizadas de maneira articulada e considerando todas as dimensões da questão ambiental (ADAMS, 2012).

No Estado do Rio de Janeiro, no mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 3325, instituindo a Política Estadual de Educação Ambiental e estabelecendo que as escolas da rede devem priorizar a realização de atividades e práticas pedagógicas, revelando o meio ambiente local e promovendo a participação da comunidade no debate dos problemas e das soluções para a região. Além disto, pontua que a formação de professores deve contemplar a dimensão ambiental relacionada às questões sociais desde o início (LEAL, 2012).

Com base nesta orientação para o Estado do Rio de Janeiro, buscamos traçar um paralelo entre duas experiências que abordam de formas diferentes a EA na formação docente: em um primeiro momento, a partir das práticas desenvolvidas por licenciandas em estágio de docência e posteriormente, a partir das práticas pedagógicas relatadas por professores.

2. Parte I

A experiência que descrevemos a seguir foi concebida como uma dissertação de mestrado e referenciou-se na EA Crítica para conduzir parte da formação inicial de licenciandas em Biologia que participavam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As atividades que descreveremos e analisaremos a seguir foram pensadas e conduzidas por estas licenciandas em uma escola pública no município de São Gonçalo (RJ), sob a orientação de uma das professoras de Ciências da escola, co-autora deste trabalho. Optamos por primeiramente falar sobre o referencial da pesquisa, seus objetivos e metodologia, para depois descrever e analisar a experiência de ensino com EA Crítica na escola.

2.1.Referencial da Pesquisa

A EA crítica carrega características de transformação e emancipação dos sujeitos ao apresentar aspectos de politização e problematização das realidades socioambientais



em sua complexidade e não de maneira reduzida como a EA chamada tradicional, comum nas escolas em suas atividades pedagógicas realizadas na educação básica (LOUREIRO, 2005).

Levando em consideração, para a escola, este viés social da Educação Ambiental, é papel da mesma promover uma reflexão crítica da realidade na qual os alunos e outros atores sociais estão inseridos, para que se fomente a possibilidade de intervenção, por parte dos educandos, na realidade social circundante. O conhecimento do meio ambiente, de preferência local, em conjunto com reflexões e críticas, possibilita uma mudança nas ideias e nas atividades do cotidiano das pessoas. Esta pesquisa procurou se dar em consonância com as afirmações anteriores, nas atividades realizadas como práticas pedagógicas com as licenciandas, com o objetivo de construção de conhecimentos socioambientais por parte das mesmas neste contato mais próximo com a realidade local e escolar dos alunos da educação básica (BENTO, 2013; REIGOTA, 1994).

A Teoria Crítica serviu de embasamento teórico subjacente ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, Michael Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Louis Althusser, Michael Apple e Henry Giroux, dentre outros na realização do trabalho descrito. A teorização crítica na educação possui como uma de suas bases a teoria crítica da sociedade, da Escola de Frankfurt. Esse viés crítico educacional vislumbra a possibilidade de transformação social através da política e da própria educação (SILVA, 2003).

Os professores que realizam atividades com reflexão crítica sobre as mesmas são mais conscientes do seu fazer pedagógico e do “ser professor”, proporcionando aos seus alunos uma formação também mais crítica e reflexiva (FREIRE, 2005).

O Saber Docente segundo Tardif também foi escolhido como referencial teórico-metodológico, pois este autor relaciona o saber docente com as questões de formação profissional, o que foi útil, portanto, à nossa análise da formação inicial das licenciandas integrantes do PIBID. Adicionalmente, a Identidade Docente foi escolhida por ser um tema importante nas discussões referentes à profissionalização e à formação de professores, já que os saberes docentes são, na atuação do professor, interligados e não reduzidos.

A profissão docente, com seus saberes específicos, é valorizada através do reconhecimento da possibilidade de construção de conhecimentos também no ambiente escolar cotidiano. Os saberes docentes possuem relação com a formação profissional dos professores, no caso desta pesquisa, com a formação inicial dos mesmos. Este referencial será utilizado como base para a análise dos dados coletados através dos relatos produzidos pelas licenciandas em seus registros escritos. A investigação dos saberes docentes construídos/ mobilizados ou não pelas bolsistas do PIBID a partir das atividades de EA realizadas permite um conhecimento mais aprofundado sobre o exercício da docência, que experimentaram durante o período de estágio. Na análise dos resultados, buscaremos identificar quais saberes docentes são identificados através das falas das licenciandas, utilizando as categorias produzidas conforme a análise de conteúdo.

Finalmente, o PIBID possibilita na aproximação do licenciando com a escola um reconhecimento por parte dos bolsistas do programa a respeito da realidade profissional



e uma reflexão crítica sobre a docência importante para a realização da mesma. A identidade docente é importante na medida em que possibilita que os estudantes, ao se aproximarem da realidade escolar, possam atuar ativamente nas práticas educativas e sociais e possam se constituir profissionalmente realizando as descobertas características dos primeiros anos de profissão (SOUZA; LONGHIN, 2012; SIQUEIRA; MASSENA; BRITO, 2013; ILHA; HYPOLITO, 2014).

2.2.Objetivos

O objetivo geral do estudo foi analisar a influência de atividades de EA crítica construídas e realizadas pelos sujeitos da pesquisa, em sua formação. Além de objetivos específicos em consonância com o geral tratarem de construir atividades de EA com as licenciandas, a serem trabalhadas com alunos da educação básica; acompanhar a experiência de participação dos sujeitos (licenciandas) no PIBID tendo como foco as contribuições da EA Crítica e da Teoria dos Saberes Docentes no processo de formação das licenciandas; identificar quais saberes docentes as licenciandas desenvolveram em sua participação no PIBID durante a realização das atividades propostas; construir e analisar a construção de atividades socioambientais relacionando a sua realização com a formação docente inicial; e localizar quais saberes docentes são fruto da interação da formação docente com a EA crítica.

2.3.Metodologia

Esta pesquisa foi qualitativa, considerada pesquisa participante devido às atividades serem realizadas e analisadas pela pesquisadora, junto aos licenciandos e alunos da educação básica.

O registro escrito das licenciandas sobre as suas impressões, conhecimentos e atividades realizadas no âmbito do PIBID e sua inserção na escola possibilitaram uma compreensão maior e mais aprofundada sobre sua vivência profissional em construção. A escrita possibilita a análise do processo de formação, suas reflexões teóricas e suas compreensões da prática. Este registro escrito pode ser realizado revelando os conceitos e as ideias presentes produzidas e não são apenas descrições de atividades realizadas ou registro de experiências, pois devem incluir reflexões com análises e possíveis caminhos para a superação dos dilemas da atividade docente.

A metodologia utilizada para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin, com o objetivo de ir além da compreensão e da busca de sentido. Utilizando a análise temática buscamos o tema central dos escritos e sua significação. Os procedimentos para análise incluíram: categorização, inferência, descrição e interpretação.



2.4. Descrição das Atividades

As atividades realizadas foram descritas por tema, totalizando sete, com duração de 1h40 min cada, e foram realizadas durante os tempos de aula regular de Ciências de uma turma de sexto ano, no período da tarde.

Atividades sobre Percepção Ambiental (Tema 1): Foram realizadas duas atividades nas quais as licenciandas foram separadas em dois trios, de acordo com suas afinidades e compatibilidades de horários, orientando 12 alunos em cada dia, participando 24 alunos no total. Nesta atividade esperávamos conhecer a visão dos alunos da educação básica sobre o ambiente, incluindo a cidade e os aspectos sociais. Os alunos de sexto ano foram orientados a se dividirem em dois grupos para participarem desta atividade e decidiram livremente por um grupo apenas com meninos e outro grupo com meninas. Nas duas atividades, a orientação para os alunos foi a mesma: deveriam desenhar e escrever o que entendiam por meio ambiente. As folhas foram recolhidas e arquivadas após a conclusão da atividade, para análise posterior pelas licenciandas;

Atividade sobre Meio Ambiente (Tema 2): A atividade seguiu uma dinâmica de organização diferente, sendo realizada em dois momentos distintos do dia mas dentro do turno das aulas, e contando com a participação de todos os alunos. As bolsistas de ID descreveram como objetivo desta atividade a orientação dos alunos sobre os conceitos de meio ambiente, problemas relacionados ao lixo, à poluição e às enchentes nas cidades. O trio de graduandas organizou o primeiro momento usando slides, vídeos, cartazes e um jogo didático do tipo quiz. A conceituação do tema meio ambiente foi realizada como uma aula teórica, com definições ecológicas. O outro trio decidiu ao tratar do mesmo tema, meio ambiente, focar nas questões de reciclagem, coleta de lixo e malefícios que o lixo pode causar para a saúde. Utilizaram vídeos sobre preservação ambiental;

Atividades sobre Lixo na sociedade (Tema 3): As licenciandas sugeriram o tema 3 com o intuito de apresentar aos alunos da escola as definições dos 3Rs. Os subtemas (reduzir, reutilizar e reciclar) foram tratados a partir: 1. das relações de consumo da sociedade, 2. identidade pessoal e autoestima, e 3. valorização dos profissionais que trabalham com reciclagem, respectivamente relacionados;

Atividade sobre História Ambiental (Tema 4): As licenciandas decidiram mostrar como era o município de São Gonçalo no início da urbanização e como está atualmente. Apresentaram slides com imagens e fizeram explanações sobre os aspectos históricos e sobre o bairro de Santa Isabel, com informações sobre a localidade. Como método avaliativo as licenciandas produziram e aplicaram um jogo da memória utilizando as fotos e os fatos da história ambiental abordados durante a atividade;

Atividade sobre Bacia Hidrográfica (Tema 5): As licenciandas decidiram conversar com os alunos da escola sobre os rios do município, apresentando fotos da situação atual deles. A Região Hidrográfica da Baía de Guanabara, da qual faz parte a Bacia Hidrográfica de São Gonçalo, foi apresentada aos alunos, que montaram ao final da atividade uma maquete sobre o assunto. As imagens foram passadas em slides com explicação das licenciandas e vídeos sobre o assunto também foram apresentados. Ao final da atividade, os alunos foram convidados a participar de um jogo no qual deveria



haver dois times competidores (meninos contra meninas) e o que chegasse a um ponto determinado poderia responder às perguntas sobre o tema primeiro. O grupo ganhador foi o que respondeu a mais perguntas corretamente.

2.5. Resultados

Os escritos produzidos pelas licenciandas foram analisados e serviram como base para as seguintes categorias de análise: Formação Docente (FD), Saber Docente (SD), Identidade Docente (IND), Construção de conhecimentos de conteúdo Sócio Ambiental (CSA), Construção de conhecimentos Pedagógicos de conteúdo Sócio Ambiental (CPSA) e Metodologias de Ensino (ME).

(Tema 1): A aproximação da percepção ambiental dos alunos da escola com a EA crítica é o ponto principal observado na análise destas atividades, permitindo uma discussão sobre CSA; (Tema 2): O saber docente das licenciandas aparece a partir da percepção de que neste início da vida profissional ainda não há um reconhecimento dos reais benefícios da formação na universidade. A FD e o SD foram as categorias mais identificadas nas atividades deste segundo tema, demonstrando um início de reflexão e compreensão; (Tema 3): O tema escolhido pelas licenciandas era considerado por elas conhecido, embora não em seu viés crítico, mas permitiu que as bolsistas o relacionassem com o ensino. Por isso, destacamos a categoria CPSA como a que sobressaiu em seus relatos. E também IND, pois as licenciandas analisaram sua postura e crescimento na formação até o momento; (Tema 4): A história ambiental não é um conceito muito discutido nos ambientes escolares das Ciências Naturais, nem na escola, nem na universidade. Nesta atividade destacamos a categoria CSA e a construção de conhecimentos sobre o conceito de história ambiental pelas licenciandas. As bolsistas se preocuparam mais com a aprendizagem dos alunos, demonstrando amadurecimento na IND que está sendo construída; e (Tema 5): As licenciandas demonstraram preocupação com o aprendizado dos alunos sobre o tema e localizamos nesta fase um crescimento na FD das mesmas com consolidação da construção da IND profissional, apesar dos sujeitos da pesquisa ainda serem estudantes da graduação.

2.6. Análise das Experiências

As atividades com intenção crítica sobre questões consideradas socioambientais foram planejadas e realizadas pelas licenciandas sobre cinco temas diferentes. A formação docente foi analisada através dos registros escritos das bolsistas a fim de verificar como atividades de Educação Ambiental crítica podem contribuir para a formação inicial de professores no contexto da participação destes sujeitos.

No **Tema 1 Percepção Ambiental**, identificamos que as licenciandas se surpreenderam com a percepção crítica dos alunos da educação básica a respeito do meio ambiente, em uma atividade prévia diagnóstica realizada. Os alunos demonstraram uma identificação com a EA crítica, enquanto as licenciandas demonstravam preocupação com aspectos da natureza, focando sua atenção em conceitos de EA naturalista. Os alunos da escola possuem em sua realidade próxima questões sociais,



como violência e pobreza e, por isso, as identificam como importantes ao serem questionados sobre o seu local de vida e estudo. Não identificamos isto em outros estudos de percepção, como em Fernandes (2014), onde os alunos demonstram identificação com aspectos da natureza.

No **Tema 2 Meio Ambiente**, as licenciandas estavam mais preocupadas com os conceitos de meio ambiente e com o planejamento das atividades e não conseguiram identificar os conhecimentos aprendidos na universidade como relevantes. Este é fato comum no início da vida profissional docente e mais ainda durante a licenciatura, confirmado por Tardif (2014) ao afirmar que os saberes da universidade são inicialmente desprezados quando do início da profissão, porque os professores identificam as limitações existentes naquilo que aprenderam na universidade.

No **Tema 3 Lixo na sociedade** as licenciandas, em geral, consideram o seu conhecimento sobre o tema das atividades satisfatório. O crescimento dos conhecimentos socioambientais está ligado à maior segurança na construção de conhecimentos pedagógicos socioambientais, o que permite que as licenciandas não se preocupem muito com o conteúdo e busquem a relação dele com a parte pedagógica e o ensino em si, interessando-se por metodologias de ensino variadas para que a aprendizagem ocorra. Neste tema, portanto, encontramos a categoria CPSA. Os saberes pedagógicos, apesar de ainda não integralizados no curso das licenciandas, auxiliam nesta relação entre CSA e CSPA.

A categoria CSA aparece de forma central no **Tema 4 História Ambiental** devido ao grande desconhecimento deste assunto por parte das licenciandas, porque não é comum encontrarmos disciplinas que abordem este tema nas Ciências Biológicas. Como já explicitado anteriormente, houve uma evolução no planejamento e organização das atividades, além de uma ligação melhor entre os CSA e os CSPA com maior preocupação das licenciandas na reflexão crítica e sobre a importância das questões socioambientais, além de foco na aprendizagem dos alunos, o que demonstra que amadureceram enquanto docentes (ainda) em formação inicial. Silva e Nascimento Junior (2014) e Moryama, Passos e Arruda (2013) corroboram a nossa visão de que uma experiência de EA crítica para a formação de professores favorece os licenciandos na construção da sua identidade profissional.

O **Tema 5 Bacia Hidrográfica** demonstra que o foco dos relatos passa das questões socioambientais e de metodologia do ensino, mais comuns nos temas anteriores, para reflexões mais focadas na formação, saber e identidade docente, consolidando o avanço na formação profissional. As licenciandas analisaram a atividade, o planejamento, a participação dos alunos e a sua própria participação na experiência como relevantes para a sua formação docente. A relação entre CSA e CSPA aparece mais fluida e natural, relacionada aos aspectos da formação, o que consideramos um crescimento positivo e gradual permitido pela participação das licenciandas na realização de atividades com temáticas socioambientais.



3. Parte II

Na busca por se tentar conhecer em que contexto se dá e como professores das escolas públicas municipais de Cabo Frio/RJ incorporam a Educação Ambiental em suas aulas, este segundo momento surgiu a partir de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desses professores fruto de um trabalho desenvolvido em uma dissertação de mestrado.

Inicialmente, na Introdução deste artigo, mencionamos a Lei nº 3325/99 - Política Estadual de Educação Ambiental para as escolas da rede estadual públicas, que prioriza a realização das atividades e práticas pedagógicas voltadas para o meio ambiente e, embora as escolas pesquisadas aqui não sejam estaduais, mantivemos nosso estudo dentro do Ensino Fundamental, buscando traçar um paralelo entre as práticas construídas por futuros professores em sua formação (Parte I) e profissionais que já estejam engajados na docência (Parte II).

O município de Cabo Frio/RJ possui 19 escolas municipais de Ensino Fundamental de segundo segmento (6º ao 9º ano) e suas próprias diretrizes curriculares para a Educação Ambiental, publicadas no ano de 2012 (CABO FRIO, 2012). Além de ser um conjunto de definições com princípios e fundamentos, contém procedimentos para a EA e, embora tenha sido elaborada a partir de diagnóstico realizado junto às escolas que responderam às perguntas propostas pela comissão organizadora, nenhum professor ou professora que contribuiu para os dados da pesquisa que descreveremos a seguir, respondeu ter conhecimento destas diretrizes curriculares municipais.

Neste documento a EA é definida como **“uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras (...)**”. Porém, nossa pesquisa revelou uma práxis bem diferente da teoria, como veremos adiante.

A pesquisa com professores em serviço teve como pontapé inicial a obra de Lucie Sauvé, *“Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental”*, que apresenta uma descrição das principais correntes da EA, que auxilia no entendimento das mudanças de perspectiva ao passar dos anos uma vez que, como bem cita Loureiro (2012), existem diversas formas de se pensar e realizar a educação, o que estabelece epistemologias próprias a cada perspectiva.

Sauvé (2005) apresenta um mapa conceitual com os principais grupos de proposições em categorias, identificando as correntes ambientais nas quais baseou-se a classificação empregada neste estudo. Entre as correntes mais tradicionais - naturalista, conservacionista/reducionista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ética. Entre as correntes mais recentes - holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação e da sustentabilidade.

O trajeto metodológico foi desenvolvido a partir do levantamento de práticas pedagógicas de Educação Ambiental. Focamos para a importância dessas iniciativas que partem dos professores e como as realizam. A construção dos dados sobre essas práticas se deu através do preenchimento de questionários semiabertos respondidos por professores e professoras de 18 escolas, durante os anos letivos de 2013 e 2014. Esses



questionários foram utilizados para a coleta dos dados quanto às práticas, procedimentos, conceitos e objetivos desses educadores com a realização de atividades ou projetos de Educação Ambiental nas escolas.

O objetivo do estudo foi investigar quais significados de EA professores do ensino público da cidade de Cabo Frio/RJ adotam em suas práticas pedagógicas, classificando estes significados nas diferentes categorias da cartografia das correntes de Educação Ambiental de Lucie Sauvé. Para essa classifica , utilizamos a análise de cont duo, baseando-se em palavras com maior incidência nas respostas (palavras-chaves) ou numa ideia principal que pudesse caracterizar a resposta do professor dentro de uma dessas correntes.

3.1. Resultados e Análise

As questões iniciais do questionário foram dirigidas para traçar-se um perfil do profissional que desenvolve a EA nas escolas pesquisadas, sendo possível observar que havia uma concentra o dessas práticas pedagógicas nas aulas de Ciências/Biologia uma vez que cerca de 83,5% dos professores pesquisados eram graduados em Ciências/Biologia (SOUZA; MENDES, 2015).

Dado semelhante foi encontrado no documento produzido pelo Ministério da Educa o, “Vamos cuidar do Brasil”, que revela que entre os docentes que se dedicam   Educa o Ambiental escolar, a maioria tem forma o inicial em Ciências Biológicas (MELLO; TRAJBER, 2007).

Além de obtermos informa es sobre o tema ser tratado ou não na escola, também pudemos traçar um panorama de quem são os profissionais que a desenvolvem – sendo o tema em sua maior parte trabalhado pelo próprio professor/professora pesquisado(a) e em projetos paralelos às atividades pedagógicas. De um total de 18 escolas pesquisadas, 2 não trabalhavam a Educa o Ambiental e 1 não respondeu sobre o significado de EA que adotava. Estas 3 escolas não foram classificadas nesta pesquisa.

Outro dado importante coletado foi sobre as prioridades do professor/professora ao trabalhar a EA em sua escola, estando relacionados abaixo em ordem de importância:

- ✓ Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania;
- ✓ Sensibilizar para o convívio com a natureza;
- ✓ Promover a sustentabilidade e ensinar para a preserva o dos recursos naturais;
- ✓ Promover valores de solidariedade e zelo planetário
- ✓ Intervir na comunidade;
- ✓ Envolver e motivar os alunos para os estudos;
- ✓ Conhecer os ecossistemas;
- ✓ Possibilitar um melhor desenvolvimento de determinadas áreas/disciplinas;
- ✓ Situar historicamente a questão socioambiental;
- ✓ Atender a demanda de governo.

Além desses dados quantitativos, a abordagem principal da pesquisa foi sobre o significado de Educa o Ambiental que o professor utiliza em seu trabalho e com base



nas análises dos questionários a corrente Conservacionista/Recursista foi predominante nos significados de EA citados pelos professores e professoras (6 escolas). Observa-se aqui uma distorção do resultado desta classificação com a principal prioridade no ensino da Educação Ambiental citada no parágrafo anterior: **Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania.**

A Educação Ambiental Conservacionista/Recursista segundo Sauvé (2005), centra suas proposi es na conserva o de uma natureza-recurso, tanto no que concerne   sua qualidade quanto   sua quantidade preocupando-se com a conserva o e a adequada administra o do meio ambiente, com preocupa es de gestão ambiental, associando-se a esta corrente também os programas centrados nos três “R” – redu o, reutiliza o e reciclagem.

Já a corrente da Crítica Social, identificada nas práticas de 4 escolas, insiste na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais. Esta postura crítica, com um componente necessariamente político, aponta para a transforma o de realidades, e começa primeiro por confrontar a si mesma, a pertinência de seus próprios fundamentos (SAUVÉ, 2005). Nesta corrente se enquadra a prioridade de ensinar para o exercício da cidadania, o que pode indicar que a prática destoa da fala.

Mas ainda assim, embora contraditória, a intera o que se faz das práticas pedagógicas com as questões ambientais já nos demonstra um interesse não só com as dimensões físicas e biológicas mas também as sociais e políticas.

Outras classifica es também foram observadas nas práticas dos professores e professoras respondentes além dessas duas. A corrente Resolutiva em 2 escolas, corrente da Sustentabilidade, 2 escolas e por último, corrente Biorregionalista, 1 escola (SOUZA; MENDES, 2015).

4. Discussão e Conclusão

Na primeira parte deste artigo, o Tema 1 (Percep o Ambiental) da pesquisa realizada apontou que **“as licenciandas se surpreenderam com a percep o crítica dos alunos da educa o básica a respeito do meio ambiente [...], onde os mesmos demonstraram uma identifica o com a EA crítica, enquanto as licenciandas demonstravam preocupa o com aspectos da natureza, focando sua aten o em conceitos de EA naturalista”**. Esse resultado reforça o resultado da segunda parte deste artigo, onde a corrente Conservacionista está presente na maior parte das práticas do educador, seja ele em forma o como aqui citado ou em exercício.

No Tema 2 Meio Ambiente (Teórico), as licenciandas estavam mais preocupadas com os conceitos de meio ambiente e com o planejamento das atividades mas, ao vivenciarem as atividades de Educa o Ambiental no Tema 4 (História Ambiental), estas corroboram para o entendimento de que uma experiência de Educa o Ambiental crítica durante a forma o de professores favorece os licenciandos na constru o da sua identidade profissional como afirmam Silva e Nascimento Junior (2014) e Moryama, Passos e Arruda (2013) e do qual compartilhamos o entendimento.



Nos resta aqui concluir que embora essa construção da identidade profissional possa ser permeada pela Educação Ambiental crítica ou mesmo por outra corrente quando o licenciando tem seu primeiro contato com ela, a princípio, em suas práticas pedagógicas a preocupação com os conceitos de natureza enquanto recurso ainda é o principal foco a ser trabalhado, aqui também identificado nas práticas pedagógicas do profissional formado conforme nos mostra a segunda parte da pesquisa.

Isso nos leva a uma reflexão que recai ainda na formação de professores uma vez que a investigação aponta para as implicações dos modelos pedagógicos tradicionais no dia-a-dia da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, B. G. A importância da Lei 9.795/99 e das diretrizes curriculares nacionais da educação ambiental para docentes. *Monografias Ambientais*. v. 10, n. 10, p. 2148-2157, out/dez. 2012. Disponível em: <http://184.182.233.153/rid=1N59WQ6DM-2150RKB-22LB/LEI%209795%2099%20E%20DCN%20EDUC%20AMBIENTAL.pdf> Acesso em: 13 jun.2016.

BENTO, I. C. *Educação Ambiental Emancipatória na escola: Possibilidades da prática educativa docente*. 2013. Dissertação (Mestrado) - Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2014/08/Izabela-de-Souza-Carvalho.pdf>. Acesso em: 13 jun.2016.

CABO FRIO. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares municipais para a Educação Ambiental*. Prefeitura Municipal de Cabo Frio, 2012.

FERNANDES, A. F. F. Educação Ambiental na escola pública: Relato de experiências a partir de oficinas didáticas no ensino de Ciências e Biologia. *Revista da SBEnBio*, n. 7. 2014. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0255-1.pdf>. Acesso em: 13 jun.2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, S. S. M.; INFORSATO, E. C. A percepção do professor de biologia e a sua formação: A educação ambiental em questão. *Revista Ciência & Educação*, v.18, n. 3. p. 737-754, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/16.pdf>. Acesso em: 13 jun.2016.

ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-114, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4529>. Acesso em: 23 jul. 2015.

LEAL, M. C. R. *Os alunos concluintes do curso de Pedagogia e a valorização da disciplina eletiva "Educação Ambiental na Escola": Formação e prática. O caso da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2012. Tese (Doutorado) – Paraguay: Asunción.



LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. *Revista Educação e Sociedade*, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27289.pdf>. Acesso em: 13 jun.2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernado. *Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos F. B.; SAISSE, M. Educação ambiental na gestão pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBIO. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 52. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1427> Acesso em: 13 jun.2016.

MAIA, J. S. S. *Educação Ambiental Crítica e Formação de Professores: Construção coletiva de uma proposta na escola pública*. 2011. Tese (Doutorado), UNESP. Disponível em: http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/TES_DOUT/TES_DOUT20110609_MAIA%20JORGE%20SOBRAL%20DA%20SILVA.pdf. Acesso em: 13 jun. 2016.

MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coords.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*. Brasília/DF: UNESCO, 2007.

MMA. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; MEC Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental- ProNEA*. 3.ed., Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 13 jun.2016.

MORYAMA, N.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 6, n. 3, p. 191-210, nov. 2013. Disponível em: <http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2013/11/Nayara.pdf>. Acesso em: 13 jun.2016.

PEIXOTO, E. A. M. *Educação Ambiental no Ensino Fundamental – um estudo da profissionalidade de professores do município de Goiânia – GO*. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado). UFG. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/569/1/dissertacao_elza_alcantara.pdf Acesso em: 13 jun.2016.

QUEIROZ, E. D. *A inserção da dimensão socioambiental na formação inicial de educadores*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado). UFRRJ. Disponível em: http://www.ufrj.br/posgrad/ppgeduc/paginas/docs_dissertacao/2012/EdileuzaDiasQueiroz.pdf. Acesso em: 13 jun.2016.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. (Orgs). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.17-44.



SILVA, A. M.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. A Educação Ambiental Crítica na escola pública: Uma experiência do PIBID Biologia para a formação de professores. *Revista da SBenBio*, n. 7, 2014. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0457-1.pdf>.

Acesso em: 13 jun.2016.

SILVA, T. T. Apresentação. In: PUCCI, B. (Org.) *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. 3.ed. Editora Vozes e UFSCar: Petrópolis e São Carlos, 2003.

SIQUEIRA, M.; MASSENA, E. P.; BRITO, L. D. Contribuições do PIBID à construção da identidade e de saberes docentes de futuros professores de ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9., 2013. Águas de Lindóia, SP. Atas... Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1037-1.pdf>. Acesso em: 17 jul.2015.

SOARES, Viviane. M. *A (des)construção do conhecimento socioambiental na formação de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

SOUZA, Daniela. A.; MENDES, Regina. R. L. Educação ambiental: percepções sobre práticas pedagógicas em escolas municipais de Cabo Frio, RJ. In: Simpósio em Ensino de Ciências e Meio Ambiente do Rio de Janeiro, 4., 2015, Volta Redonda. *Revista Práxis*. Ed. Especial, ano 7, jun, 2015. Volta Redonda: FOA, 2015. [Revista Eletrônica].

SOUZA, N. C. A. T.; LONGHIN, R. S. S. A constituição da identidade e dos saberes docentes: O projeto PIBID em foco. *CAMINE, Caminhos da Educação*, v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <http://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/637>. Acesso em: 17 jul.2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Edição Digital). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=tardif+saber+docente&ots=GEVzzp0jPt&sig=8khvM-AKLutHupMFndJhJXW5Tsk#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 13 jun.2016.