

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E EXTENSÃO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FABIANE LOURENÇO DOS ANJOS

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS PARA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL**

LAGES (SC)

2021

FABIANE LOURENÇO DOS ANJOS

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS PARA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL**

Dissertação apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu- Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Dra. Lucia Ceccato de Lima

LAGES (SC)

2021

Ficha Catalográfica

A532f Anjos, Fabiane Lourenço dos.
Formação de educadores ambientais para escola de tempo integral/Fabiane Lourenço dos Anjos – Lages, SC, 2021.
141 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Lucia Ceccato de Lima

1. Educação Ambiental. 2. Formação de Professores. 3. Práticas Pedagógicas. I. Lima, Lucia Ceccato de. III. Título.

CDD 372.357

FABIANE LOURENÇO DOS ANJOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCADORES AMBIENTAIS PARA
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Lages, 30 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lucía Ceccato de Lima
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC

Prof. Dr. Ivo Dickmann
Examinador Externo – PPGE/UNOCHAPECÓ
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Profa. Dra. Virginia Tavares Vieira
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

*Dedico esta pesquisa a minha família.
Aos meus filhos (as) Noami, Kauani, João Vitor e Caliane que são a razão da
minha vida.*

A Deus, em primeiro lugar, que sempre me conduz com as devidas lições de amor, paciência e compaixão, hoje e sempre.

À orientadora Prof. Dra. Lúcia Ceccato de Lima, por sempre transmitir tranquilidade nas orientações, pelos ensinamentos e pela seriedade, respeito, paciência e competência com que orientou a construção desse trabalho, apesar das minhas dificuldades.

Aos avaliadores internos a Prof. Dra. Virgínia Tavares Vieira e externo o Prof. Dr. Ivo Dickmann por contribuir na produção da pesquisa com suas considerações.

Agradeço ao colegiado do PPGE do Mestrado em Educação Uniplac, pelos ensinamentos compartilhados ao longo de todo percurso.

Aos meus colegas da turma de Mestrado, em especial Márcia, Daniela, Irdís, Elaine, Cristiane, Lúcia, José Mário, Tati e Karine pelo riso descontraído e por sempre, com humildade, me ajudarem no que fosse preciso.

Aos meus pais, (*in memoriam*) Neuza Lourenço dos Anjos e Volnei dos Anjos Netto, por sempre me incentivarem a estudar e ser uma pessoa melhor.

Aos meus filhos, Noami, Kauani, João Vitor e Caliane que sempre serão a alegria e a razão de toda a minha vida.

Ao meu amado esposo, David Ferreira que caminhou junto comigo de mãos dadas em todos os momentos desta pesquisa, sempre incentivando e dando forças a continuar.

Aos professores do Mestrado em Educação - PPGE da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, pelos ensinamentos jamais esquecidos.

À equipe diretiva e professores da escola onde realizei a pesquisa de campo, pela acolhida e suporte na realização do grupo focal e aos documentos do Projeto Político Pedagógico da escola.

À Márcia Vidal Candido Frozza pela revisão, com paciência e humildade de ensinar a escrita acadêmica e a correção do texto passando tranquilidade e muito aprendizado.

À Rose Bertoto pela formatação com muito rigor, capricho e pontualidade.

Às minhas colegas de trabalho e amigas Dilvana e Raquel Faustino pela amizade que se fez presente em todas as horas de angústias, sempre motivando com palavras de superação.

À Secretaria Municipal de Educação, ao SIMPROEL e à Prefeitura do Município de Lages SC, pela bolsa de estudo e a licença renumerada para que esta pesquisa pudesse se realizar com dedicação exclusiva. Gratidão a todos(as).

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 10 de agosto de 2021.

FABIANE LOURENÇO DOS ANJOS

*"Gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente
o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida".
(Paulo Freire).*

RESUMO

A formação de Educadores Ambientais tem sido tema de discussões realizadas por professores(as) da Educação Básica, em várias regiões do território brasileiro. A discussão se assevera na medida em que se busca refletir sobre as práticas de Educação Ambiental em Escolas de Tempo Integral. Então, torna-se fundamental debater sobre a formação dos(as) professores(as) para o Ensino Fundamental, no sentido da apropriação de conhecimentos e conceitos relacionados ao espaço e ao trabalho a ser realizado nas escolas de tempo integral na perspectiva da Educação Ambiental. Este estudo tem como objetivo geral compreender a formação dos(as) professores (as) da Educação Ambiental para atuar na Escola de Tempo Integral. O embasamento teórico fundamenta-se em marcos legais e teóricos que investigam e refletem sobre as categorias elencadas: 1) Percepção dos Professores e Gestores a Respeito da Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral. 2) Formação Inicial e Continuada para a Escola de Tempo Integral. 3) Percepção dos professores e Gestores a Respeito da Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral. Para atingir os objetivos propostos, a metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa, utilizando, para coleta de dados, a pesquisa documental, e o grupo focal, com roteiro de questões realizado com professores(as) e gestores(as) da Rede Municipal de Ensino de Lages/SC. A pesquisa documental considerou o Projeto Político Pedagógico da EMEB Dom Daniel Hostin e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense. Para sustentar, teoricamente, esta pesquisa, foram selecionados alguns autores que contribuem para as reflexões de forma mais efetiva, dentre eles: Dickmann (2012, 2015, 2017, 2021 Franco (2016), Gatti (2005, 2017), Loureiro (2005, 2012, 2014), Leff (2002, 2006, 2009), Moll (2012, 2015, 2017), Pimenta (2002, 2012, 2015) Freire e Morales (2012), Morin (2004, 2005, 2011), Nóvoa (2019), Paulo Freire (1980, 2002, 2016, 2020) e Tardiff (2002, 2014). Os resultados, ao analisarmos as práticas pedagógicas e a sua formação, apontam para a necessidade de mais aperfeiçoamento em todos os segmentos da educação do Município de Lages/SC. Apesar da preocupação por parte de alguns(umas) professores(as), ainda há necessidade de mudanças, novas perspectivas e novos olhares nas questões socioambientais de forma crítica e reflexiva para uma grande maioria. No que diz respeito à Escola de Tempo Integral, é perceptível a preocupação dos(as) professores(as) com uma formação mais específica nesta área, pois encontraram dificuldades tanto no espaço físico quanto na oferta de atividades diferenciadas para não cansar os(as) estudantes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. Educação Ambiental. Escola de Tempo Integral.

ABSTRACT

Abstract: The training of Environmental Educators has been the subject of discussions carried out by Basic Education teachers in various regions of the Brazilian territory. The discussion asserts itself as it seeks to reflect on the practices of Environmental Education in Full-Time Schools. Therefore, it's essential to debate the training of teachers for Elementary Education, in the sense of appropriating knowledge and concepts related to the space and the work to be carried out in full-time schools, from the perspective of Environmental Education. This study has the general objective to understand the formation of teachers of Environmental Education to work at Full-Time School. The theoretical foundation is based on legal and theoretical frameworks that investigate and reflect on the categories listed: 1) Perception of Teachers and Managers about Environmental Education in the Full-Time School. 2) Initial and Continuing Training for Full-Time School. 3) Perception of teachers and managers regarding Environmental Education in Full-Time School. To achieve the proposed objectives, the methodology used was a qualitative approach, using documentary research for data collection, and the focus group, with a script of questions carried out with teachers and managers of the Municipal Education Network from Lages/SC. The documentary research considered the Political Pedagogical Project of EMEB Dom Daniel Hostin and the Pedagogical Project of the Pedagogy Course at the University of Planalto Catarinense. To theoretically support this research, some authors were selected who contribute to the reflections more effectively, among them: Dickmann (2012, 2015, 2017, 2021 Franco (2016), Gatti (2005, 2017), Loureiro (2005, 2012, 2014), Leff (2002, 2006, 2009), Moll (2012, 2015, 2017), Pimenta (2002, 2012, 2015) Freire and Morales (2012), Morin (2004, 2005, 2011), Nóvoa (2019), Paulo Freire (1980, 2002, 2016, 2020) and Tardiff (2002, 2014). The results, when analyzing the pedagogical practices and their training, point to the need for further improvement in all education segments in the Municipality of Lages/SC. Despite the concern on the part of some teachers, there is still a need for changes, new perspectives and looks on social and environmental issues in a critical and reflective way for a large majority. In full-time schools, the concern of teachers with a more specific training in this area is noticeable, because difficulties were found both in the physical space and in the offering of different activities to the students.

Keywords: Teacher training. Pedagogical practices. Environmental education. Full-time School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação Teórica e Metodológica da Pesquisa.....	21
Figura 2 – Desenho Metodológico da Pesquisa.....	81
Figura 3 – Mapa Político do Estado de Santa Catarina	83
Figura 4 – Mapa Político da localização de Lages no Território do Estado de Santa Catarina.....	84
Figura 5 – Imagem frontal da Unidade de Ensino EMEB Dom Daniel Hostin	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca na Biblioteca Virtual da UNIPLAC	24
Quadro 2 – Busca na Biblioteca Virtual da UFSC	24
Quadro 3 – Busca pelas Escolas em Tempo Integral	25
Quadro 4 – Busca na Biblioteca Virtual do CAPES/ Nacional e CAPES periódicos.	25
Quadro 5 – Busca no Banco de Dados <i>Sientífic Electronic Library Online</i> – BRASIL (SCIELO)	26
Quadro 6 – Concepções sobre o ambiente na educação ambiental.	45
Quadro 7 – Macrotendências em Educação Ambiental.....	54
Quadro 8 – Roteiro de questões norteadoras para o grupo focal e respectivos objetivos	80
Quadro 9 – Desenho metodológico da pesquisa.....	90
Quadro 10 – Transcrições das narrativas em categorias.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	– Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEB	– Conselho de Educação Básica
CEE	– Conselho Nacional de Educação
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CISEA	– Comissão Inter setorial de Educação Ambiental
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNS	– Conselho Nacional de Saúde
CONEP	– Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	– Conselho Universitário
CSD	– Comissão do Desenvolvimento Sustentável
DCNA	– Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EA	– Educação Ambiental
EaD	– Ensino à Distância
ECA	–Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB	– Escola Municipal de Educação Básica
ETI	– Escola de Tempo Integral
FACIP	– Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
JEPP	– Jovens Empreendedores Primeiros Passos
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MMA	– Ministério de Meio Ambiente
ONGs	– Organizações Não-Governamentais
ONU	– Organização Mundial das Nações Unidas
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais SC Santa Catarina

PCN's	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	– Proposta Curricular de Santa Catarina
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PNA	– Política Nacional de Alfabetização
PNEA	– Política Nacional de Educação Ambiental
PPC	– Projeto Político do Curso
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
ProNEA	– Programa Nacional de Educação Ambiental
REA-Sul	– Rede de Educação Ambiental da Região Sul
RUPEA	– Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis
SC	– Santa Catarina
SCIELO	– Scientific Electronic Library Online
SEBRAE	– Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	– Universidade Federal do Santa Catarina
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	ESTADO QUANTITATIVO DA QUESTÃO.....	22
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	27
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	27
2.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	33
2.3	FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS	37
3	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	41
3.1	UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	41
3.1.1	Educação Ambiental Formal	48
3.1.2	Abordagens da Educação Ambiental	52
3.1.3	Princípios da Sustentabilidade.....	55
3.1.4	Desenvolvimento Sustentável	57
3.1.5	Complexidade e Interdisciplinaridade.....	61
4	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	66
4.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	70
4.2	DESAFIOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	73
5	METODOLOGIA	76
5.1	DISCUSSÃO TEÓRICA METODOLÓGICA	76
5.1.1	Pesquisa Qualitativa	77
5.1.2	Pesquisa Descritiva.....	77
5.2	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	77
5.2.1	Pesquisa bibliográfica.....	78
5.2.2	Pesquisa documental	78
5.2.3	Grupo Focal.....	79
5.3	DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	81
5.4	LOCAL DA PESQUISA.....	82
5.4.1	Estado de Santa Catarina	82
5.4.2	Município de Lages (SC)	83
5.4.3	Bairro Dom Daniel/ Lages (SC) PPP da escola	84
5.4.4	EMEB Dom Daniel Hostin.....	85
5.5	ASPECTOS ÉTICOS	87
5.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	88

5.7	SÍNTESE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	89
6	RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA.....	91
6.1	ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEB DOM DANIEL	91
6.2	ANÁLISE DO PROJETO DE CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIPLAC.....	95
6.2.1	Histórico da Criação do Curso de Pedagogia	95
6.2.2	Indícios de Educação Ambiental no curso de Pedagogia da UNIPLAC.....	99
6.3	RESULTADOS E ANÁLISE DO GRUPO FOCAL	102
6.3.1	Formação Inicial e Continuada de Professores	103
6.3.2	Formação Inicial e Continuada Para Escola de Tempo Integral	108
6.3.3	Percepção dos Professores e Gestores a respeito da Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	137
	ANEXO A – Parecer n.º 4.407.542, em 18 de novembro de 2020	140

1 INTRODUÇÃO

Ninguém nasce feito, isso significa dizer que é por meio das experiências que nos fazemos na prática social da qual nos tornamos parte. Assim, com as palavras de Paulo Freire, inicia-se esta dissertação apresentando brevemente a trajetória da pesquisadora, no intuito de contextualizar as experiências que a levaram a mergulhar na temática apresentada nesta pesquisa.

A formação de Educadores Ambientais tem sido tema de discussões realizadas por professores(as) da Educação Básica, Ensino Fundamental, em várias regiões do território brasileiro. A discussão se assevera na medida em que se busca refletir sobre as práticas de Educação Ambiental em Escolas de Tempo Integral. Então, torna-se fundamental debater sobre a formação dos(as) professores(as) para o Ensino Fundamental, no sentido da apropriação de conhecimentos e conceitos relacionados ao espaço e ao trabalho a ser realizado nas escolas de tempo integral na perspectiva da Educação Ambiental.

A pesquisadora concluiu o magistério na Escola de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário, em Lages, SC, em 2003, e graduou-se em Pedagogia no ano de 2008, pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, também na cidade de Lages/SC. Em 2012, cursou especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação na UNIASSELVI, polo Lages/SC.

Desse modo, a aproximação da pesquisadora com esse tema se deu pela trajetória docente, principalmente quando assumiu o cargo de gestora (à época, diretora) numa Escola de Tempo Integral do município de Lages/SC. Essa escola, atendendo às necessidades da comunidade, tornou-se um desafio, pois era forte o desejo de uma escola acessível a todas as crianças da comunidade na qual a escola estava inserida.

Na referida escola, havia o Programa Mais Educação, que atendia aos(às) estudantes do primeiro ao quinto ano, no contraturno. O referido Programa era o indutor da política de Estado para a educação integral, que garantia há mais de 3 milhões de estudantes, em 15 mil escolas do país, o acesso à educação integral de qualidade (MOLL, 2012, p. 17).

Quando a pesquisadora assumiu o cargo de direção escolar, houve a adesão das oficinas com a coordenadora responsável pelo referido Programa, na Secretaria de Educação, e manteve-se a oficina da Horta, de Esportes, Rádio, Dança, Letramento e Matemática, além de incluir-se uma fanfarra, a tão sonhada “Banda” na/da escola.

A primeira horta foi organizada em um terreno ao lado do Centro de Educação Infantil – CEIM próximo à escola, contudo, pouco depois, o terreno foi vendido e a horta passou a ser

cultivada em todos os cantos da instituição escolar. O professor responsável por essa atividade era graduado em Ciências Biológicas e contratado pelo Programa Mais Educação. Com os(as) estudantes, ele fazia um trabalho de jardinagem, horta e conscientização sobre o meio ambiente e o espaço que vivemos, buscando a transformação por meio da participação.

Cabe lembrar, com Dickmann (2017, p. 56), no trabalho do professor educador é preciso ter o entendimento que nos espaços educativos, a dimensão não deve ser restrita e sim “[...] que a educação ambiental é uma dimensão crítica da educação em geral, por isso para que ela se efetive criticamente precisa, centralmente, de professores identificados com essa perspectiva emancipadora, os quais chamamos de educadores ambientais”.

No segundo ano da pesquisadora no cargo de direção escolar, uma pessoa encaminhada pelas Secretarias de Educação e de Meio Ambiente de Lages foi encaminhada à escola para trabalhar com o projeto relativo ao lixo orgânico, o projeto “Lixo Zero”. Desse modo, todos(as) os(as) estudantes se envolveram com a separação de rejeitos orgânicos e uma demonstração foi realizada na quadra de esportes sobre como fazer compostagem. A partir disso, o jardim da escola começou a se transformar, isso porque, conforme entende Freire (1977, p. 48), “[...] o homem não pode participar ativamente da sua história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar”.

À época, alguns(umas) estudantes que sempre ficavam no portão até o horário de entrar na escola eram acolhidos para não ficarem na rua, desmotivados e de certa forma abandonados. Também por esse motivo, foi apresentada uma proposta à Secretaria de Educação do município para a implantação e implementação da Escola de Tempo Integral de jornada ampliada para atender a esses(as) estudantes que estavam sem ocupação, até mesmo no horário de almoço.

Frente a isso, a experiência da pesquisadora na função docente tem mostrado que a implantação das Escolas de Tempo Integral vem também se situando na perspectiva assistencial e de proteção à criança e ao adolescente. Geralmente, essas Escolas são priorizadas em comunidades vulneráveis e/ou para crianças em situação de vulnerabilidade social, situação bastante visível nas sociedades atuais.

Para Moll (2012, p. 34), “[...] o direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário, quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vila, favelas, ruas, comida e descanso”. Ainda conforme a autora, quando não são asseguradas as condições e estruturas familiares de cuidado e afeto, essas famílias se tornam vulneráveis para uma infância e adolescência protegida.

Neste pensar, Moll (2010) define a Escola de Tempo Integral num sentido restrito, referindo-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos(as) estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa.

[...] Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (p. 1).

Em 2018, em uma Parada Pedagógica da escola, uma aluna do Mestrado em Educação da UNIPLAC, que finalizava sua dissertação sobre o tema, foi convidada a falar sobre o modelo de Escola de Tempo Integral. As contribuições da mestrandia foram tão relevantes e reflexivas, que motivaram esta pesquisadora a também ingressar no curso de Mestrado com o objetivo de buscar respostas aos desafios encontrados na gestão, nas angústias dos(as) professores(as) e nas práticas pedagógicas existentes. Desse processo, surgiu a relevância do tema abordado nesta dissertação. Frente a esses aspectos, também se trabalhava, na referida escola, educação ambiental, mas de forma ingênua, pois não era interdisciplinar. Havia sempre um(a) responsável para cuidar dos projetos de horta, jardinagem ou compostagem, porém, a participação dos(as) demais professores(as) era somente na entrega de materiais orgânicos que alguns(mas) estudantes levavam para a escola.

A esse respeito, a Educação Ambiental, numa perspectiva interdisciplinar, deve estar atenta aos impasses que ocorrem cotidianamente, “[...] o que implica a (re)construção de saberes, valores e conhecimentos que possam construir nova racionalidade e sua incorporação de forma integrada no processo de formação de educação ambiental, de modo a oportunizar a compreensão dos processos socioambientais” (MORALES, 2012, p. 82).

Nota-se que, em decorrência pela lei 9.795/ 99 já é apontada a obrigatoriedade da Educação Ambiental no Ensino Superior, porém, as instituições de ensino não ofereciam o conteúdo de Educação Ambiental em cursos de graduação ou pós-graduação, alguns conteúdos eram tratados como parte de ciências, programas e saúde na formação de professores.

Nessa perspectiva, Brasil (2001) destaca a importância da formação de professores(as) como preparação profissional para possibilitar, no atual contexto, que experienciem, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar

nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

Nesse contexto, definiu-se como **questão central da pesquisa**: Como tem sido a formação dos(as) professores(as) educadores (as) ambientais para Escola de Tempo Integral? Situado o problema, o **objetivo geral** foi o de Compreender a formação dos professores em Educação Ambiental para atuar Escola de Tempo Integral. Em decorrência, delineou-se os seguintes **objetivos específicos**: a) discutir os processos de formação de Educadores Ambientais relacionados às práticas pedagógicas para Educação Ambiental; b) Descrever a formação dos professores em educação ambiental para atuar na escola de tempo integral c). Analisar a percepção dos professores e dos gestores por meio das práticas pedagógicas na E.T

Para chegar ao caminho delineado, situamos como hipótese de pesquisa que a formação dos(as) professores(as) não contemplava discussões a respeito das Escolas de Tempo Integral e Educação Ambiental.

A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo. Entre as formas que podem assumir uma pesquisa qualitativa, este trabalho delimitou-se a uma pesquisa documental e um grupo focal como método de discussões e falas livres com os(as) participantes.

De acordo com Gatti (2005),

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das apresentações (GATTI, 2005, p. 11).

Como procedimentos metodológicos, foram utilizados:

- a) pesquisa bibliográfica, pesquisa descritiva, apoiada no diálogo com diversos autores, de diferentes leituras e correntes;
- b) pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico da escola e do Plano de Curso de Pedagogia da UNIPLAC;
- c) grupo focal com as professoras e gestoras da EMEB Dom Daniel Hostin.

As análises dos dados obtidos pelo grupo focal, associadas à análise de documentos, pautaram-se no método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), formado por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados, apresentando um esforço de interpretação das informações, fomentando uma coerência entre as questões e o propósito da pesquisa.

Nesse processo de análise, construímos as categorias com base nos diálogos e discussões estabelecidos pelas participantes do grupo focal e iniciamos a transcrição das narrativas dividindo-as em três categorias:

- 1) Formação Inicial e Continuada de Professores Educadores Ambientais
- 2) Formação Inicial e Continuada Para Escola de Tempo Integral
- 3) Percepção dos Professores e Gestores a Respeito da Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral.

Para tratar do contexto da Formação de Professores(as), Práticas Pedagógicas e Formação de professores(as) Ambientais, foram usados como base teórica os estudos de Alves (2007), Caron (2016), Brasil (2000, 2002, 2012, 2013), Carvalho (2012), Dickmann (2012, 2015, 2017, 2021), Freire (1980, 2002, 2016, 2020), Pimenta (2002, 2012, 2015), Nóvoa (2019) e Loureiro (2014).

Sobre o resgate e a trajetória da Educação Ambiental, Andreoli e Torres (2014), Brasil (2005), Carvalho (2004, 2005), Leff (2002, 2006, 2009), Lima (2007, 2011), Loureiro (2005, 2012, 2014), Morales (2012), Morin (2003, 2005, 2011), Pereira e Gil (2013), e Veiga (2006, 2007).

Para a Escola em Tempo Integral, foram utilizados os estudos de Arroyo (1988), Brasil (2013), Cavaliere (2007, 2010), Gadotti (2009), Guará (2006), Moll (2012, 2015, 2017), Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), entre outros.

Os cinco capítulos que compõem a presente pesquisa estão relacionados e articulados entre referencial teórico e, posteriormente, a pesquisa de campo.

Na **primeira seção**, intitulada Introdução, foi abordado o escopo do trabalho, a justificativa para a escolha e a importância do tema a ser estudado, a apresentação do problema e do objetivo geral e específicos norteadores da pesquisa e o estado da questão.

Na **segunda seção**, apresentamos o referencial teórico do estudo, com os principais conceitos abordados na pesquisa, a Formação Inicial de Professores(as), as Políticas Públicas na Formação de Professores(as) e suas Práticas Pedagógicas.

A **terceira seção** trata dos referenciais epistemológicos da Educação Ambiental, sendo abordados, de forma teórica, o Histórico da Educação Ambiental, a Educação Ambiental Formal, Abordagens Teóricas da Educação Ambiental, a Sustentabilidade, a Interdisciplinaridade e a Complexidade como princípios norteadores para possível construção da epistemologia da Educação Ambiental.

Na **quarta seção**, apresentamos o contexto e a trajetória da Escola de Tempo Integral no Brasil, Políticas Públicas e os Desafios encontrados.

Na **quinta seção** deste texto dissertativo, são apresentados os procedimentos teórico-metodológicos, como, abordagem e tipo de pesquisa, métodos, *locus* e sujeitos da pesquisa e procedimentos para coleta e análise de dados - pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica, pesquisa descritiva, pesquisa documental, análise de dados, *locus* da pesquisa, o resultado e análise grupo focal para encerrar este estudo encontrasse as considerações finais da autora.

Espera-se que esta pesquisa possa suscitar ao(à) leitor(a) reflexões, abertura, diálogos e novos questionamentos por parte das instituições de ensino e a formação continuada para incorporar a dimensão da Educação Ambiental e a formação de educadores(as) ambientais para a Escola de Tempo Integral.

Para a melhor compreensão desta pesquisa, apresentamos o fractal¹ na Figura 1:

Figura 1 – Representação Teórica e Metodológica da Pesquisa.



Fonte: elaborado pela Autora (2020).

No fractal apresentado na Figura 1, a representação, no centro, refere-se à unidade geradora da vida, que é o planeta terra. Assim, segundo Morin (2011, p. 58): “O mundo torna-se, cada vez mais, um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo, e o mundo, como um todo, está, cada vez mais, presente em cada uma de suas partes”.

O fractal é um modelo que representa essas interações entre a parte e o todo, sendo uma das formas de explicar a Teoria da Complexidade de Edgar Morin.

¹ A ideia por trás do conjunto fractal é a “autossimilaridade”, isto é, o conjunto no qual a parte dele é uma “miniatura” do conjunto todo. Ele é formado pelas três cópias do “triângulo”, cada um situado em um canto do triângulo original. Cada cópia é exatamente a redução do original pela escala de $\frac{1}{2}$ (MASSAGO, 2010).

A fractabilidade desta pesquisa é um exercício realizado com a orientadora no sentido de identificar os elementos complexos e as emergências do estudo.

Para entender o fractal, recorreremos ao um circuito tetralógico proposto por Morin (2005), que pode ser interpretado em todas as etapas e momentos não-lineares da pesquisa científica, em que um momento está intimamente ligado ao outro.

Nas palavras de Morin (2005, p. 63) “A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem”.

O equilíbrio dinâmico desse circuito permite o movimento e a não-linearidade dos processos entre a ordem, a desordem e a organização, ou seja, neste estudo, seria entre a formação de professores(as), a Escola em Tempo Integral e a Educação Ambiental e Sustentabilidade.

No caso da Figura 1, o planeta é o *locus* de **encontro e interação** proposto no circuito tetralógico entre os(as) professores(as), gestores(as) e estudantes. A **ordem** é a preparação para o processo de ensino e de aprendizagem. A **desordem** ocorre de forma macro e micro sistêmico nos processos pedagógicos na sala de aula, nas relações profissionais entre os(as) professores(as) e gestores(as) e até nos acordos e desacordos com as políticas públicas voltadas à educação. Ao retornar diariamente para a unidade escolar, os(as) professores(as) desenvolvem práticas pedagógicas por meio das quais procuram construir a **organização** interna e externa dos(as) estudantes.

1.1 ESTADO QUANTITATIVO DA QUESTÃO²

A pesquisa do Estado da Questão tem como característica principal a busca com base em documentos de domínio público, como teses, dissertações e artigos relacionados ao tema da pesquisa. Foi realizado um levantamento de dados na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, CAPES Periódicos, *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO. As buscas partiram das seguintes palavras-chave:

² UNIPLAC. Biblioteca Digital UNIPLAC. Lages, SC. Pesquisado em 18 de junho; UFSC. Biblioteca Digital UFSC. Florianópolis, SC. Pesquisado em 18 de junho; IBICT. Pesquisado em 19 de junho; CAPES. Banco de Tese e Dissertações. Pesquisado em 20 de junho de 2020.

Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. Educação Ambiental. Sustentabilidade e Escola em Tempo Integral.

O objetivo de contar com esta pesquisa nos bancos de dados está ligado à possibilidade de, a partir da confrontação com o tema escolhido, podermos quantificar e qualificar a relevância do objeto de pesquisa, visando ampliar o conhecimento sobre a Formação de Professores(as) educadores (as) e suas Práticas pedagógicas na Escola de Tempo Integral, Educação Ambiental e Sustentabilidade.

De acordo com Nóbrega; Therrien (2004, p. 15), o processo de construção do estado da questão gera, igualmente, pela essência de sua dinâmica, momentos de complexidade e incertezas frente à pluralidade explicativa e compreensiva encontrada neste percurso de diálogo com os(as) mais diversos(as) autores(as)/pesquisadores(as), em particular no campo das Ciências Humanas.

Ainda com este autor, os trabalhos científicos, principalmente aqueles produzidos na academia, apresentam compreensões diversas do Estado da Questão. Therrien (2015, p. 15) diz que “explicitar essas compreensões e seus significados constitui preocupação nossa, oriunda de debates e discussões em disciplinas e seminários de metodologia de pesquisa, bem como em sessões de orientação de monografias, dissertações ou teses”.

Assim colocado, esse processo pode ser confundido com Estado da Arte ou com Revisão Bibliográfica. Entretanto, conforme destacam os autores, trata-se de um estudo efetivado pelo pesquisador para encontrar e esclarecer seu objeto de pesquisa. A construção do estado da questão viabiliza algumas reflexões sobre determinado tema, tornando-o relevante para o conhecimento científico, como o caso aqui apresentado.

Na busca local, feita na Biblioteca Virtual da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, encontramos 10 dissertações direcionadas para a Formação de Professores, 15 direcionadas para Práticas Pedagógicas, 20 direcionadas para a Educação Ambiental, 10 encontradas para Sustentabilidade e 5 para Escola de Tempo Integral. Realizamos o Estado da Questão sobre o tema no período de 2020, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Busca na Biblioteca Virtual da UNIPLAC

PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÃO	TESE	ARTIGO	TOTAL	
Formação de Professores	10	00	00	10	
Práticas Pedagógicas	15	00	00	15	
Educação Ambiental	20	00	00	20	
Sustentabilidade	10	00	00	10	
Escola de Tempo Integral	05	00	00	05	—

Fonte: Biblioteca Digital, Lages, SC (2020).

Na busca Estadual, realizada na biblioteca virtual da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC³, encontramos, com as palavras Formação de Professores, 180 dissertações, 12 teses e 20 artigos. Para Práticas Pedagógicas, encontramos 184 Dissertações, 60 teses e 107 artigos. Com a palavra Educação Ambiental, 42 dissertações, 18 teses e 46 artigos. Sustentabilidade, 5 dissertações, 2 teses, 00 artigos. Realizamos o Estado da Questão sobre o tema no período de 2020, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Busca na Biblioteca Virtual da UFSC

PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÃO	TESE	ARTIGO	TOTAL	
Formação de Professores	180	12	20	212	
Práticas Pedagógicas	184	60	107	351	
Educação Ambiental	33	12	48	93	
Sustentabilidade	5	2		07	
Escola de Tempo Integral	0	00	00	00	—

Fonte: Biblioteca Digital UFSC (2020).

No banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, encontramos, com as palavras Formação de Professores, 16.251 dissertações, 5.882 teses e nenhum artigo. Com as palavras Práticas Pedagógicas, encontramos 5.222 dissertações e 140 teses. Com a palavra Educação Ambiental, localizamos 3.532 dissertações e 918 teses. Com a palavra Sustentabilidade, encontramos 16.314 dissertações e 7.352 teses. Para Escolas de Tempo Integral, encontramos 32 dissertações e 22 teses nos anos 2020, conforme destacado no Quadro 3.

Quadro 3 – Busca pelas Escolas em Tempo Integral

PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÃO	TESE	ARTIGO	TOTAL	
Formação de Professores	16.251	5.882	00	22.133	
Práticas Pedagógicas	5.222	140	00	5.362	
Educação Ambiental	3.532	918	00	4.450	
Sustentabilidade	16.314	7.352	00	23.666	
Escola de Tempo Integral	32	22	00	54	—

Fonte: IBICT (2020).

No banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES localizamos, com as palavras Formação de Professores, 6.179 dissertações e 1.324 teses. Com Práticas Pedagógicas, encontramos 5.222 dissertações e 548 teses. Com as palavras Educação Ambiental, 19.432 dissertações e 2.218 teses. Com a palavra Sustentabilidade, encontramos 10.876 dissertações e 6.312 teses.

Na CAPES Periódicos, encontramos, com as palavras Formação de Professores, 5.347 artigos, com Práticas Pedagógicas, 8.549, com Educação Ambiental, 5.951, para Sustentabilidade, 7.121 e para Escolas de Tempo Integral 2.513 artigos. O período pesquisado em 2020, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Busca na Biblioteca Virtual do CAPES/ Nacional e CAPES periódicos.

PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÃO	TESE	ARTIGO	TOTAL	
Formação de Professores	6.179	1.324	00	7.503	
Práticas Pedagógicas	5.222	548	00	5.770	
Educação Ambiental	19.432	2.218	00	21.650	
Sustentabilidade	10.876	6.312	00	17.188	
Escola de Tempo Integral	10.876	309	00	17.188	—

Fonte: CAPES/ Nacional (2020).

No banco de dados *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO, Brasil, localizamos, para Formação de Professores, 898 artigos, Práticas Pedagógicas, 765, Educação Ambiental, 949, Sustentabilidade, 874, e Escolas de Tempo Integral, 105 artigos. Foi pesquisado o período de 2020, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Busca no Banco de Dados *Scientific Electronic Library Online* – BRASIL (SCIELO)

PALAVRAS-CHAVE:	ARTIGOS
Formação de Professores	898
Práticas Pedagógicas	765
Educação Ambiental	949
Sustentabilidade	874
Escola de Tempo Integral	105

Fonte: Scientific Electronic Library Online – BRASIL (SCIELO) (2020).

Ao realizarmos o Estado Quantitativo da Questão, buscamos a metodologia quantitativa e qualitativa a respeito do referencial bibliográfico sobre o tema que queremos pesquisar, com a perspectiva de analisar os conteúdos que já foram construídos.

Conforme explica Pucci (2014), para sabermos o quanto é importante cientificamente a nossa produção escrita, podemos, primeiramente, consultar o resumo das publicações para compreendermos o que está escrito no corpo do trabalho. Após, então, complementando a leitura, consultamos a obra na íntegra, tirando as conclusões sobre se o resumo contemplou ou não o que dizia a publicação. Como enfatiza Ferreira (2002).

Deve-se reconhecer que os resumos oferecem uma História da produção acadêmica através de uma realidade constituída pelo conjunto dos resumos, que não é absolutamente a mesma possível de ser narrada através da realidade constituída pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, e que jamais poderá ser aquela narrada pela realidade vivida por cada pesquisador em sua pesquisa. Os resumos das pesquisas analisadas contam uma certa realidade dessa produção. Haverá tantas histórias sobre a produção acadêmica quantos resumos (de uma mesma pesquisa) forem encontrados (FERREIRA, 2002, p. 268).

A autora adverte que se houver uma palavra excluída, substituída ou acrescentada no resumo, permitirá que o pesquisador faça uma leitura diferente do proposto pelo trabalho, muitas vezes confundindo-o na escolha entre os textos selecionados.

Na próxima seção abordaremos a formação dos professores, políticas públicas as práticas pedagógicas e a formação de educadores(as) ambientais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, descreve-se a ação da formação inicial de professores(as) e as políticas públicas, como também diferentes abordagens teóricas. Para Caron (2016, p. 45), “[...] a formação de professores ocorre nas mais diferentes formas, níveis e instâncias, é de suma importância sua participação ativa, ela consiste no exercício da cidadania e de sua própria autoformação”. No Brasil, essa formação acontece nas mais distintas formas e exigem a participação ativa e efetiva de professores(as) em formação.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Segundo Aguiar (2010), a formação de professores(as) tornou-se uma exigência desde o surgimento formal da Universidade no Brasil. Em 1920, suscita inúmeras questões no campo da discussão teórica, da prática pedagógica e da legislação educacional. O sentido atribuído a essa formação tem refletido, historicamente, os embates de posições conflitantes: uma que visualiza a formação de professores(as) como profissionais competentes para o mercado de trabalho; outra que situa a formação de docentes como educadores(as) com sólida preparação cultural, científica e política, e não apenas profissional.

A formação inicial acontece nas mais distintas formas e exige a participação ativa e efetiva dos(as) futuros(as) profissionais que atuarão em sala de aula. As instituições acadêmicas da área, no início do século XX, eram permeadas por uma educação emancipadora e dependiam da agenda de políticas públicas para o magistério, influenciando o nível que se situava essa formação.

O debate sobre o nível apropriado da formação inicial dos(as) professores(as) ainda persiste: apenas nível médio ou formação em nível superior? Esse debate acentuou-se com a emergência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), a dispor que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (Art. 45º).

O Decreto n.º 2.207/1997 classificou os tipos de instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino quanto à sua organização acadêmica em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

Essa mesma organização foi mantida com os Decretos n.º 2.306/1997, n.º 3.276/1999, n.º 3.554/2000 e n.º 3.860/2001. O capítulo da LDB, no tópico referente à formação dos(as) profissionais da educação (Art. 62), enfatiza a obrigatoriedade do preparo em nível superior

na licenciatura plena aos(as) professores(as) destinados à educação básica, formação realizada em universidades, centros universitários e faculdades/institutos de educação.

No entanto, a LDB objetiva pela formação dos(as) professores(as) no ensino superior, ao dispor que, até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos(as) professores(as) habilitados(as) em nível superior ou formados(as) por treinamento em serviço (Art. 87§ 4º). O Artigo 63 da mesma Lei estatui, ao tratar dos Institutos Superiores de Educação, que essas instituições manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.³

O Decreto n.º 3.276/1999 definiu o Curso Normal Superior como espaço exclusivo para a formação dos(as) professores(as) da Educação Básica, o que provocou reações de insatisfação, sobretudo da comunidade acadêmica e dos sindicatos de profissionais da área, que se mobilizaram para reivindicar do Executivo Federal a anulação dessa prerrogativa.

Um novo Decreto alterou a redação do § 2º do Art. 3º do mencionado Decreto de 1999, atribuindo ao Curso Normal Superior o status preferencial para a formação desses(as) docentes (Decreto n.º 3.554/00). A partir da década de 1990, dois espaços institucionais, com atribuições similares, foram autorizados a formar professores(as) da Educação Básica: o Curso Normal Superior, ofertado em Institutos Superiores de Educação, e o Curso de Pedagogia, em Universidades e Centros Universitários (Art. 62 da Lei n.º 9.394/1996). Nessa perspectiva, Candau (2014) contextualiza que, a partir dos anos noventa, multiplicaram-se as propostas curriculares na tentativa de modificar a formação de educadores(as) para que estejam em maior sintonia com os novos tempos, marcados pela globalização, pelas exigências do desenvolvimento econômico e pelo impacto das tecnologias da informação e digitais (CANDAU, 2014).

Posteriormente, as IES foram reorganizadas por meio do Decreto 5. n.º 773/2006, dispondo que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades.

O Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CEB n.º 218/2006, no qual institui que as Instituições credenciadas como Faculdades Integradas, Institutos Superiores de Educação, Faculdades de Tecnologia, Faculdades Associadas, Escolas Superiores ou

³ Cabe lembrar que a legislação atual prevê cinco anos para a primeira etapa do Ensino Fundamental, desde a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, tornando obrigatório, também, a matrícula de crianças de seis anos de idade no primeiro ano escolar (BRASIL, 2006)

denominação semelhante são consideradas para os fins de organização e prerrogativas acadêmicas como faculdades e a elas são equiparadas para os fins do que dispõe o Decreto n.º 5.773/2006.

Nessa perspectiva, Aguiar (2010) ressalva que os Artigos 62, 63 e 64 da LDB, que tratam da formação dos(as) profissionais da educação, o Decreto n.º 3.554/2000, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores(as) para atuar na educação básica, e as Diretrizes Curriculares formação inicial em nível superior para todos(as) os(as) docentes Nacionais, que regulam o campo, não deixam dúvidas da opção do legislador pela (AGUIAR, 2010, p. 3). Ficou claro, para o autor, que a opção do legislador era de formação inicial para todos(as) os(as) atuais e futuros(as) docentes, portanto, imprescindível para a formação inicial de professores(as) no Brasil.

De acordo com Nóvoa (2019, p. 8), “[...] no que diz respeito a formação de educadores de infância e professores do Ensino Fundamental, a indiferença foi quase total, até há pouco tempo, ficando essa tarefa nas mãos de escolas normais, de nível médio e superior”. No que tange à formação de professores(as) do Ensino Médio, Nóvoa problematiza que “[...] havia um interesse dos Universitários de algumas disciplinas como Letras e de Ciências um oportunismo, a fim de assegurarem postos e financiamentos, podendo, assim, dedicar-se ao que verdadeiramente lhes interessava, as suas áreas disciplinares”.

Os(as) universitários(as), no campo da Educação, conforme explica Nóvoa (2019), mobilizados(as) pelos seus interesses científicos, relegaram em segundo plano a formação de professores(as), aproveitando, paternalisticamente, para justificarem o seu poder nas pós-graduações e na pesquisa.

Nesse contexto, a formação inicial necessitava proporcionar a melhoria da qualidade dos(as) professores(as) da educação básica. Assim:

A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida (NÓVOA, 2019, p. 9).

De acordo com o exposto, podemos dizer que precisamos um(as) dos(as) outros(as) para que os processos coletivos no trabalho se efetivem na interação e parceria. Desse modo, problematizando o nosso dia a dia num espaço reflexivo, nas universidades, pode-se alcançar o objetivo da formação da profissão docente em articulação entre a academia e a sociedade, ou seja, entre universidade, sociedade e professores(as).

Nesse sentido, Caron (2016) reflete o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) como uma encruzilhada, permitindo unir as práticas educativas de ensino, pois, segundo a autora:

A formação dos professores está inserida em paradigmas que subsidiam vou fazer do professor, sendo uma condição epistemológica, social e complexo. O professor se faz no processo: agir pensar, em um movimento dialético, em um paradigma comunicativo. A formação do professor é multidisciplinar, complexa, incompleta, articulada ao contexto social mais amplo, na inter-relação com outro (CARON, 2016, p. 51).

Caron (2016) nos fala que modelos de formação não são um caso isolado somente dos(as) professores(as), pois se encontram desenvolvidos na maior parte das profissões e das formações de profissionais universalizadas. Todavia, ressalta-se que a formação geral de professores(as) precisa de políticas públicas definidas dentro de um projeto político educacional. Os saberes produzidos pelas ciências da educação e sociais, para Tardif e Lessard (2014), encontram-se integrados nas disciplinas, e a prática dos(as) professores(as), por meio da formação inicial e continuada, é elemento fundamental, pois o(a) docente precisa conhecer sua disciplina, além de possuir certos conhecimentos na área da Educação, como, também, desenvolver saberes necessários baseados na própria experiência diária com os(as) estudantes.

No Brasil, de acordo com Moll (2010, p. 250), Pimenta (2002) “[...] analisou as origens e os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores a partir de 1990”. Esses pressupostos são importantes para a nossa atuação em sala de aula, porque a pesquisa enriquece o trabalho docente e os movimentos caracterizam os avanços na Pedagogia, imprescindível na valorização do Magistério.

As teias que tecem as práticas docentes, reflexão e pesquisa levaram os autores Moll (2010) e Pimenta (2002) a interpretar diversos paradigmas que tendem a promover reflexões e investigações, considerando o(a) professor(a) capaz de ser um(a) profissional em contínuo processo de desenvolvimento, refletindo e investigando o seu agir, propondo mudanças e alternativas inovadoras diante das realidades enfrentadas.

Para Pimenta (2012, p. 28), “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Sendo assim, a teoria assume importante papel na formação dos(as) professores(as), uma vez que os(as) dota de vários pontos de vista

“[...] para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos, históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2012, p. 28).

Os saberes, a pesquisa e a reflexão no agir dos processos educacionais, assumindo o seu comprometimento na formação de professores(as), alimentando de conhecimento e compreendendo os contextos históricos, assume o seu papel na formação, na prática educativa.

Gatti (2017) é outra pesquisadora brasileira que dá destaque à formação para refletir sobre a formação de professores(as) e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual no que diz respeito às ações educacionais para que, em sala de aula, a educação básica dê conta das demandas, considerando os novos movimentos da sociedade no mundo contemporâneo e as lutas por dignidade social travadas por vários segmentos da população.

As metas para se conseguir a igualdade parecem distantes na realidade da Educação, porém, para diminuir as indiferenças nesses contextos, não se pode deixar de realizar ações considerando os dados educacionais que revelam o aumento das desigualdades.

Para Gatti (2017, p. 734), “[...] os professores são agentes desse processo, lembrando que gestores escolares são formados inicialmente como professores e, em seu trabalho, o domínio dos conhecimentos sobre a função de ensinar do educando é essencial”. Para a autora, uma boa formação profissional, com consciência da função social da escola, é importante para um bom preparo dos(as) estudantes. Se pretendemos inovar na educação, precisamos estar conscientes da exaustão histórica e das transformações radicais, para, então, trabalharmos em um novo pensar na formação de professores(as).

Conforme entende Pimenta (2015, p. 85):

Considerar o ensino como a atividade que caracteriza o trabalho profissional do professor, e considerá-lo como práxis social, significa situá-lo como uma atividade que se realiza em diferentes espaços da sociedade. No entanto, dentre as instituições sociais a escola é a que tem o compromisso de promover a formação humana de forma deliberada, internacional, dado que a característica da própria educação é exatamente a organização sistematicamente planejada dos processos de ensino.

Além disso, considerar que a maioria da população brasileira se faz presente nas escolas, desse modo, de acordo com Pimenta (2015), o foco da formação de professores(as) deva ser exatamente este, o das escolas públicas de ensino, o que significa ver a escola como instituição social para cumprir uma função específica, que é assegurar a formação educativa escolar com qualidade para boa parte da população brasileira.

Na perspectiva sobre a formação de professores(as), Tardif (2002) argumenta que se deve considerar o conhecimento do trabalho dos(as) professores(as) e seus saberes diários. Com isso, desconstruir a ideia de que os(as) professores(as) são apenas transmissores(as) de saberes produzidos por outros grupos.

A autora convoca os(as) educadores(as), pesquisadores(as), o corpo docente e a comunidade científica a unir a pesquisa e o ensino. Também propõe que a pesquisa universitária pare de ver o(a) professor(a) de profissão como objeto de pesquisa e que este passe a ser considerado(a) como sujeito do conhecimento (TARDIFF, 2002). Significa valorizar os(as) professores(as) de profissão ao mesmo tempo que promova sua formação continuada, buscando construir conhecimentos e a valorização da prática educativa, promovendo um repensar de caminhos na própria formação acadêmica.

Franco (2016) dialoga que o saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. “A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, será necessário formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática” (FRANCO, 2016, p. 545). É preciso leitura da práxis e compreendê-la. Não basta somente dar aulas sem o entendimento dos conteúdos. Ainda compartilha que:

[...] Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática (FRANCO, 2016, p. 545).

Na perspectiva de Freire (2020), os saberes são considerados ingênuos porque ainda não se superaram e ainda não alcançaram a rigorosidade metódica que caracteriza o ensino crítico e reflexivo. É muito importante que em sua própria formação docente, o(a) aprendiz a educador(a) perceba que o ato de pensar certo não pode ser simplesmente copiado dos guias de pedagogia, pelo contrário, a superação da ingenuidade precisa ser produzida pelo(a) próprio(a) aprendiz, fundamentado pelos estudos e em comunhão com o(a) professor(a) formador(a).

Aqueles saberes que as professoras e os professores vão aprendendo na própria prática docente são saberes importantes e que demonstram a sua experiência. Os saberes da experiência são fundamentais, mas não suficientes (FREIRE, 2020).

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Que significado tem a prática pedagógica para os(as) professores(as)? O significado que a prática pedagógica possa assumir é variado, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia.

[...] Para que as práticas pedagógicas sejam produzidas a partir da consideração da realidade dos alunos, é preciso a reflexão crítica de ambos – alunos e professores, envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em práticas pedagógicas mediadas a partir do diálogo problematizando como instrumento que conduz um caminho de interação entre professor e aluno, já que “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1980, p. 82. Grifos do autor).

As práticas pedagógicas, na concepção de Paulo Freire, ensejam uma reflexão crítica, tanto do(a) professor(a) quanto do(a) aluno(a), que seja realizada por meio do diálogo, da ação, com autonomia e uma educação libertadora na docência. A relação entre a teoria e a prática deve ter uma relação estreita e que se estabelece entre a teoria e a prática, portanto, um modo de interpretar a realidade e a vida. Esse processo de diálogo, que é o encontro entre os homens e as mulheres, mediado pelo mundo, segundo Paulo Freire, transforma a realidade do(a) aluno(a). É uma síntese entre diálogo e ação transformadora.

Freire nos ensina que planejar a prática significa termos uma ideia clara dos objetivos que almejamos alcançar por meio das condições sob as quais vamos atuar e de que dispomos. Pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem, podemos ressignificar as nossas ações, conseqüentemente, melhorá-las com novas atitudes em sala de aula.

Freire (2002, p. 22) pondera sobre a “[...] reflexão crítica sobre as práticas docente implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada” (grifo do autor).

Gadotti (2008) corrobora afirmando que “[...] a educação contemporânea será sempre uma educação contestadora, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para uma transformação cultural”. Frente a esses apontamentos, o autor reflete que as práticas pedagógicas dos(as) agentes educacionais precisam de reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento dos(as) estudantes.

A escola deveria deixar de ser vista como uma obrigação, para se tornar efetiva de conhecimento, motivando o(a) educando(a) a participar da sociedade como um todo, favorecendo o processo de transformação.

De acordo com Lima (2015, p. 4884), “[...] pensar a prática pedagógica de forma renovada é imprescindível, pois esta é extremamente complexa e nos coloca no papel de agente transformador, encaminhando o educando para a cidadania e a autonomia intelectual”.

Cabe a nós, professores(as), desenvolvermos essa autonomia intelectual, refletindo nossa prática para estimular o pensamento crítico, a pesquisa e a liberdade de expressar os pensamentos.

Assim, para Lima (2015), compreende-se que o(a) educador(a) deve entender que os(as) estudantes aprendem, quando motivados(as), e participam na busca do saber como uma construção. “Isso porque, o saber não pode apenas ser transferido, mas construído por professores e alunos numa relação de troca simultânea de conhecimento, onde ambos compartilham o conhecimento que já têm e adquirem o conhecimento um do outro (LIMA, 2015, p. 4884).

Para Franco (2016), para que uma aula se torne uma prática pedagógica, o(a) professor(a) precisa organizá-la em torno de sua intencionalidade, bem como, na construção de sentidos nessas intencionalidades. Nas palavras do autor:

“Será prática pedagógica quando incorporar reflexo contínua e coletiva, de forma assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; [...] será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades sejam realizados” (FRANCO, 2016, p. 536).

Nesse sentido, uma prática pedagógica que se configure sempre como ação consciente e participativa, aproximando-se da afirmação de Freire (2016) de que “[...] não é possível chegar à consciência crítica unicamente pelo esforço intelectual, mas sim pela práxis, pela união autêntica da ação e da reflexão”.

Franco (2016) destaca, também, que o conceito de prática pedagógica pode variar, dependendo da compreensão de pedagogia e do sentido que se atribui à prática. Nas palavras da autora:

As práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração (FRANCO, 2016, p. 537).

A mesma autora discorre, ainda, que, “[...] nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear” (FRANCO, 2016, p. 537).

Analizando as reflexões de Franco (2016) sobre o que ocorre nas práticas educativas, entende-se a necessidade de um diálogo contínuo entre os(as) docentes que atuam em sala de aula e as circunstâncias, não como um modo de defesa frente aos obstáculos, perdendo a capacidade de construção, no entanto, a autora constata que a epistemologia crítica da Pedagogia tem estado distante das práticas educativas contemporâneas, com esgotamento da racionalidade pedagógica.

De acordo com Scalabrin e Molinari (2013, p. 8), “[...] os saberes adquiridos durante a formação acadêmica são somente os fundamentos para a construção da prática em sala de aula, pois a formação docente é um eterno fazer-se, aperfeiçoar-se de forma contínua”. Isso porque, segundo as autoras, “[...] a cada dia no exercício da docência existem momentos de contínua aprendizagem, de trocas de saberes entre seus companheiros de profissão e entre seus educandos, isso porque somos seres humanos, pessoas em contínua formação, construindo conhecimentos a cada dia” (SCALABRIN, MOLINARI, 2013).

Segundo Paulo Freire, “[...] quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (2020, p. 63). Desse modo, Freire contribui com o respeito e a curiosidade que nos move, um trabalho do(a) professor(a) com o(a) aluno(a) e não com ele(a) somente.

[...] Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que seu dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação (FREIRE, 2020, p. 63).

Conforme as palavras de Freire, é preciso que a avaliação deve ser crítica na prática para ir se revelando as virtudes dos(as) educandos(as) e suas necessidades, valorizar as virtudes que são indispensáveis aos saberes, à dignidade e a sua identidade. “Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2020, p. 86).

Para se ensinar, de acordo com Freire (2020), exige-se que possamos acreditar na mudança, possibilitando o diálogo para desenvolver a autonomia dos(as) educandos(as). Para isso, é essencial que o professor e a professora tenham o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado. Para o mesmo autor: “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (FREIRE, 2020, p. 64).

[...] Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2020, p. 68).

Nesse contexto, Scos e Paula (2017) ressaltam, em seu artigo sobre Práticas Pedagógicas na perspectiva problematizadora de Paulo Freire, que é por meio da relação entre leitura de mundo e a leitura da palavra dos(as) educandos(as) que podemos transformar a nossa prática educativa, com mais diálogos, reflexões e ações, pensando sobre o nosso papel na sociedade. Freire (2011) nos fala que o diálogo implica tanto no conteúdo quanto no aprendizado do(a) educando(a). Em outras palavras, é necessário se entregar à curiosidade do(a) educando(a), não anulando e esmagando o desenvolvimento dos seus pensamentos para que não se o(a) torne rebelde perante o ensino e a realidade que vive. Desse modo:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 2002, p. 30).

Entendemos, a partir de Freire (2002), que é possível desenvolver trabalhos com os(as) educandos(as), despertando sonhos de transformar, no mínimo, a realidade que vivemos, o espaço que habitamos, adotando metodologias voltadas ao conhecimento e a uma sociedade mais humana que permitam pensar na natureza, na totalidade.

2.3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS

A formação de professores (as) educadores(as) ambientais necessita de inovação para além dos currículos escolares, de modo que esses(as) profissionais possam dialogar com o mundo em todos os aspectos - políticos, econômicos, sociais.

Freire *et al.* (2016) problematiza que quando nos referimos à questão da identidade de professores(as) e educadores(as) ambientais, partimos do pressuposto de que a construção de uma identidade é possível pelo reconhecimento de que o ser humano é histórico e social e, como tal, tem uma agência que o possibilita interferir e modificar as realidades que o cercam. Essa agência, condiciona e é condicionada pelas diversas estruturas sociais.

O papel do(a) educador(a) ambiental, segundo Dickmann e Carneiro (2012, p. 91), “[...] é a relação dialógica - superação da dicotomia educador-educando, pela qual todo o envolvido no processo educativo se faz sujeito na construção do conhecimento”. Para os autores, o(a) educador(a) deve ir além de transmissor(a) de conhecimento e atuar como conhecedor(a), por meio do processo permanente de ensino e aprendizagem, no diálogo com os(as) educandos(as).

Dickmann e Carneiro (2012) têm como tema central as contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire e a relação ser humano-mundo, entendendo que essa relação é o que liga a Pedagogia do autor à Educação Ambiental.

Em outras palavras, as questões ambientais estão ligadas a todos os aspectos da vida cotidiana, inclusive à dimensão político-pedagógica. Já Loureiro e Torres (2014, p. 24), destacam que o “[...] ato educativo é uma forma de pensar e fazer currículos de modo reflexivo e crítico, assimilando a teoria, a prática e a pesquisa para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos”. Desse modo, conforme os autores, no “[...] contexto de educação ambiental escolar o desenvolvimento do ato educativo deverá ser pautado em temas geradores, representativos das relações entre sociedade, cultura e natureza”, isso para “[...] que possam permitir a práxis pedagógica que é a reflexão e ação dos educandos e educadores sobre a realidade sócio-histórico-cultural”.

Além disso, Dickmann enfatiza que:

Para a Educação Ambiental emancipadora, a conscientização é base para a construção de sociedades sustentáveis, demandando não somente o conhecimento da realidade ambiente, mas uma reflexão filosófico-política fundamentada em valores de cidadania. Nessa dinâmica reflexiva, os seres humanos podem-se perceber como sujeitos educáveis, capazes de aprender na relação com-o-mundo e com-os-outros, a partir da consciência do inacabamento (DICKMANN, 2015, p. 52).

Tendo em vista essas percepções, para a formação de educadores(as) ambientais(as), é necessário irmos além das práticas que reduzem o pensamento humano, adentrarmos pelas arestas da ação educacional e nos imbuirmos de um olhar crítico do que acontece ao nosso redor. Em relação à Educação Ambiental, para atender à perspectiva crítica e reflexiva, Guimarães (2010) propõe mudança também na nomenclatura que denomina o(a) profissional da educação que atua em sala de aula, passando de professor(a) para educador(a). Isso porque,

[...] pretendemos aqui ampliar a ideia de professor para educador reflexivo, para, em coerência com a perspectiva crítica de educação ambiental, enfatizarmos as práticas relacionais desse sujeito que, em suas intervenções pedagógicas sobre a realidade, dilui a separação entre escolas e comunidade, educação formal e não formal (GUIMARÃES, 2010, p. 17).

Guimarães (2010) destaca que poderíamos ampliar a ideia de professor(a) para educador(a) reflexivo(a), pois nos compete refletir em nossas práticas pedagógicas sobre a realidade entre sujeito, escola, comunidade, educação formal e não formal.

Na medida em que o(a) professor(a) assume uma postura reflexiva na Educação Ambiental, amplia possibilidades de motivar e sensibilizar as pessoas para as diversas formas de participação da sociedade.

De acordo com Freire *et al.* (2016, p. 120) “[...] pensar a formação do(a) educador(a) ambiental e a sua identidade devem ser vislumbradas para além da formação disciplinar do biólogo, geógrafo etc., e que tal formação pode se constituir em espaços alternativos dentro do currículo da própria formação superior.”

Na visão de Loureiro (2004), a escola é privilegiada como ambiente de aprendizado para o(a) educador(a) reflexivo(a) nas questões socioambientais e “[...] educar sem clareza e conhecimento e sem uma devida problematização da realidade é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos e valores vistos ecologicamente como corretos” (LOUREIRO, 2004, p. 23).

Conforme Carvalho (2001), para que a nossa prática educativa de educador ambiental seja transformadora, que vá além das práticas tradicionais na educação, o ambiental tem que ser pensado como sistema complexo de relações e interações e ser definido pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem. O mesmo autor ressalta que “[...] não podemos compreender as práticas educativas como realidades autônomas, pois elas só fazem sentido a partir dos modos como se associam aos cenários sociais, constituindo-se em projetos pedagógicos políticos” (CARVALHO, 2001, p. 45).

Assim, o qualificador ambiental, para Carvalho, surge como uma nova ênfase para a educação, ganhando legitimidade nesse processo histórico como sinalizador da exigência de respostas educativas a esse desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza (CARVALHO, 2001).

Para Morales (2012, p. 106),

[...] a formação de educadores ambientais deve ser pensada nos cursos de “pós-graduação com centros de formação acadêmica apresentando papel indispensável à formação de educadores ambientais no processo de compreender a complexidade ambiental dentro de um caráter interdisciplinar” (grifos da autora).

A autora refere-se, que a formação de educadores ambientais em cursos de pós-graduação é de caráter interdisciplinar para uma compreensão menos complexa na formação acadêmica. A pós-graduação se constitui, nessa perspectiva, como espaço de produção de conhecimento e sua porta de entrada para ocorrer a educação ambiental específicas.

Para se formar a identidade do educador ambiental conforme salienta Carvalho (2004) os programas e metodologias, devem dialogar com o mundo da vida dos professores. “Assim, a formação de professores em EA, mais do que uma capacitação buscando agregar nova habilidade pedagógica, desafia a formação do sujeito ecológico.” (CARVALHO, 2004, p. 60). Essa questão da identidade também nos traz elementos para se considerar que pensar a “formação do(a) educador(a) ambiental e a sua identidade devem ser vislumbradas para além da formação disciplinar do biólogo, geógrafo etc., e que tal formação pode se constituir em espaços alternativos dentro do currículo da própria formação superior” (FREIRE *et al.*, 2016, p. 120)

Lima (2007, p. 41) corrobora ao destacar que acontecem problemas na educação formal, isso porque: A “Educação Ambiental formal ocorre dentro do sistema escolar [...] Os professores têm uma Formação Inicial que não contempla a temática e encontram, na sua prática cotidiana, dificuldades de tratar dos conteúdos de todas as disciplinas curriculares”.

Lima (2007) problematiza que a formação continuada poderá proporcionar o estudo das ciências do ambiente e dos fundamentos da educação ambiental como ferramenta essencial e necessária ao conhecimento com os(as) estudantes e com a comunidade onde a escola está inserida.

Trabalhar a realidade dessa comunidade possibilita conexões com o entorno da realidade da qual fazemos parte. Como destaca Freire (2020, p. 134), “[...] a formação dos professores e das professoras deviam insistir na constituição deste saber necessário e que me

faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômicos que vivemos”. Também complementa a importância do saber teórico relacionado com o saber teórico-prático da realidade concreta com que e na qual trabalhamos.

Cabe ainda ressaltar o entendimento que se tem de EA Inicial, e EA continuada e EA Permanente sistematizada por Lima (2016, p. 5) é entendida como

“[...] preparação profissional e tem o papel crucial de possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário”.

Refere-se, portanto, a formação no nível de graduação que contribui para com a formação profissional, no caso deste estudo é o curso de licenciatura em Pedagogia. A Educação Ambiental Continuada – EAC se configura como “[...] momento para a retomada de conceitos importantes para a prática; palestras, instruções acerca de algum tema para aprimoramento profissional ou aprofundamento de estudos” (ARRUDA *et al.*, 2008, p. 521-522). A formação continuada ocorre após o curso de graduação e pode em cursos de extensão, formação pedagógica, oficinas enfim, onde possa ocorrer a atualização e aprendizado novo.

Já a Educação Ambiental Permanente (EAP) conforme Arruda *et al.* (2008, p. 521-522) é compreendida “[...] como estratégia de renovação da prática por meio da reflexão e da relação de troca entre professores”.

Assim, pode-se inferir que é aquela educação que permite as trocas e reflexões sobre as experiências na própria escola de forma síncrona que permite que ocorra a práxis educativa. Estes conceitos permitem que no futuro outros pesquisadores aprofundem essas dimensões e que possam discutir avanços na Educação ambiental Inicial e a Educação Ambiental Continuada e Permanente como continuidade uma da outra.

A próxima seção abordaremos um breve histórico da Educação Ambiental, discorrer as suas características e suas políticas públicas.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Esta seção tem por objetivo fazer um resgate da trajetória de legitimação da Educação Ambiental e, também, da consolidação de sua legislação, bem como, discorrer características de uma EA voltada à perspectiva formal, sua temática de forma transversal no currículo e a articulação com projetos no sentido de promover atitudes para a preservação do meio ambiente no espaço escolar com base em políticas públicas.

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este histórico da Educação Ambiental nos é apresentado por Morales (2012), segundo o qual a EA passou a ser apreciada como campo da ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacionais a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo, Suécia, no ano de 1972.

Em 1975, houve o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, em Belgrado, e, em 1977, aconteceu em Tbilisi (ex-URSS) a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. A conferência foi um dos eventos mais importantes para a legitimação e a institucionalização de todo o processo da Educação Ambiental do Brasil e no mundo. Nessa conferência, postulou-se que a EA é elemento essencial para a educação, orientada para a resolução dos problemas por meio da participação ativa dos(as) educandos(as) na educação formal e não formal para a promoção do bem-estar da comunidade humana. Acrescentou-se aos princípios da Educação Ambiental a importância que é dada às relações entre natureza e sociedade, posteriormente, na década de 1980, deu origem à vertente socioambiental da EA.

Dentre as recomendações, a conferência de Tbilisi sugeriu aos Estados-membro da Organização Mundial das Nações Unidas – ONU a implementação, em suas políticas de educação, de medidas que incorporassem ao conteúdo diretrizes e atividades da temática ambiental, de modo a consolidar a formação ambiental.

Para Sato e Carvalho (2005, p. 123):

No prefácio para o informe da Conferência Intergovernamental da Educação Ambiental realizada em Tbilisi, em 1977, se disse que “a educação ambiental não é uma matéria suplementar que se soma de programas existentes, exige a interdisciplinaridade, quer dizer, uma cooperação entre as disciplinas tradicionais, indispensável para poder se perceber a complexidade dos problemas do meio ambiente e formular sua solução” (grifo dos autores).

O Congresso Internacional de Educação e Formação Ambiental ocorrido em Moscou, em 1987, tornou-se importante por discutir a EA na formação dos(as) profissionais, instigando e defendendo a formação de profissionais de nível técnico e universitário.

Em 1992, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio de Janeiro, evento de fundamental importância para a EA brasileira, pois legou documentos importantes para a área, dentre os quais, a Agenda 21, que trata da educação, no capítulo 36 (Promoção do Ensino, da Conscientização e do treinamento); o Tratado das ONGs, que focaliza a EA no Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, e a Carta da Terra, que serve de referência valorativa para a maioria dos(as) educadores(as) ambientais de hoje. Como acrescenta Morales (2012, p. 46), “[...] a educação ambiental, no contexto mundial, afirma e reafirma a necessidade de se considerar as diversas dimensões, tornando-se visível a abordagem interdisciplinar e sistêmica que impera nesse novo saber ambiental”.

Após 20 anos do evento Rio-92, ocorre a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio+20, realizada de 13 a 22 de junho de 2012, no Rio de Janeiro, Brasil. Dentre os numerosos eventos paralelos, destaca-se a Cúpula dos Povos (originada no Fórum Global de 1992), movimento que envolveu, além da participação civil, representantes da classe política, líderes comunitários, empreendedores sociais, comunidades indígenas, gestores públicos, empresas, feministas, ONGs e institutos que discutiram e trocaram experiências sobre temas variados. Entre esses temas, os mais defendidos foram: igualdade de gênero, defesa das comunidades tradicionais e a promoção da EA.

A Conferência da Rio+20, por sua vez, teve como um dos temas em destaque a economia verde, sendo apontada como uma das mais importantes para buscar o desenvolvimento sustentável. O debate também focou a erradicação da pobreza, fonte de recursos, saúde, agricultura, oceanos, mudança climática, florestas, água e energia.

Sob esses reflexos do cenário mundial, a EA, no Brasil, emerge na década de 1980 com a crescente institucionalização no cenário das políticas públicas, podendo ser destacadas a Lei Federal n. 6.938/81, que estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente, na qual a EA é situada como um dos componentes que contribui na solução dos problemas ambientais e é ofertada em todos os níveis de ensino (EA formal) e na comunidade (EA não-formal), consolidando a política ambiental do país; e a Constituição Federal de 1988, que destaca, no Art. 225, Capítulo VI, o meio ambiente, abordando a promoção da EA em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

No II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em 1992, é constituída a Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA, a partir da qual, após a implantação do domínio nacional, cada estado também buscou cunhar suas redes locais, como são os casos da Rede Paulista de Educação Ambiental – REPEA, da Rede Pantanal de Educação Ambiental (Rede Aguapé), da Rede de Educação Ambiental da Região Sul – REA-Sul, da Rede de Educação Ambiental do Paraná – REA-PR, da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis – RUPEA, entre outras, que se constituíram e ganharam mais apoio no início do século XXI e que, juntamente com as Organizações Não-Governamentais – ONGs, exercem importante papel no processo de aprofundamento e expansão das ações de EA, impulsionando iniciativas governamentais.

Em decorrência de tais iniciativas, no ano de 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, elaborado em conjunto com o Ministério do Meio Ambiente – MMA e o Ministério da Educação – MEC. O ProNEA caracterizou-se como um dos avanços significativos na institucionalização da EA no país na perspectiva de aprofundamento e sistematização, bem como, de nova visão da relação entre ser humano e natureza ao evidenciar a compreensão integrada do meio ambiente.

O ProNEA anunciava três componentes: a capacitação de gestores(as) e educadores(as), o desenvolvimento de ações educativas e de instrumentos de metodologias que contemplam os diversos setores da sociedade. Apresentava, também, sete linhas de ação, que são: 1) Educação Ambiental no ensino formal; 2) Educação Ambiental no processo de gestão; 3) realização de campanhas específicas de Educação Ambiental; 4) cooperação com os meios de comunicação e comunicadores(as) sociais com a finalidade de instrumentalizar esses(as) profissionais para a atuação ambiental; 5) articulação e integração comunitária; 6) articulação intra e interinstitucional, com o intuito de fomentar o intercâmbio no campo da Educação Ambiental e, 7) criação de centros especializados em Educação Ambiental em todos os estados da federação.

Sendo assim, vale acrescentar que esse Programa, instituído em 1994, é atualmente (re)visitado pela Diretoria de Educação Ambiental do MMA e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC, aprimorando seus objetivos e estratégias de ação com enfoque mais participativo.

Na última versão do ProNEA, o eixo norteador está direcionado à perspectiva da sustentabilidade ambiental, assumindo as diretrizes de transversalidade e interdisciplinaridade, da descentralização espacial e institucional, da sustentabilidade socioambiental, da democracia, da participação social, do aperfeiçoamento e fortalecimento

dos sistemas de ensino e ainda outros que apresentavam novas interfaces com Educação Ambiental (BRASIL, 2005).

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ainda em vigência, que evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as interrelações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais, como enunciados em alguns de seus artigos. Em decorrência dessa legislação, foram aprovados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, pelo MEC, que definiram os temas transversais - saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural e meio ambiente - a serem inseridos em todas as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental.

Com a publicação da Política Nacional de Educação – PNEA, Lei n.º 9795/99, a EA, no Brasil, é impulsionada ainda mais. São entendidos como EA os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade discutem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à preservação do meio ambiente, o que reafirma um caráter interdisciplinar, sistêmico e integrador (BRASIL, 1999).

Apenas em 2002, houve a regulamentação da Lei n.º 9795/99 e do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental que definem as bases para a sua execução. Aqui, fica explícito que a EA é ainda muito inconsistente e, no ambiente político, depende dos interesses de cada representante político e partidário vigente no âmbito nacional.

Em 2003, com a gestão do governo Lula, foi inaugurada a Comissão Inter Setorial de Educação Ambiental – CISEA no MMA, com representações de todas as secretarias atreladas ao MMA e com a finalidade de criar espaço para um processo coordenado de consultas e deliberações para facilitar a transversalidade interna das ações em EA desenvolvidas pelas secretarias e órgãos vinculados. Dessa forma, instaura-se ambiente de sinergia, sendo visível o diálogo constante entre as universidades, as redes de EA, o MMA e o MEC, reconhecido como importante passo para a execução das ações de EA no governo federal e institucional.

Para tanto, tem-se a Diretoria de Educação Ambiental atrelada ao MMA e a Coordenadoria de Educação Ambiental do MEC, que buscam sustentar aproximações, diálogos e ações em EA no Brasil e contribuir diretamente com a execução da PNEA. A participação dos(as) jovens também merece destaque nesse processo, pois o seu número aumenta significativamente, como é possível constatar na Conferência Nacional do Meio Ambiente, em suas versões adulto e juvenil. Com a Educação Ambiental adentrando vários espaços, em 2012, foi sancionada a Lei n.º 12.633, que estabelece o dia 3 de junho como o Dia Nacional da Educação Ambiental.

A preservação do meio ambiente faz parte dos temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. O seu objetivo é incitar nos(as) estudantes(as) a importância de preservar o meio ambiente e os problemas causados pela intervenção humana na natureza.

É importante explicar aos(às) estudantes os termos preservação e conservação ambiental, que são constantemente confundidos, mas cada um deles possui significado e objetivos diferentes. Conforme Magalhães (2015, p. 3):

- **Preservação Ambiental:** É a proteção sem a intervenção humana. Significa a natureza intocável, sem a presença do homem e sem considerar o valor utilitário e econômico que possa ter.
- **Conservação Ambiental:** É a proteção com uso racional da natureza, através do manejo sustentável, permite a presença do homem na natureza, porém, de maneira harmônica.

De acordo com Leff (2006, p. 291), “O saber ambiental inaugura uma nova compreensão do mundo a partir da falta de conhecimento, da incompletude do ser e a historicidade da verdade a partir das relações de poder no saber”. Para o autor, é justamente por isso que a crise ambiental vem se agravando, e as concepções acabam mudando de acordo com o processo de construção da Educação Ambiental, muito forte nesse contexto.

Conforme o Quadro 6, adaptado por Morales (2012) a partir de Sauv   (1997) e Sato (2001), são identificadas as concep  es paradigmáticas sobre o ambiente a partir da pesquisa intitulada “Concep  es sobre o ambiente na educa  o ambiental: as concep  es sobre meio ambiente emergente e recorrente nos questionamentos atuais e fundamentos teóricos da educa  o ambiental, sujeitos profissionais educadores ambientais” (MORALES, 2012, p. 52).

Quadro 6 – Concep  es sobre o ambiente na educa  o ambiental.

Concep��o do ambiente	Palavras-chave	Problema identificado	Objetivos da EA	Metodologias
Natureza: para ser apreciada e preservada.	Preserva��o, ��rvores, animais e natureza.	Dicotomia da rela��o entre ser humano e natureza.	Renova��o do ser humano com a natureza, tornando-o parte dela e desenvolvimento da sensibilidade para o pertencimento.	- Exibi��es -Imers��o na natureza: processos de admira��o pelo meio natural.

Concepção do ambiente	Palavras-chave	Problema identificado	Objetivos da EA	Metodologias
Recurso: para ser gerenciado.	Água, resíduos sólidos, energia, biodiversidade, ar.	Ser humano apropriando-se de forma limitada dos recursos.	Manejo e gestão ambiental para um futuro sustentável.	- Campanhas de reciclagem do lixo, entre outros - Auditorias.
Problema: para ser resolvido.	Contaminação, efeito estufa, queimadas, danos ambientais, industrialismo.	Relação negativa do ser humano sobre o ambiente ameaçado.	Desenvolver competências e ações para a resolução do problema por meio de comportamentos responsáveis.	- resolução de problemas, - intervenção pelo modelo econômico.
Sistema: para compreensão e tomada de decisão.	Ecossistema, desequilíbrio, relações ecológicas.	Ser humano percebe o sistema fragmentado.	Desenvolver pensamento sistêmico para tomada de decisão.	- análise das situações - modelagem.
Meio de vida: para conhecer e cuidar do meio ambiente.	Tudo que nos rodeia.	Ser humano é habitante do ambiente, porém sem o sentido de pertencimento.	(Re) descobrir os próprios meios de vida, despertando o sentido de pertencimento.	Projetos de jardinagem - trilhas interpretativas e de percepção.
Biosfera: como local para ser vivido.	Planeta Terra, ambiente global, visão sistêmica.	Ser humano não é solidário e a cultura ocidental não reconhece a relação do ser humano com a terra.	Desenvolver uma visão global do ambiente, considerando as inter-relações.	- estudos de caso com problemas globais. - valorização das narrativas: histórias com diferentes cosmologias.
Projeto comunitário: Para ser envolvido e comprometido.	Responsabilidade, Projeto político, Transformações, Emancipação, Saber tradicional, Sustentabilidade.	Ser humano é individualista e falta compromisso com a comunidade.	Desenvolver a práxis (ação-reflexão-ação) por meio do espírito crítico coletivo.	- pesquisa-ação Participativa para a transformação comunitária. - fórum com a comunidade.
Relação entre sociedade e natureza.	Sustentabilidade, Meio ambiente, Desenvolvimento, socioambientalismo, saber ambiental, ética ambiental.	Ser humano se depara com o conhecimento científico fragmentado e estilos de vida que levam o consumo exagerado.	Integrar conhecimentos sobre natureza e sociedade, reflexão crítica e o plano ambiental.	Interdisciplinaridade - diálogo de saberes - pedagogia da complexidade.

Fonte: Modificado e ampliado Morales (2012) do quadro de Sauv   (1997) e de Sato (2001) adaptado pela pesquisadora (2021).

O Quadro 6 apresenta uma síntese das concepções do ambiente, as quais estão em constante diálogo entre si, não se prendendo em agrupamentos fechados a uma classificação imediata. Percebe-se, também, que se encontram relacionadas às estratégias e aos objetos da Educação Ambiental. Esse processo de conhecer as diferentes concepções do meio ambiente podem “[...] expressar práticas pedagógicas, e discursos contrários ou complementares de

educadoras e educadores ambientais, como também podem determinar as correntes e os caminhos da pesquisa em educação ambiental” (MORALES, 2012, p. 53).

A crise ambiental é uma crise da sociedade que se defronta com uma situação na qual está em jogo a própria sobrevivência da espécie. Leff (2006, p. 15) reflete que “[...] a problemática ambiental emerge como uma crise de civilização: da cultura ocidental; da racionalidade da modernidade; da economia do mundo globalizado”.

De acordo com Dias (2000, p. 100), “[...] a educação ambiental é um processo por meio do qual as pessoas apreendem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade”. O autor nos ensina que, para obtermos informações a respeito da Educação Ambiental, o homem necessita desenvolver seu conhecimento, sua compreensão, habilidades e valores para lidar com os problemas ambientais e encontrar soluções sustentáveis. O mesmo autor também reflete que “[...] meio ambiente se constitui por aspectos físicos e biológicos. São os níveis econômicos e socioculturais que definem em que nível os homens podem compreender e utilizar melhor os recursos da natureza, de acordo com suas necessidades” (DIAS, 2000, p. 210).

Sendo assim, para o autor, as finalidades da Educação Ambiental devem estar adequadas à realidade sociocultural, econômica e ecológica de cada sociedade. Fazer com que o ser humano perceba e entenda a natureza diversificada do meio ambiente não é uma tarefa fácil, mas seria um dos objetivos primordiais da Educação Ambiental (DIAS, 2000).

Ainda, conforme Dias (2000), devemos permitir a participação da população na elaboração da prática das decisões que põem em jogo a preservação do meio ambiente. Desse modo, a Educação Ambiental deveria deixar de ser apenas uma prática recheada de leis e informativa e buscar soluções mais concretas, como um olhar mais educativo, interdisciplinado, para o futuro. Os conhecimentos teóricos e práticos devem estruturar os programas de Educação Ambiental, procurando adequar a nossa realidade e as necessidades do indivíduo e de toda sociedade. O autor também entende que os princípios regentes das práticas da Educação Ambiental são apresentados por diversos autores, porém, a variação entre suas significações é mínima, já que todos contemplam um mesmo objetivo, o de modificar, nos(as) educandos(as), as ideias pertinentes ao desenvolvimento, visando sempre a sustentabilidade e a preservação ambiental.

3.1.1 Educação Ambiental Formal

A Educação Ambiental deve estar presente de forma articulada em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, segundo a Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999.

A Lei n.º 9.795/99, dispõe, em seus Artigos 9º e 10º, que se entende por Educação Ambiental na educação escolar aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando a Educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação superior, Educação profissional e Educação de Jovens e Adultos. Diz ainda que a Educação Ambiental será desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

De acordo com a referida Lei n.º 9.795/99, a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino escolar.

No que diz respeito ao ensino formal, a novidade da PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental – “[...] é que ela, atendendo às recomendações da pesquisa educacional da UNESCO e de todos os tratados internacionais sobre Educação Ambiental, propõe sua integração às demais disciplinas” (PEREIRA; GIL, 2013, p. 22).

A Educação Ambiental Formal – EAF, como especificidade no currículo da Educação Básica, é focada nos sujeitos da comunidade escolar e na sua relação com o ambiente local e seu entorno, o que reverbera nas demais dimensões escolares. Dickmann (2015, p. 17) salienta que “[...] a Educação Ambiental é, pois, uma dimensão educativa que gera a compreensão dos problemas socioambientais, dada sua natureza epistêmica, para apreensão de questões complexas e dialéticas, Inter e transdisciplinares”.

Para o autor, a finalidade da EA é socio-pedagógica e política para potencializar transformações e alternativas sustentáveis capazes de superar problemas da realidade socioambiental. Morales (2012, p. 57) relata que “[...] a educação ambiental está construindo novas formas de pensar e agir, diante das múltiplas correntes e da exploração das fronteiras internas do seu campo, na busca de novos paradigmas”, principalmente aqueles que emergem o repensar e avaliar as entidades que permeiam os discursos de Educação Ambiental no ensino superior.

Para a autora, a Educação Ambiental tece caminhos que se aproximam de nova configuração teórica e metodológica, destacando que o processo formativo na modernidade e pós-modernidade se constitua nas discussões da sustentabilidade, interdisciplinaridade e da

complexidade para contribuir na formação de sujeitos políticos, capazes de pensar e de agir criticamente na sociedade, no viés da transformação social (MORALES, 2012).

Lembramos que, no Brasil, em 1997, foram aprovados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que definiram e inseriram em todas as áreas de conhecimento os temas transversais: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural e meio ambiente.

O estado de Santa Catarina (2019) compreende que a Educação Ambiental – EA se caracteriza como processo e não evento, considerando a educação dos sujeitos para o conhecimento socioambiental e suas conexões sustentada na informação e na mobilização individual ou coletiva para a construção de valores socioambientais.

De acordo com Lima (2011, p. 166), a educação formal e não formal “[...] são processos de práxis educativa que tem por finalidade a construção de valores, atitudes, conceitos, habilidades, normas, saberes e práticas partilhadas para a formação de um estilo de pensamento que contribua para a cidadania ambiental”. Lima (2011, p. 167) também reforça “[...] que a Educação Ambiental tem sido apresentada como uma das alternativas para levar o ser humano a refletir a respeito das consequências de suas ações sobre a natureza”. Para a autora, a importância dessa alternativa fica evidente nas práticas cotidianas como formadora de profissionais da Educação, tanto na formação inicial quanto na continuada. Na Educação Ambiental formal, conforme inscrito na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), entende-se que é de fundamental importância destacar os sujeitos da escola e a sua relação com a natureza e o meio ambiente na sua totalidade.

Esses pressupostos justificam uma educação para o ambiente e tornaram-se imprescindíveis quando a população começou a sentir os impactos negativos ambientais, sociais, contaminação do ar, das águas, do solo, extinção de espécies e muitos outros fatores no nosso ambiente. Tudo isso serviu de indicadores e de alerta para o reconhecimento do papel da Educação Ambiental na formação dos sujeitos (SANTA CATARINA, 2014).

Ainda nessa perspectiva, Santa Catarina (2014, p. 62) “[...] analisa que a educação ambiental preconiza desempenhar algumas funções no sujeito nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos com um propósito de mudar comportamentos por uma convivência sustentável na sociedade”. Concordamos com essas palavras, salientando que é importante a escola, espaço de educação formal e de transformações sociais e coletivas, promover a construção de novas reflexões e atitudes, valores e mudanças culturais e sociais.

É preciso que os sujeitos, em consonância com os princípios da Educação Ambiental, busquem caminhos nos quais o indivíduo conheça e se reconheça como parte integrante do meio no qual está inserido. Santa Catarina (1998) destaca que promover a Educação

Ambiental na escola é considerá-la como um processo educacional na gestão do currículo, formação docente/discente e comunidade trabalhada independentemente de efemérides, datas comemorativas e outros fatos eventuais. Ou seja, “[...] a educação ambiental é um processo e não um evento” (SANTA CATARINA, 2014).

Sendo assim, a proposta para uma educação ambiental formal é para construir valores socioambientais, conhecimentos, habilidades, atitudes para trabalhar, tanto individual, quanto no coletivo, para evitar problemas ambientais e propor soluções para os existentes, como para a prevenção dos novos, com vista à manutenção da qualidade de vida e sua sustentabilidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

A Educação Ambiental não é um marco epistemológico definido e, sim, um conceito em constante processo de construção. Para Leff (2006, p. 19), “[...] a racionalidade ambiental, constrói saberes que antes de arrancar sua verdade ao mundo e sujeitá-lo a sua vontade dominadora, nos levem a viver enigma da existência de conviver com o outro”.

Pucci (2014, p. 46) ressalta que a Educação Ambiental “[...] não é apenas um assunto da moda, ela é entendida como a necessidade de sobrevivência das espécies do planeta e a escola pode estar sempre presente à realidade do aluno, para que juntos construam os conhecimentos, ajudando-o a ter uma visão ecológico do meio que vive”.

O mesmo autor também considera que a questão ambiental é abordada cada vez mais, na escola, pois é urgente e importante para a sociedade, pois o presente é o futuro da natureza e o uso, pelo homem, dos bens naturais disponíveis. Por isso: “O meio ambiente foi proposto nos PCNs como tema transversal, ou seja, perpassa todos os componentes curriculares, considerando às questões socioambientais de abrangência nacional” (PUCCI, 2014, p.46).

É fundamental que a Educação Ambiental formal seja compreendida nos contextos educacionais (do ensino regular), cujos objetivos estão contemplados nos referenciais curriculares, abordados por todas as matérias, para ser assunto interdisciplinar, pois facilita no processo de ensino e aprendizagem.

A Lei n.º 9.394/1996 (LDB), que define a Base Nacional Comum Curricular, a torna um documento de caráter normativo, cujo objetivo principal é estabelecer um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, indicando conhecimentos e competências que se espera que todo(as) os(as) estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica.

Branco, Royer e Branco (2018) analisaram a BNCC no campo da Educação Ambiental e constataram que a versão traz diferentes abordagens quando se compara as três versões. Na primeira, o documento, que contém 302 páginas, não apresenta o termo “Educação

Ambiental”, apenas temas com discussões sobre meio ambiente, cidadania, direitos humanos e trabalho como formas de diálogo interdisciplinar, como temas transversais.

A primeira versão reforça a ideia de que conceitos como preservação do meio ambiente, consumismo e sustentabilidade sejam trabalhados como temas transversais.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é o documento elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento, completa, contemporânea, e que tem como objetivo corresponder às demandas dos(as) estudantes desta época, preparando-os(as) para o futuro. “A segunda versão da BNCC apresenta um documento significativamente mais extenso em comparação com a primeira, num total de 652 páginas” (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018, p. 197).

Nessa versão, conforme explicam os autores, a Educação Ambiental é apresentada como uma dimensão da educação escolar, com a intencionalidade de uma prática educativa voltada para o social e sua relação com a natureza e com seres humanos. Ainda sobre a Educação Ambiental na BNCC, Branco, Royer e Branco analisam que:

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental deve contribuir para uma atitude de preservação, conscientização e sensibilização dos indivíduos. Esse processo precisa contemplar conteúdos, informações e promover processos de formação do sujeito humano, estabelecendo novos modos de pensar, de ser, de compreender, de posicionar-se e de agir ante os outros, a si mesmo e ao mundo em que vivemos. A unidade “Ambiente, Recursos e Responsabilidades” presente na segunda versão da BNCC, traz uma proposta de estudo sobre as questões relacionadas a ambiente, recursos naturais e a responsabilidade no seu uso, caracterizando os fenômenos e as interações de sistemas e organismos com o ambiente (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018, p. 198).

Assim, em sua segunda versão, a BNCC busca superar a compartimentalização dos conteúdos, de forma que os Temas Especiais, que se apresentam com natureza multidisciplinar, contemplando os objetivos de aprendizagem em todas as disciplinas da Educação Básica. Lembrando que na terceira versão da BNCC, disponibilizada para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, não se destaca o termo Educação Ambiental, do mesma forma que a primeira versão também não o destacava. Assim, na sua versão final, a BNCC direciona o trabalho nas escolas com ênfase maior na sustentabilidade, problematizando com o meio ambiente e o uso de seus recursos naturais.

Branco, Royer e Branco (2018, p. 199) também analisam que o documento da BNCC é similar aos PCNs e que a BNCC não estabelece “[...] a Educação Ambiental como componente curricular, propondo que se incorpore aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos, preferencialmente de forma transversal e integradora”.

3.1.2 Abordagens da Educação Ambiental

A Educação Ambiental aborda e analisa perspectivas dando fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam leitores(as) e pesquisadores(as) a ter uma visão mais ampla sobre o tema, considerando elementos essenciais para a melhoria da educação. Cabe lembrar que a Educação Ambiental é fundamentada pela Lei n.º 9.795, de abril de 1999, ressaltando, em seu

Art.1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competência voltada para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art.5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

IV – O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

Nestes artigos são analisados que o poder público desenvolve direitos e deveres nos diferentes contextos educacionais para a melhoria sustentável do planeta, para conscientizar estudantes, família e todos(as) os(as) participantes da sociedade a praticar ações educativas e benéficas ao meio ambiente.

Dessa forma, de acordo com Loureiro (2005), a EA é uma práxis educativa e social para a construção de valores, conceitos e habilidades para entender a realidade que vivemos no sentido de uma atuação eficaz e responsável com todos os atores sociais, individuais e coletivos, no ambiente.

Loureiro (2005, p. 69) aborda que a Educação Ambiental necessita estar presente nas práticas educativas para “[...] a construção de valores e atitudes, não somente para cumprir tarefas, mas para a transformação”. Nessa abordagem, o autor reflete que o homem é um ser que está sintonizado com o mundo, refletindo sobre ele e transformando a sua ação e sua prática. O ponto central da educação é a consciência da realidade e de que podemos transformar essa realidade por meio do diálogo entre professor(a) e aluno(a) e que o compromisso com a Educação Ambiental seja mútuo.

A Educação Ambiental, para Loureiro (2005, p. 1), “[...] integra propostas educativas oriundas de concepções teóricas e matrizes ideológicas distintas, sendo reconhecida publicamente, no Brasil, como de inegável relevância para a construção de uma perspectiva ambientalista de mundo e de sociedade”.

O autor contribui com a sua abordagem, ressaltando que os fatos relativos à Educação Ambiental são simples de compreendermos, quando a pensamos como práxis educativa “[...]”

que se constitui no próprio processo de atuação nas diferentes esferas da vida, das forças sociais identificadas com a questão ambiental” (LOUREIRO, 2005, grifo do autor).

Dialogando com Enrique Leff (2006), que reúne a teoria da complexidade, a hermenêutica, a dialética marxista e a ética ambiental, este explora a dialética do um e do outro na construção de uma sociedade de boa convivência e sustentável.

Para o autor, a problemática ambiental emerge como uma crise de civilização da cultura ocidental da racionalidade e da modernidade da economia do mundo globalizado. Desse modo, descreve que:

O conceito de racionalidade ambiental se concretiza no próprio processo de construção da realidade que dá conta. Isso leva a indagar a forma pela qual as ciências sociais contribuem para explicar os processos sociais que convergem para a realização dos objetivos de uma racionalidade ambiental (LEFF, 2006, p. 287).

Por ser uma crise ambiental gerada pela globalização, Leff (2006) deixa claro que esta não é apenas a falta de significação das palavras, a perda de referentes e dissolução dos sentidos que o pensamento da pós-modernidade denuncia. Ela é a crise do efeito do conhecimento sobre o mundo. Em um diálogo com Sato e Carvalho (2005, p. 180), ressalta-se a Educação Ambiental como “[...] campo teórico em construção e como motivação das práticas cotidianas diversificadas e apropriada de formas diferentes citadas pelos grupos e pessoas que atuam na área e pela população em geral”. E isso não é uma tarefa fácil, inocente, isenta de intencionalidades e propósitos, nem se trata de ensinar às crianças como o mundo anda mal, nem, tampouco, ocultá-lo.

Analisando essas colocações, Sato e Carvalho (2005) refletem que o acúmulo de conflitos, valores, culturas que passam pela realidade, atribuem ao meio ambiental um valor estimável de complexidade epistêmica e disciplinar, pois encontram uma diversidade de práticas cotidianas muito desiguais.

Sato e Carvalho (2005) discorrem que o momento em que surge a Educação Ambiental estava marcado por todas as disputas, por isso, e pela necessidade de definir a sua identidade frente a outros campos da educação, se encontra no conceito de interdisciplinaridade para debates por um campo que se conhecia como convergência disciplinar (CARVALHO; SATO, 2005).

Nessa perspectiva, Carvalho (2004) diz que a Educação Ambiental abarca multiplicidade de vertentes, com conceitos, práticas e metodologias próprias que, por sua vez, não são facilmente evidentes. Dentre suas denominações, pode-se citar: Educação Ambiental

popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, para o Desenvolvimento Sustentável, conservacionista, socioambiental, ao ar livre, entre outras (CARVALHO, 2004).

Layrargues e Lima (2011) afirmam que essas diferentes vertentes divergem a respeito de meio ambiente e questões sociais, desse modo, esses grupos disputam sua hegemonia para que possam orientá-la seguindo respectivas interpretações e interesses. Também defendem que essa abordagem múltipla da Educação Ambiental pode fortalecê-la e a legitimar em universidades, movimentos sociais e em políticas públicas.

Mesmo com esta multiplicidade, Layrargues e Lima (2011) conseguiram conceituar em apenas três macro-tendências: conservadora, pragmática e crítica, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Macro-tendências em Educação Ambiental

VERTENTES	DESCRIÇÃO
CONSERVADORA	[...] se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento, com limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação social, por estarem distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e de poder. Apoia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante. p. 30
PRAGMÁTICA	[...] abrange, sobretudo as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 80 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 90. O caráter pragmático traz duas características complementares: primeiro a ausência de reflexão que permita a compreensão contextual e articulada das causas e consequências dos problemas ambientais. Segundo a busca desenfreada por ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do <i>status quo</i> , que na E.A se enquadra na perspectiva da “atividade fim” p. 31,32.
CRÍTICA	[...] aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Assim como no ambientalismo, há um forte viés sociológico e político na macro-tendência crítica da EA, em decorrência dessas perspectivas, conceito chave como Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social são introduzidos nos debates. p. 33

Fonte: elaborado pela Autora (2020), a partir de Layrargues e Lima (2011).

Layrargues e Lima (2014) analisaram as macrotendências, observando a multiplicidade de atores e concepções, práticas e posições político-pedagógicas que conviveram e disputaram a hegemonia simbólica do campo da Educação Ambiental no Brasil.

Para os autores, as macrotendências expressam três eixos estruturadores que circulam uma pluralidade de concepções pedagógicas e políticas sobre a Educação Ambiental e as possibilidades de conduzi-las para um contexto de crise ambiental mais contemporânea (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Os autores situam as macrotendências identificadas em sua trajetória e suas características, observando os movimentos delas na disputa discursiva, teórica e política pela hegemonia do campo e salientam que a conservacionista tem perdido terreno para a pragmática e crítica, pois, estas, representaram momentos evolutivos de linhagens que se atualizaram em função das transformações do mundo contemporâneo (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 35).

Ainda, analisaram as macrotendências pela escassez de pesquisas, pois é sempre difícil diagnosticar as hegemonias discursivas da Educação Ambiental. As forças críticas conquistaram um espaço importante no interior do campo e essas forças são constantemente atacadas pelo pragmatismo dominante (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A formação de mão de obra da geração de emprego e do consumo tende a instrumentalizar a educação como um meio de ascensão social e de reprodução da lógica econômica. Nesse contexto, os objetivos das macrotendências críticas de promover cidadania, da esfera pública da educação política, acabam sendo preteridos.

3.1.3 Princípios da Sustentabilidade

Inicialmente, para que possamos dialogar sobre o que é sustentabilidade, é fundamental pensar nos conceitos e diversas abordagens existentes.

Para Veiga (2006, p. 61), “[...] até o final da década de 1970, a sustentabilidade era um conceito circunscrito a biologia populacional, usando principalmente em pesquisas sobre manejo da pesca e das florestas”.

No entanto, com a manutenção das recorrentes práticas predatórias atuais, é quase certo que essa fonte de proteína estaria em breve comprometida. Uma verdadeira tragédia, pois o pescado fornecia 40% de todas as proteínas (vegetais e animais) consumidas nos países do Sul, além de ser o maior manancial proteico de mais de um bilhão de asiáticos. Quando aplicada ao manejo da pesca, Veiga (2006) explica que é fácil entender o sentido da palavra

“sustentabilidade”. Mas, isso, deixou de acontecer desde que foi transferida, por analogia, de atividades primárias para o processo de desenvolvimento como um todo.

Loureiro (2012, p. 58), afirma que “[...] a sustentabilidade é complexa e desafiadora, porque faz-nos pensar sobre múltiplas dimensões e suas relações”. Para ele, o conceito biológico para a política e a economia foi não só admitir a dinâmica do contexto ecológico como uma condição objetiva de qualquer atividade social, mas também pensar em um desenvolvimento que fosse duradouro e atribuir responsabilidade pela vida das pessoas no futuro a partir do que o cidadão realiza no presente.

Neste sentido, Loureiro (2012, p. 56) corrobora que, “[.] no âmbito do debate sobre sustentabilidade, as necessidades são vistas tanto no sentido material, quanto no simbólico, portanto, econômico e cultural”. Assim, fazem parte destas subsistências (garantindo a existência biológica) – proteção, afeto, criação, produção, reprodução biológica, identidade, liberdade e participação na vida social.

Entre esses conceitos, destaca-se, também, de acordo com Morales (2012, p. 89), que a “[.] sustentabilidade vem aparecendo como expressão dominante no debate socioambiental, representando a possibilidade de reorientação do processo civilizatório da humanidade e com o propósito de remeter-se a função da capacidade de suporte da natureza.”

Para a autora, à luz dessas intenções, inicia-se o debate frente à valorização da natureza, e a sua relação com a sociedade, o que permite nova reflexão sobre o desenvolvimento socioeconômico equitativo teórico fundamental no processo dinâmico e reflexivo da complexidade que é a relação sociedade e natureza (MORALES, 2012).

O conceito de sustentabilidade, de acordo com Pereira e Gil (2013, p. 21), precisa ser urgentemente internalizado nos processos produtivos e nas condutas cotidianas da sociedade. Isso porque: “O indivíduo precisa tomar conhecimento do seu meio através da Educação. A educação em todos os níveis relacionados a formação de um ser humano mais apto a respeitar seus semelhantes e o meio onde vive.”

No entanto, para esses autores, a Educação Ambiental e a sustentabilidade buscam conscientizar a comunidade em geral, mas de modo especial os(as) estudantes nos diferentes níveis de modalidade que comporão a sociedade amanhã, sobre a importância e a necessidade de preservação do meio ambiente e utilização sustentável dos seus recursos, bem como, o fortalecimento de valores como cooperação, solidariedade e justiça (PEREIRA; GIL, 2013).

Convém ressaltar que também envolve diretamente os(as) empreendedores(as), orientando-os(as) sobre práticas simples que devem somar aos seus hábitos para o convívio equilibrado no meio onde estão inseridos(as). Torres e Andreoli (2014, p. 35) referem que

“[...] a sustentabilidade pode ser entendida como a capacidade do meio ambiente de suprir cada recurso natural e absorver os produtos descartados” Assim, a antiga noção de capacidade de suporte do ambiente deu lugar à compreensão da relação entre biocapacidade do território e as pressões a que são submetidos seus ecossistemas, pelo aumento de consumo de energia e matéria prima pelas sociedades humanas e pelas decorrentes de poluições (TORRES; ANDREOLI, 2014).

Veiga (2007) entende que a sustentabilidade ambiental é baseada no duplo imperativo ético da solidariedade sincrônica com a geração atual e de solidariedade diacrônica com as gerações futuras. Ela compele a trabalhar com escalas múltiplas de tempo e de espaço, o que desarruma a caixa de ferramenta do economista convencional.

Nesse sentido, Veiga (2006) entende que se deve buscar soluções vencedoras em termos sociais, econômicos e ecológicos, eliminando o crescimento ambiental negativo a todo custo. Se o tempo para as estratégias for de curto prazo, desarruma a economia da sustentabilidade, ou seja, “Estratégias de curto prazo, levam ao crescimento ambientalmente destrutivo, mas socialmente benéfico, ou ao crescimento ambientalmente benéfico, mas socialmente destrutivo” (SACHS, 2004 *apud* VEIGA, 2007, p. 172).

3.1.4 Desenvolvimento Sustentável

A expressão desenvolvimento sustentável foi publicamente empregada pela primeira vez em agosto de 1979, no Simpósio das Nações Unidas sobre as Inter-relações entre Recurso, Ambiente e Desenvolvimento. Mais precisamente em 1987, quando a Comissão Mundial da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida por Gro Harlem Brundtland, a presidente da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a caracterizou como um conceito da biologia populacional que permanecia ignorado pela maioria dos mortais até o início da década de 1990 e que passou rapidamente a ser usada com tanta desenvoltura para qualificar o desenvolvimento.

Esse documento resultou em um relato dos problemas mais críticos em relação ao desenvolvimento ambiental, trazendo algumas propostas de soluções e a definição de desenvolvimento sustentável, como aquele que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer as necessidades das gerações futuras (MORALES, 2012).

Para Morales (2012), não adianta falar de sustentabilidade sem analisar os efeitos do processo econômico globalizado e do padrão de consumo exagerado, entre outros impactos.

Para ela, essas condições de globalização encontram-se intrinsicamente ligadas às tendências postas em movimento pelo processo de modernização.

Conforme Veiga (2006), para que a expressão “desenvolvimento sustentável” deixe de ser mero conto de fadas, será necessário que as sociedades contemporâneas assumam uma agenda ambiental com doze graves desafios. “Quatro deles decorrem de destruições ou perdas de recursos naturais: hábitat, fontes proteicas, biodiversidade e solos. Três batem em limites naturais: energia, água doce e capacidade fotossintética” (VEIGA, 2006, p. 67).

De acordo com Veiga (2006), há um movimento internacional liderado pela Comissão do Desenvolvimento Sustentável – CSD das Nações Unidas, cujo objetivo é construir indicadores, reunindo, para isso, governos nacionais, instituições acadêmicas, ONGs, organizações do sistema das Nações Unidas e especialistas de todo o mundo. Segundo o autor, esse movimento pretendia pôr em prática os capítulos 8 e 40 da “Agenda 21”, firmada na Rio-92, referentes às necessidades de informações para tomadas de decisões.

Em 1996, a CSD publicou o documento “Indicadores, de desarrollo sostenible: marco y metodologías”, que ficou conhecido como “Livro Azul”. Continha um conjunto de 143 indicadores que foram, quatro anos depois, reduzidos a uma lista mais curta, com apenas 57, mas acompanhados de fichas metodológicas e diretrizes de utilização.

Veiga (2006) destaca a importância dos trabalhos do IBGE, que não devem ser subestimados pelo fato de a maioria de suas estatísticas e indicadores se referirem mais ao tema do desenvolvimento do que ao tema da sustentabilidade. Foi a primeira vez que uma publicação dessa natureza incluiu a dimensão ambiental ao lado da social, da econômica e da institucional. Ainda descreve que não devemos esquecer que os temas ambientais são mais recentes, por isso não contam com uma larga tradição de produção de estatísticas. Apesar da imensa dificuldade de se encontrar informações confiáveis sobre os principais objetivos de conservação do meio ambiente, foi possível apresentar 17 indicadores fundamentais, organizados em cinco temas essenciais: “atmosfera”, “terra”, “oceanos, mares e áreas costeiras”, “biodiversidade” e “saneamento”.

A rápida consulta aos resultados desses dos esforços certamente provocará a seguinte indagação, conforme Veiga (2006, p. 174): “poderá surgir daí um índice sintético de desenvolvimento sustentável que se torne útil quanto tem sido o IDH, apesar de todas as suas limitações?” A resposta mais sensata parece ser negativa, porque índices compostos por várias dimensões (que, por sua vez, resultam de diversas variáveis) ainda afirmam que essas diversas variáveis costumam ser enganosas e traiçoeiras.

Veiga (2006, p.174) entende que “[...] sem um bom termômetro de sustentabilidade, o mais provável é que todo mundo continue a usar apenas índices de desenvolvimento (quando não de crescimento) deixando de lado a dimensão ambiental”.

De acordo com o autor, se o próprio desenvolvimento já não pode ser representado por um único número, o que dizer, então, sobre o desenvolvimento sustentável? Para Veiga (2006), “[...]um piloto precisa estar permanentemente monitorando os diversos indicadores que compõem seu painel, qualquer observador do desenvolvimento sustentável será obrigado a consultar dezenas de estatísticas, sem que seja possível amalgamá-las em um único índice” (VEIGA, 2006, p. 174).

De acordo com Pereira e Gil (2013, p. 9): “A busca de diferentes formas de alcançar o desenvolvimento sustentável é o caminho para o compartilhamento mais harmônico do planeta, e deve ser incorporado por todas as instituições, empresas privadas e poder público”. Assim, para esses autores, o consumismo desenfreado deve ser reduzido, e as tecnologias limpas disponíveis devem ser priorizadas.

O desenvolvimento sustentável é entendido como um modelo econômico, político, social, cultural e ambiental equilibrado, que satisfaça as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade de reprodução que garanta a satisfação das necessidades das gerações futuras. Essa concepção é embasada em um tripé que inclui processos ecologicamente prudentes, socialmente justos e economicamente viáveis.

No pensar a sustentabilidade, Sachs (1994) questiona que tanto no ecodesenvolvimento quanto no desenvolvimento sustentável o foco deve estar na articulação entre os objetivos econômicos, sociais e ambientais, com atenção às diversas dimensões que compõem a sustentabilidade.

O conceito abrange, para Sachs (1994, 2000), sete aspectos ou dimensões principais da sustentabilidade:

Sustentabilidade Social: Compreende a melhoria da qualidade de vida da população, equidade na distribuição de renda e de diminuição das diferenças sociais, com a participação popular.

Sustentabilidade Econômica – Diz respeito à regularização do fluxo de investimentos públicos e privados, compatibilidade entre padrões de produção de consumo, equilíbrio de balanço de pagamento, acesso à ciência e tecnologia.

Sustentabilidade Ecológica – Significa que o uso dos recursos naturais deve minimizar danos aos sistemas de sustentação da vida: redução dos resíduos tóxicos e da

poluição, reciclagem de materiais e energia, conservação, tecnologias limpas e de maior eficiência e regras para uma adequada proteção ambiental;

Sustentabilidade Cultural – Implica respeito aos diferentes valores entre os povos e incentivo a processos de mudança que acolham as especificidades locais;

Sustentabilidade Espacial – Abrange o equilíbrio entre o rural e o urbano, equilíbrio de migrações, desconcentração das metrópoles, adoção de mais práticas agrícolas mais inteligentes e não agressivas à saúde e ao ambiente, manejo sustentado das florestas e industrialização descentralizada;

Sustentabilidade Política – No caso do Brasil, refere-se à evolução da democracia representativa para sistemas descentralizados e participativos, construção de espaços públicos comunitários, maior autonomia dos governos locais e descentralização da gestão de recursos;

Sustentabilidade Ambiental – Trata da conservação geográfica, do equilíbrio de ecossistemas, da erradicação de pobreza e exclusão, do respeito aos direitos humanos e integração social. Abarca todas as dimensões anteriores por meio de processos complexo.

Ao dar essa visão à sustentabilidade, Sachs (1927, economista polonês, naturalizado francês) deixa expresso que se deve ter uma visão holística dos problemas da sociedade, e não focar apenas na gestão dos recursos naturais. Significa pensar em algo muito mais profundo, que visa uma verdadeira metamorfose do modelo civilizatório atual (GUEDES, 2011).

De acordo com Torres e Andreoli (2014), a discussão sobre o desenvolvimento sustentável esbarra, contudo, nas chamadas restrições biofísicas ao crescimento, pois um sistema aberto não pode existir para sempre, dado que o ambiente é finito. Já segundo Georgescu-Roegen (1997), mesmo a ideia da manutenção do padrão de vida alcançado pelos países ricos não pode ser mantida indefinidamente. Segundo esses autores:

Em 1993, Daly sugere a condição estacionária, entendida como um estado em que a utilização de recursos da natureza serviria apenas para manter o capital e a população constantes, como estratégia para prolongar a permanência de espécie humana.

Sob esse viés, os autores contextualizam que a sustentabilidade pode ser entendida como:

“[...] a capacidade do meio ambiente de suprir cada recurso natural e absorver os produtos descartados. Assim, a antiga noção de capacidade de suporte do ambiente deu lugar à compreensão da relação entre a biocapacidade do território e as pressões a que são submetidos seus ecossistemas, pelo aumento do consumo de energia e matéria pelas sociedades humanas e pelas decorrentes poluições” (TORRES; ANDREOLI, 2014, p. 35).

Nem todo mundo tem a exata compreensão da capacidade do meio ambiente absorver os produtos descartáveis e o impacto que causam no ecossistema pelo aumento de consumo para manter o capital. Quando o assunto envolve Meio Ambiente, Sustentabilidade ou Educação Ambiental, percebe-se que não tem uma preocupação com as futuras gerações.

3.1.5 Complexidade e Interdisciplinaridade

O pensamento complexo e a interdisciplinaridade apresentam desafios epistêmicos para compreender, reconhecer e problematizar o mundo, e ambos apresentam os caminhos que permitam abordar o complexo.

A partir dessa abordagem, insatisfeitos com as fragilidades ou limitações do pensamento disciplinar, encontram-se autores, entre outros, como Edgar Morin e Enrique Leff, que trazem contribuições nesse pensar complexo que incorpora a práxis da Educação Ambiental.

A discussão interdisciplinar, no Brasil, teve como precursores Japiassu (1976) e Ivani Fazenda. Diante de uma abordagem mais epistemológica, o conhecimento interdisciplinar, para Japiassu (1976, p. 11), se apresenta como um dos remédios mais adequados às fraquezas do saber. Ao seu ver, a exigência da interdisciplinaridade aparece como um sintoma patológico em que se encontra “[...] o saber, em forma de protesto contra o saber fragmentado em migalhas, difundindo as especialidades em seu verdadeiro conhecimento contra as rupturas nas universidades e sociedade em sua realidade dinâmica como também contra o conformismo das ideias impostas”.

A interdisciplinaridade, na concepção de Leff (2002, p. 170), deve sugerir com a intenção de “[...] reorientar o conhecimento para (re) aprender a unidade da realidade e para solucionar os complexos problemas gerados pela homogeneização forçada que induz a racionalidade econômico-tecnológica dominante”.

Nessa concepção, Leff (2006) problematiza a importância do diálogo de saberes que se oferece como um processo de comunicação de experiências e complementação do conhecimento para estabelecer uma comunidade de aprendizagem, assim como o pensamento da complexidade não é um método para a interdisciplinaridade.

De acordo com Morin (2004), há uma crise nas indagações da ciência afetando o pensamento contemporâneo, o que vem ao encontro dos estudos de Leff (2006) quando fala que a crise e a problemática ambiental são geradas pela racionalidade dominante.

Leff (2006, p. 17) entende que a racionalidade da modernidade está devorando a ordem simbólica que provoca destruições, ou seja: “À epistemologia ambiental já não se apresenta apenas o problema de conhecer um mundo complexo, mas sim como o conhecimento que gera a complexidade do mundo”. Em outras palavras, a problemática ambiental gerou uma crise no conhecimento, tornando o pensamento complexo.

De acordo com Morin, Ciurama e Mota (2003), o pensamento complexo na educação “[...] facilitará o nascimento de uma política da complexidade, que não se contentará apenas de pensar os problemas mundiais, mas, perceber e descobrir as relações de inseparabilidade e inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto e de qualquer contexto com o conceito planetário”.

Frente a esses aspectos do conhecimento e da complexidade, Morin (2011) nos ensina que compreender a complexidade é importante entre a união e a multiplicidade, ou seja,

[...] complexos significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2011, p. 36).

Morin (2011) ressalta que o desenvolvimento próprio a nossa era planetária nos confronta cada vez mais com os desafios da complexidade. Para ele, a educação deve promover a inteligência geral apta a se referir ao complexo dentro de uma concepção global.

O mesmo autor também enfatiza que o conhecimento busca construir-se com referência ao contexto global e ao complexo, mobilizando o que todos sabemos do mundo, assim: “A educação deve favorecer a aptidão natural da mente e formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral” (MORIN, 2011, p. 36).

Ao encontro desse paradigma da complexidade, Morin propõe alguns princípios complementares e interdependentes que fundamentam e guiam procedimentos cognitivos desse pensamento, como:

- a) circuito recursivo, que implica num processo em que os produtos e os efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz, como a sociedade que é o produto das interações entre os indivíduos que a compõem e vice-versa;
- b) processo dialógico, que permite ligar as noções de uma mesma realidade que se excluem e se complementam;
- c) monogramático, que evidencia que, em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, como também o todo está na parte;

- d) circuito retroativo, que rompe com a causalidade linear e considera os processos e suas múltiplas retroações;
- e) interação sujeito- objeto, que deve ser incorporada a fenômenos complexos;
- f) autoeco-organização, que introduz a ideia de autonomia e dependência, pois a organização, para manter autonomia necessita da abertura do ecossistema, que se nutre e se transforma (MORIN, 2002, 2005).

Segundo Morales (2012, p. 84), “[...] pensar a complexidade é ter como desafio pensar o mundo concreto e real dos fenômenos possíveis articulações entre os conhecimentos diversos, sem esquecer do princípio da incompletude e da incerteza, bem como a reunião da ordem, da desordem e da organização”.

Analisando as indagações de Morin (2005), observa-se o alerta para que tenhamos cuidado para não diluirmos tudo num procedimento global, o que significa dizer que devamos ter um olhar diferente frente as novas gerações, para adverti-las dos diferentes discursos que vive a humanidade. Nessa perspectiva da complexidade, Morales (2012, p. 86) corrobora, argumentando que “[...] a racionalidade ambiental e o saber ambiental trazem novas integrações entre sociedade e natureza e buscam o que as ciências desconhecem, propondo a revalorização da diversidade cultural no conhecimento da realidade, que convoca a complexidade ambiental”

Para a autora, o pensamento complexo surge, portanto, como possibilidade de reflexão na constituição de novos sentidos sobre a sociedade e a natureza, “No seu exercício de pensar a complexidade, ao abordar o absurdo da separação do ser humano, ora individual, ora social, ora biológico” (MORALES, 2012). Ainda, a autora, complementa que essa visão de pensamento complexo rompe com os antigos esquemas reducionistas, influenciando as discussões no campo da Educação Ambiental, e que é impossível ter um entendimento dos problemas socioambientais conforme um modelo tradicional, conservador, sistemático, pois a realidade, por ser multidimensional, gera problemas complexos e planetários.

Segundo Pena Vega (2003, p. 91), “[...] a complexidade, é fazer com que a certeza interaja com incerteza. Aprender a religar e não apenas separar. Ao mesmo tempo, é importante saber ou aprender a problematizar”. Para o mesmo autor:

O pensamento complexo que fundamenta o paradigma ecossistêmico nos leva a aprender a religar, a contextualizar e a problematizar. Ensina também a prender a reconhecer o outro em seu legítimo outro, a aprender a incluir a unidade na diversidade, levando-nos a aprender a aprender, aprender a ser e a aprender a amar (PENA-VEGA, 2003, p. 192).

Neste pensamento, Pena Vega (2003) explica que é preciso religar as disciplinas, conceitos e sujeitos, mantendo a marca humana que envolve todos os aspectos culturais,

sociais, físicos, biológicos e psicológicos para sabermos problematizar e religar a certeza com a incerteza, aprendendo uns(mas) com os(as) outros(as).

Conforme Morales (2012, p. 74), “[...] a educação ambiental em sua busca por bases epistemológicas, sustenta-se em conhecimento aberto, dialógico e reflexivo a prática social, que por meio de uma articulação complexa, busca ir além da disciplinaridade imposta por áreas fechadas”. Desse modo, “[...] a perspectiva interdisciplinar, como um dos princípios essenciais para o processo formativo da educação ambiental, aparece para criticar o modelo de organizar e produzir conhecimento e para se opor à especialização que ainda impera na ciência moderna geradora de problemas socioambientais”.

Precisamos de um diálogo interdisciplinar para nos aproximarmos dos saberes necessários dos diversos campos de conhecimento, tornando a Educação Ambiental um caminho metodológico e epistêmico.

A interdisciplinaridade se define, conforme explica Fazenda (2008, p. 18), por “[...] uma definição clássica produzida em 1970 pelo Ceri – Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino, órgão da OCDE (Documento Ceri/HE/SP/7009), no qual interdisciplinaridade é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas”.

Para Fazenda (2008), essa definição nos encaminha de uma simples comunicação das ideias para a integração mútua dos conceitos principais da epistemologia, da terminologia, do procedimento relacionando aos dados da pesquisa e ensino e sua organização. A definição de interdisciplinaridade é muito ampla e não é suficiente para fundamentar as práticas interdisciplinares para uma formação de professores(as) bem fundamentada.

Morales (2012) explica que na prática pedagógica proposta pelos PCNs a transversalidade e a interdisciplinaridade são complementares. Desse modo, para se trabalhar com o tema ambiental de forma transversal, faz-se necessário que esse trabalho sempre esteja pautado na interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, presente desde os primeiros documentos de EA, é reafirmada nas DCNEA (2012), com destaque, também, para o viés da formação de professores:

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (2012, p. 27).

Já de acordo com Fazenda (2008, p. 71), “[...] a interdisciplinaridade é como uma possibilidade de resgate do homem com a totalidade da vida. É uma nova etapa, promissora, no desenvolvimento da ciência, onde o próprio conceito das ciências começa a ser revisto”.

Diante dessas considerações, Fazenda (2011) relaciona esse tema da interdisciplinaridade, “[...] compreendendo esse termo por natureza polissêmico podendo assumir acepções diferenciadas, tendo relação direta com o enfoque da linha teórica adotada e com a interpretação da história de vida de cada indivíduo” (FAZENDA, 2011, p. 80).

Neste sentido, Fazenda ressalta que, “[...] se definirmos interdisciplinaridade como atitude e ousadia e busca diante do conhecimento, caberá pensar aspectos que envolvam cultura do lugar onde se formam professores” (FAZENDA, 2011, p. 149).

Morales (2007) destaca a interdisciplinaridade como um processo formativo da EA, assim como a sustentabilidade e a complexidade.

Nesse devir, destaca-se que o processo formativo estabelecido pela educação ambiental nas fronteiras entre a modernidade e a pós-modernidade está se constituindo nas discussões e nos questionamentos ao entorno da sustentabilidade, da interdisciplinaridade e da complexidade, que buscam contribuir para a formação de sujeitos políticos, capazes de pensar e agir criticamente na sociedade, baseado nas vias de emancipação e transformação social (MORALES, 2007, p. 47).

Para que a interdisciplinaridade no processo formativo se constitua nos diálogos dos professores é preciso adentrar no conhecimento mediante a formação inicial e continuada de professores (as) fazer novas leituras e novas reflexões que apontam tarefa importante para o futuro das questões ambientais.

A seção seguinte apresenta um breve histórico da escola de tempo integral, as políticas públicas e o desafio da escola em tempo integral que envolve não só a ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, mas, a ampliação das possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

4 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A intenção nesta seção é contextualizar a Educação de Tempo Integral em sua história no Brasil. Para tal, uso de reflexões desde a década de 1920 até as atuais. Isto é, entender seu histórico e abordar temáticas que visam ampliar nossa compreensão de que a Escola de Tempo Integral traz consigo um potencial de transformações como um todo, assim como apontam as próximas subseções.

Para Santos (2013), a Escola de Tempo Integral se refere à extensão do tempo de permanência na escola, juntamente com a ampliação de oportunidades de conhecimento.

Seu objetivo é articular os hábitos, valores e conhecimentos com os conteúdos específicos de cada etapa. A proposta se mostra uma resposta à demanda crescente das famílias que, com o tempo, mudaram radicalmente seu formato e organização, principalmente em relação ao trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em 1996, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral. O Plano Nacional de Educação de 2001, por sua vez, tinha como uma das principais metas a ampliação da jornada de ensino.

No entanto, ao se pensar em ampliar o tempo de permanência do(a) aluno(a) na escola, é preciso organizar esse tempo. De acordo com Santos (2013):

O fato é que somente o tempo ampliado não garante qualidade de ensino. O grande desafio está em garantir a qualidade desse tempo. Não basta mais do mesmo: não podemos nos limitar a dar mais tempo da mesma escola. É preciso garantir uma visão diferenciada do “turno”. O turno extra ou contraturno deve oferecer possibilidades para uma outra educação, emancipadora.

O centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social. Santos (2013) explica que, cada escola poderia compartilhar um projeto comum, discutindo as responsabilidades e transformar os espaços de aprendizagem, articulando os saberes em diferentes contextos.

Guará (2006) entende que a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e dar significado ao processo educativo como condição para ampliar possibilidades de desenvolvimento humano. Ainda, para garantir a qualidade da Educação básica, é preciso considerar que a aprendizagem dos conteúdos curriculares pelas

crianças e adolescentes deve possibilitar uma ligação concreta entre eles(as), sua vida e sua comunidade.

A Educação Integral de Tempo Integral não é um modismo, e sim uma nova concepção de ensino, uma ampliação de oportunidades e ações promovendo aprendizagens significativas e emancipadoras, buscando favorecer a convivência, a participação e a autonomia dos(as) estudantes. Manter esses sujeitos na Escola de Tempo Integral não é tarefa simples, pois depende de um conjunto de atribuições que vem desde a organização do patrimônio escolar até a reorganização da grade curricular (LIMA; RAMOS, 2017).

Ao analisar esse ponto de vista, observamos que sua importância é a permanência do(a) aluno(a) na escola, evitando que ele(a) esteja fora dela, ou seja, buscar amparo e assistência a ele(a), garantindo que seu tempo livre seja ocupado dando-lhe oportunidade de aprendizado visando não o(a) perder para práticas erradas na rua.

Arroyo (1988), ao discorrer sobre as funções que as escolas de tempo integral assumiram ao longo da história, destacou seu caráter de instituição total, em que se valorizava mais a socialização do que a instrução. Alertou para a percepção negativa da pobreza que estas instituições, destinadas a salvar os filhos dos trabalhadores pobres, têm mostrado quão violenta pode ser a relação pedagógica. Apesar disso, reconhece que a escola de horário integral pode ter um papel a cumprir na sociedade.

O atual formato de educação integral preconizado no Brasil propõe tanto a ampliação da jornada escolar quanto o desenvolvimento integral dos(as) estudantes no ambiente escolar. Esse conjunto de propostas refere-se à educação integral em tempo integral para melhor compreensão do tipo de educação integral em foco. Contudo, atualmente, é preciso um estudo acerca dos termos educação integral e Escola de Tempo Integral que, apesar de parecerem sinônimos, na prática, cada um tem suas peculiaridades e modos de atuação.

Ao estabelecer uma diferenciação entre os dois termos citados, há o objetivo de desfazer uma confusão conceitual, ao mesmo tempo em que se sugere melhorias no contexto escolar. A educação integral é, em sua base ideológica, uma proposta pedagógica baseada no desenvolvimento do indivíduo em sua integralidade. Tal como afirma Maurício (2009, p. 55):

[...] A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo cognitivo, físico, social, e outros se dá conjuntamente [...].

Conforme Lima (2011, p. 33), pautada em pesquisa de vários estudiosos, no que tange à educação integral como uma proposta de educar integralmente para o desenvolvimento de vários aspectos ao longo da vida do ser humano,

[...] observa-se que os diversos autores defendem o ideal de educação integral com o objetivo de educar integralmente o indivíduo, ou seja, trabalhar e lutar para o desenvolvimento em seus vários aspectos: biológicos, sociais, psicológicos, cognitivos, interpessoal, sexuais, éticos, práticos, criativos, artísticos, culturais, tecnológicos, profissionais e informatizado. Isso significa prepará-lo para a vida desde a infância.

Gonçalves (2006, p. 3), em seu artigo “Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral”, enfatiza as ideias aqui citadas, ou seja:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Para o autor, a educação integral não é algo simples de se implantar, pois há uma complexa variedade de serviços e oportunidades que devem ser oferecidos aos(às) estudantes. A jornada escolar deve ser enriquecida com um leque amplo de atividades a esses sujeitos, de cunho esportivo, artístico, moral, social e cultural, tal qual propõe a própria noção histórica de educação integral. Tal jornada também deve ser proposta curricular e compor o Projeto Político Pedagógico de uma instituição escolar que se dispõe a fazer uma educação que desenvolva a pessoa integralmente (GONÇALVES, 2006).

De acordo com Silva (2011), realizar a educação integral como deveria ser significa, principalmente, colocar em prática uma proposta educacional capaz de promover uma educação com currículo enriquecedor de atividades, e que ocorra nos mais diversos espaços da comunidade escolar.

Ao continuar uma explanação acerca da educação integral, outra necessidade se faz presente, a de que a escola precisa dialogar com o restante da comunidade a fim de identificar aspectos e melhorar e acolher sugestões para a implantação do sistema de educação em destaque.

É comum que os espaços físicos das escolas sejam insuficientes para a realização das várias atividades, então, como afirma Silva (2011), é preciso que a escola tenha um Projeto Político Pedagógico que preveja a extensão da prática pedagógica para outros espaços da

comunidade que poderão se tornar espaços educativos, tais como, museus, bibliotecas, teatros, praças públicas e ginásios.

Outro aspecto primordial para a qualidade da educação integral é a mobilização de toda a equipe escolar – diretores(as), professores(as), porteiros(as), cozinheiros(as) e demais agentes escolares.

Não basta cada agente escolar cumprir o seu papel enquanto profissional competente da área, existe um compromisso maior em favor de educar de modo integral. Perceber, por exemplo, que o(a) porteiro(a) não é um(a) simples porteiro(a), ele(a) pode ser porteiro(a) e educador(a).

O desenvolvimento da educação integral é feito, portanto, numa ação conjunta entre a comunidade disposta ao auxílio e a escola e deve ser pautada em critérios de qualidade na oferta dessa modalidade de ensino. Lembrando, ainda, que o Estado tem papel fundamental na oferta da educação brasileira, de modo geral, conforme discriminado na Constituição Federal, assim como em outras legislações.

Conforme Cavaliere (2007), com o advento das tecnologias de informação, o aumento da jornada escolar se justifica apenas em novas perspectivas de experiência no ambiente escolar. Isso porque,

[...] no aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter de experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços de vida escolar (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Ainda de acordo com Cavaliere (2007), o estado, em sua concepção democrática, percebe o tempo integral com referência à Escola de Tempo Integral, num espaço positivo, como uma ferramenta da escola para a emancipação dos(as) estudantes, ou seja:

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural com um aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A partir do momento em que a educação integral se torna uma Escola de Tempo Integral, e situa-se apenas a uma maior jornada de tempo nas escolas, ela já não segue mais a própria fundamentação teórica. Por exemplo, não é possível afirmar que o fato de uma criança

permanecer na escola durante um dia inteiro seja o suficiente para o seu crescimento intelectual e social (CAVALIERE, 2007).

O que possibilita o desenvolvimento de uma criança na sua totalidade é a oferta de atividades e conteúdos eficazes, não apenas o tempo que ela fica na escola, mas o tempo a mais que deve ser em prol de uma boa formação enquanto ser humano individual e para a vida em sociedade.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

De acordo com Leite e Moll (2015) a educação Integral em tempo integral, recorrente na história da educação brasileira, sobretudo a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, a demanda por uma escola pública de qualidade e para todos pode ser compreendida no horizonte de uma escola de tempo integral e de formação humana integral. Esse tempo é considerado na perspectiva do que dispõe o Artigo 34 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, enquanto ampliação de jornada, para além do turno, o que fraciona, fratura e caracteriza nosso sistema educacional. A Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 205, traz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Isso é reiterado pela ideia de Educação Integral defendida no documento Manifesto dos Pioneiros, que é “[...] a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” (CAVALIERE, 2010, p. 253).

A Lei maior da Educação Brasileira, LDB n.º 9394/96, já em seu Artigo Primeiro, afirma que a instituição escolar é o lugar central do processo educativo, pautado pela relação de ensino e aprendizagem. Desse modo, instaura a pedra fundamental da Educação Integral em Jornada Ampliada, expandindo os limites das práticas educacionais tradicionais, ao dizer que a educação abrange, além dos processos escolares formais, processos formativos na família, convivência, trabalho, instituições de ensino, movimento sociais e organizações da sociedade civil. Assim, o Artigo 34, em seu parágrafo 87, da referida Lei, prevê a ampliação da jornada do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral (BRASIL, 2013).

A Lei n.º 10.172/2001 (Diretrizes do Ensino Fundamental) refere-se à Educação Integral como possibilidade de envolver todas as dimensões da pessoa e tem como meta a ampliação da jornada escolar para sete horas.

A Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, também conhecida como “A Constituição das Crianças”, reitera a necessidade de que todas as instâncias e segmentos compartilhem o dever de assegurar a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, sendo que o direito à Educação encabeça a maioria deles: antecedido apenas pelos direitos à vida, à saúde e à alimentação. Nesse sentido, há que se unir família, comunidade, sociedade em geral e o poder público em torno deste mesmo propósito - a concretização dos direitos contidos no ECA (BRASIL, 2013). Todos são responsáveis por realizá-lo, para tanto, devem cooperar. Por meio da educação integral em jornada ampliada, essa articulação socio-governamental se efetiva e, assim, podem ser assegurados todos os direitos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE indica, no seu Artigo Segundo, as diretrizes voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem dos(as) estudantes e a qualificação dos processos de ensino com participação dos(as) estudantes em projetos socioculturais e em ações educativas. A ideia é ampliar a jornada escolar, possibilitando a crianças, adolescentes e jovens envolverem-se em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer.

Isso contribui para reduzir a evasão, reprovação e distorções de idade/série, ao mesmo tempo de aprendizagem dos(as) estudantes. Cabe lembrar que, atualmente, a média diária de horas-aula dos(as) estudantes é de apenas quatro horas, quando o ideal seria, no mínimo, sete horas (BRASIL, 2013).

De acordo com Brasil (2013), a escola brasileira é uma das que possui menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar e que há manifestações da legislação apontando para o seu aumento na perspectiva da educação integral (Constituição Federal, Artigos 205, 206 e 207; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 9.089/90; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394, Art. 34; Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/2001, e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei n.º 11.494/2007).

Neste contexto, as diretrizes afirmam que já existiam variadas experiências de escola de período integral em diferentes esferas de ensino no país. “Diante desse quadro, considera-se que a proposta educativa de escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade na educação e do rendimento escolar, ampliando a sua oferta” (BRASIL, 2013, p. 125). Essas escolas, quando situadas em comunidades de vulnerabilidade social e baixo rendimento escolar dos(as) estudantes, poderão diminuir as desigualdades de acesso à educação.

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento das atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte, lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção e saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2013, p. 125).

As atividades das escolas de tempo integral, conforme explica a citação acima, deverão ser desenvolvidas dentro ou fora do espaço escolar, conforme a organização da escola, mediante equipamentos de socialização e múltiplas culturas existentes. Além disso, são previstas parcerias com órgãos ou entidades locais de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola para contribuir em uma perspectiva de cidades educadoras.

Os órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2013) afirmam que será assegurado o atendimento dos(as) estudantes na Escola de Tempo Integral das redes públicas que possuam infraestrutura adequada e profissionais qualificados, o que, de fato, hoje em dia não acontece.

Nessa perspectiva, Moll (2012, p. 118) corrobora que, de “[...] modo abrangente, as políticas públicas voltadas para a educação, em solo democrático, são seguramente o domínio em que o processo de identificação, entre aqueles que elaboram as políticas e aqueles que delas se beneficiam, é reconhecido e bem-quisto”. A educação integral como foco, para essa autora pode considerar a intersetorialidade como uma nova característica ampliada das políticas públicas atuais nessa realidade legitimada que convivemos.

Em dezembro de 2007, a Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007 (MOLL, 2013), institui o Programa Mais Educação, que explicita a comunidade de pessoas que, juntas, ocupam-se da educação integral e cujas ações revelam a intersetorialidade desejável.

Segundo o Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no seu Artigo Primeiro, assentava-se a legitimidade do “tempo” e do “espaço” no Programa Mais Educação.

Ainda sobre esse contexto, Moll (2012) compartilha que diante dessa compreensão do tempo na educação integral, o termo espaço assume, na concepção de educação, uma amplitude importante, mas que está esticando essa corda do tempo com mais complexidade, pois os espaços de aprendizagem devem superar os limites dentro e fora da escola. A partir de 2017, a BNCC define a educação integral como uma modalidade do ensino. Reconhece, desse modo, que:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 12).

Conforme observado, a BNCC preocupa-se em visar a formação e o desenvolvimento humano e global dos(as) estudantes, compreendendo a complexidade, assumindo uma dimensão mais afetiva nos espaços de aprendizagem, fortalecendo, na prática, o respeito às diferenças e a diversidade que se desenvolvem ao longo da Educação Básica. Assim, a BNCC (BRASIL, 2017) e os currículos se complementam em busca da comunhão de princípios integradores que já estão presentes na LDB (1996) e nas DCN (2013).

De acordo com a LDB n.º 9394/96, em seu Art. 2º, “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

4.2 DESAFIOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC apresenta os desafios no campo educacional situando:

- 1 – Uma perspectiva de formação Integral-Concepção multidimensional de sujeito,
- 2 – Concepção de percurso formativo visando superar o etapismo⁴ escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização escolar.

Isto é, que a educação seja agente transformadora e presente atuando na vida do(a) estudante que progride, que se entrega e não apenas cumpre etapas pré-moldadas. Assim, ele(a) vive o que aprende e aprendendo vive de novas maneiras e, até melhores, frente à que eventualmente viva, ainda sem esclarecimento, discernimento, experiências.

A Educação de Tempo Integral faz parte da luta de emancipação humana, numa perspectiva de apropriação do conhecimento, pois, conforme Moll (2012, p. 83), “[...] A

⁴ Etapismo: Refere-se às etapas da educação básica na transição entre Educação Infantil, Séries Iniciais, 6.º ano Séries Finais, Ensino Médio (POMIECINSKI, 2016, p. 90).

escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também se torne integral e integrada, possibilitando a cada educando (a) e educador(a) os desafios e condições para assumir-se mais.”

A cultura do(a) aluno(a), a partir de uma leitura científica do mundo ou levará desenvolver competências conectadas à sua realidade e o leva a contribuir para o progresso social em que está inserido(a). Para tal articulação entre as áreas do conhecimento, torna-se fundamental a apropriação ampla por parte dos indivíduos que irão desenvolver suas capacidades. Um dos maiores desafios que uma Escola de Tempo Integral pode enfrentar é o tempo e o espaço que os(as) professores(as) terão para organizar as aulas no tempo esperado e com criatividade para não cansar os(as) estudantes.

Para Moll (2012), a Escola de Tempo Integral exige do(a) professor(a) que ministra as aulas em um turno que ele(a) acompanhe ou, ao menos, oriente as atividades realizadas no turno anterior. Aluno(a) de tempo integral, professor(a) de tempo integral e espaço adequado, conforme explica Moll (2012, p. 102), “[...] são ainda condições necessárias para que outros sujeitos do ensino, possam, sem descompasso, agregar-se a escola, monitores especialmente na condição de estagiários e outros líderes culturais”. Para ela, grande parte dos problemas relacionados ao trabalho docente na educação básica resolve-se por meio de constituição de uma comunidade escolar integrada e participativa na busca do conhecimento.

O(A) professor(a) precisa planejar, segundo Moll (2012), pois a autora entende que não é possível dar aula sem o tempo necessário para estudar o conteúdo e organizá-lo de modo a ser ensinado com total proveito do(a) aluno(a). Por mais que se possa usar a criatividade para introduzir outros componentes formativos, a “[...] escola de tempo integral não poderá perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos previstos em sua matriz curricular, sendo esta a razão principal a exigir a ampliação do tempo escolar” (MOLL, 2012, p. 105).

É certo que o tempo integral permitirá adicionar ao currículo escolar propriamente dito uma série de outras atividades impossíveis de ser realizada em um único turno. Para Moll (2012, p. 116), nesse contexto:

A educação integral demanda que na escola sejam vivenciados sistemas de valores e construção do conhecimento. O desafio do educador é acompanhar a transformação dos alunos nesse vivenciamento. Propor e defender um sistema de valores subordinado à ética maior de respeito, solidariedade e cooperação é a missão do educador.

Nessa perspectiva, a autora enfatiza que as dimensões a serem construídas no processo da ampliação do tempo de permanência na escola compõem um conjunto de desafios que só poderão ser enfrentados por meio de apoio e diálogo entre Estado, sociedade, escola e famílias pelo regime de colaboradores entre municípios, estados e Governo Federal, na perspectiva de um sistema nacional de educação.

A educação integral nas escolas sustentáveis são desafios na contemporaneidade e esse debate também aparece nas áreas de conhecimento, em especial na educação, e se dá pelo enfrentamento de imensos desafios em diversos planos, dentre eles:

1. O desafio planetário; onde a educação ambiental atua criticamente na superação de padrões predatório da vida na busca de uma educação que realize alternativas civilizatórias e societárias.
2. O desafio educacional; que se dá na práxis educativa. Em tempos de mudanças socioambientais globais, o processo pedagógico requer uma reflexão consistente para que a superação da distância entre o pensar e o fazer possa acolher valores mais condizentes nas premissas socioambientais.
3. O desafio político-pedagógico, com a emergência de novos desafios educacionais e socioambientais. Além de tornar-se um espaço republicano de acesso, permanência e aprendizagem de qualidade para o exercício democrático da cidadania.
4. O desafio da educação integral realizada em escola sustentável, torna está um espaço educador sustentável. Numa sociedade que se caracteriza pela circulação de tantas identidades e diversidades e, especialmente, no cenário dos espaços educadores sustentáveis, pensar a educação é pensar diferente (MOLL, 2012, p. 174-176).

Nesse viés, para a autora, as escolas de tempo integral precisam se reinventar a cada dia por meio de suas relações com o ambiente, acompanhando seus processos de mudanças socioambientais, para poder fazer uma educação de qualidade, integral e transformadora.

Na próxima seção apresentaremos o caminho metodológico da dissertação, os discursos teóricos, pesquisa qualitativa, pesquisa descritiva, pesquisa documental, bibliográfica, o grupo focal, perfil dos participantes, local da pesquisa, desenho metodológico o resultado da pesquisa e suas considerações finais.

5 METODOLOGIA

Nesta seção é apresentado o caminho metodológico da pesquisa. Minayo (2011, p. 16), entende que “[...] a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo”. Essa pesquisa se caracteriza por ser uma abordagem qualitativa e classificada como descritiva, que tem por finalidade descrever a respeito da formação de Educadores(as) Ambientais para Escola de Tempo Integral.

5.1 DISCUSSÃO TEÓRICA METODOLÓGICA

A metodologia desta pesquisa guiou a investigação por um caminho sistematizado. A seguir, serão apresentadas as subseções que compõem a metodologia desta pesquisa: pesquisa qualitativa; pesquisa descritiva; seleção da amostra; desenho metodológico da pesquisa; local da pesquisa; metodologia de análises de dados; procedimentos de coleta de dados; questões éticas da pesquisa e síntese teórico-metodológica da pesquisa.

As principais referências bibliográficas utilizadas neste estudo serão apresentadas a seguir:

Para tratar do contexto da Formação de Professores(as), Práticas Pedagógicas e Formação de educadores(as) Ambientais, utilizaram-se os achados de Alves (2007), Caron (2016), Brasil (2000, 2002, 2006), Carvalho (2012), Dickmann (2012, 2015, 2017, 2021), Franco (2016), Freire (1980, 2002, 2016, 2020), Pimenta (2002, 2012, 2015), Nóvoa (2019) e Loureiro (2014).

Sobre o resgate e a trajetória da Educação Ambiental, Andreoli e Torres (2014), Brasil (2005), Carvalho (2004, 2005), Leff (2002, 2006, 2009), Lima (2007, 2011, 2015), Loureiro (2005, 2012, 2014), Morales (2012), Morin (2003, 2005, 2011), Pereira e Gil (2013), Sachs (2000) e Veiga (2006, 2007).

Para a Escola em Tempo Integral, foram utilizados os estudos de Arroyo (1988), Brasil (2013), Cavaliere (2007, 2010), Gadotti (2008, 2009), Gonçalves (2006), Guará (2006), Moll (2012, 2015, 2017), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, 2014, 2019), entre outros.

5.1.1 Pesquisa Qualitativa

Para Chizzotti (2001, p. 83), “[...] na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. A partir disso, o autor conclui que:

A pesquisa qualitativa pressupõe que a utilização dessas técnicas não deve construir um modelo único, exclusivo e estandardizado, e sim que a pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e suas perspicácias para elaborar a metodologia adequada ao campo de que participam da pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação (CHIZZOTTI, 2001, p. 85).

De acordo com este autor, muitas vezes a pesquisa qualitativa precisa reunir informações mais coerentes para aqueles(as) que iniciam seu trabalho de pesquisa, principalmente quando os(as) pesquisadores(as) se sentem carentes de referências e informações sobre diferentes aspectos dos projetos específicos para prosseguir com o trabalho, e garantir uma pesquisa atualizada e de qualidade para o(a) leitor (CHIZZOTTI, 2001). Também é preciso identificar os seus problemas e as necessidades prioritárias para se adequar as possibilidades do atual contexto.

5.1.2 Pesquisa Descritiva

De acordo com Gil (2008, p. 28), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, o fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título, e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

5.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Nesse sentido, a coleta de dados da presente pesquisa se deu por: a) Pesquisa bibliográfica; b) Pesquisa documental; c) Grupo focal.

5.2.1 Pesquisa bibliográfica

Segundo Gil (2008, p. 58), conceitua-se a pesquisa bibliográfica como aquela

[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla o que é aquela que poderia pesquisar diretamente. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos histórico, em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados secundários.

Registra-se que, para a pesquisa bibliográfica, deu-se preferência ao uso de literaturas em língua portuguesa, fossem de autores nacionais ou literaturas já traduzidas, objetivando-se, dessa forma, analisar o que vem sendo desenvolvido no Brasil. Procurou-se verificar o seu grau de profundidade e a sua utilidade e independência de análise em relação aos padrões de desenvolvimento teóricos, valorizando, assim, o crescimento e o desenvolvimento da literatura e da academia brasileira de Letras.

5.2.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental, por sua vez, é para os documentos que ainda não foram analisados, dentre eles, jornais, cartas, gravações, contratos diários, filmes, fotografias, relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas, estatísticas etc.

Para a pesquisa documental, foi analisado o Projeto Político Pedagógico – PPP da E.M.E.B Dom Daniel Hostin, de Lages/SC, e o Projeto de Curso de Graduação – PPC antes e depois do DCN de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, também de Lages/SC.

Conforme entende Gil (2008, p. 58), “[...] a pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica”, a única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições de autores(as), as documentais ainda serão analisadas. Nesse contexto, Chizzotti (2001, p. 58) ressalta que a pesquisa documental auxilia na busca de informações documentadas, acompanha o desenvolvimento geral da pesquisa e se aprimora com o amadurecimento dos objetivos e fins de investigação.

5.2.3 Grupo Focal

Barbour (2009, p. 21) explica que o grupo focal se tornou uma importante abordagem nas pesquisas qualitativas em diferentes áreas, pois “[...] o estímulo ativo a interação do grupo está relacionada, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou moderador”.

Ainda, compartilha que o grupo focal se relaciona com a preparação necessária ao desenvolvimento de uma guia de tópicos (roteiro) e à seleção de materiais de estímulo que incentivam a interação, assim como, as decisões feitas em relação à composição do grupo, para garantir que os(as) participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão seja apropriada, mas apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferenças de opiniões (BARBOUR, 2009).

O grupo focal é, segundo (GATTI, 2005, p. 07), “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Essa técnica pode ser utilizada para realizar levantamento de dados para investigação em ciências sociais e humanas. Conforme (GATTI, 2005. p. 9):

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como a observação, a entrevista ou questionários.

O grupo focal foi trabalhado com as professoras e gestoras da E.M.E.B Dom Daniel Hostin do Município de Lages/SC, totalizando nove pessoas, dentre elas, seis professoras do primeiro ao quinto ano e três gestoras do quadro administrativo da referida escola.

O grupo focal ocorreu em uma reunião, por meio da ferramenta *google meet*, gravações por vídeo e áudio, com roteiro de conversa previamente elaborado juntamente com a orientadora desta pesquisa, e teve duração de duas horas.

Esta pesquisa foi adaptada para o período de isolamento social por conta da pandemia do novo Coronavírus (Covid 19), doença capaz de provocar infecções que afetam o sistema respiratório e é transmissível por meio de contato com outras pessoas. Vírus que se proliferou em diferentes partes do planeta, afetando boa parte da população mundial.

A pesquisadora esteve na unidade escolar com o objetivo de verificar como estavam sendo desenvolvidas as atividades para, então, organizar a realização do grupo focal por meio do qual seriam coletados dados para a pesquisa em andamento.

As discussões e o roteiro do grupo focal trataram do fazer do(a) professor(a) relativo às práticas pedagógicas ocorridas até o final de 2019, o que foi acordado com as professoras no início do grupo focal, pois, no ano de 2020, as atividades realizadas com estudantes foram praticamente remotas. Por conta disso, as professoras não puderam realizar projetos e aulas enriquecedoras da forma como gostariam.

Para iniciar o grupo focal, foram prestados os esclarecimentos sobre a pesquisa e entregue o TCLE para cada participante, como, também, foram respeitadas as normas do regulamento sanitário e as medidas de proteção contra o novo coronavírus com todas as participantes.

As participantes foram identificadas por codinomes: Professoras – P1, P2, P3, P4, P5, P6 e Gestoras – G1, G2, G3.

Como acolhimento, foi realizada uma apresentação com uma mensagem escolhida pela pesquisadora, “A Lição da Borboleta”. Em seguida, professoras e gestoras, já com o conhecimento sobre os objetivos da pesquisa, começaram a interagir, a partir da animação da pesquisadora e da orientadora desta pesquisa, com o roteiro elaborado, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Roteiro de questões norteadoras para o grupo focal e respectivos objetivos

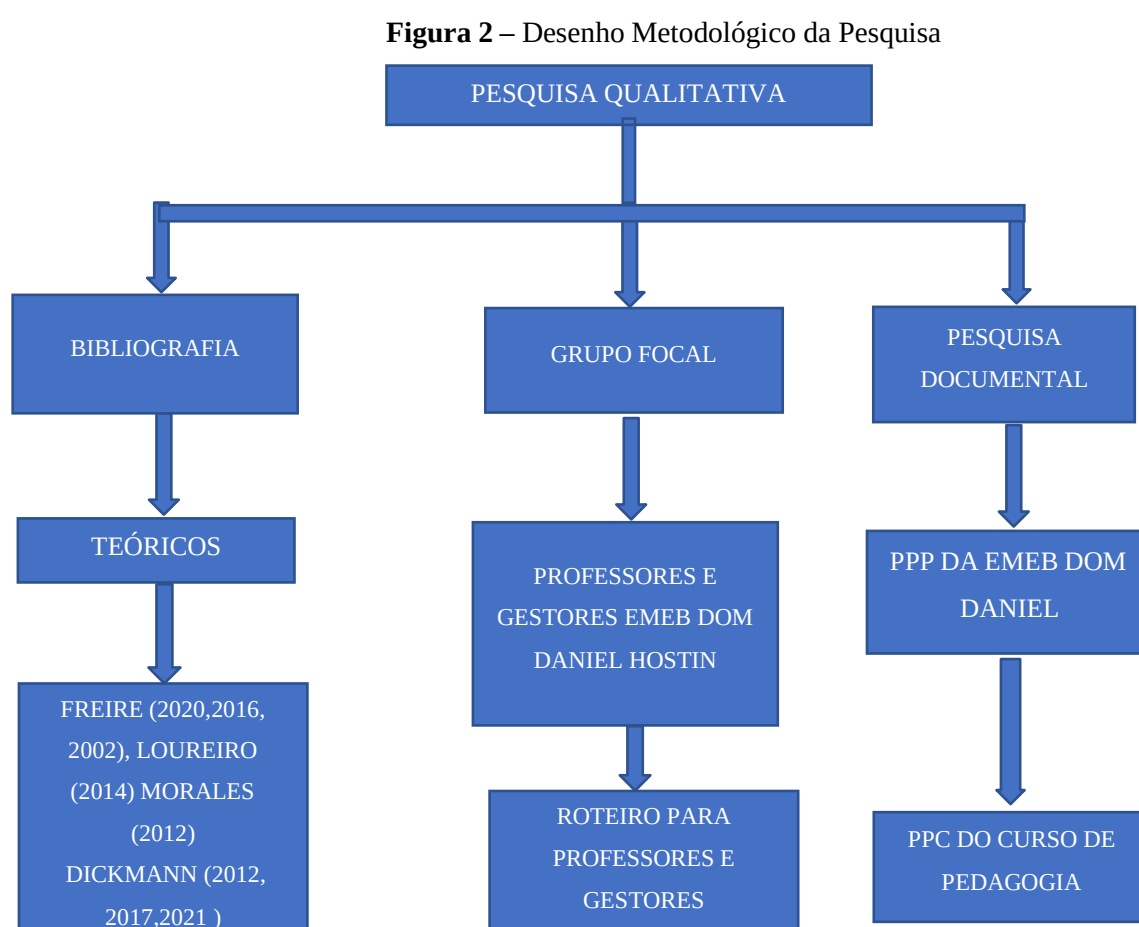
Questão	Objetivos
a) Como a escola- ETI tem contemplado as discussões sobre meio ambiente e sustentabilidade?	Identificar como a escola ETI tem realizado a EA e a Sustentabilidade na Escola de Tempo Integral.
b) Na formação inicial ou continuada foi proporcionado formação a respeito de práticas pedagógicas para EA e Sustentabilidade?	Identificar as características dos processos e formação inicial e continuada dos professores e suas práticas pedagógicas para a Educação Ambiental.
c) Quais são as práticas pedagógicas que vocês costumam realizar?	Analisar como são realizadas as práticas pedagógicas pelos professores e gestores desta escola.
d) você entende que estas práticas pedagógicas realizadas na ETI contribuem com percepções ambientais dos alunos?	Identificar as tendências pedagógicas de EA presente nas práticas dos professores da ETI.
e) O que vocês entendem por Educação Ambiental?	Identificar o entendimento de Educação Ambiental pelos professores e gestores desta escola.
f) Você teve algum preparo na formação inicial e continuada para atuar na E.T.I	Avaliar junto aos professores se tiveram alguma formação inicial e continuada para o seu desenvolvimento profissional.

Questão	Objetivos
g) Como é para vocês trabalhar em uma Escola de Tempo Integral?	Compreender junto com os professores como é trabalhar em uma Escola de Tempo Integral.
h) Vocês acham que a Escola de Tempo Integral é um espaço adequado ou privilegiado para se trabalhar Educação Ambiental e Sustentabilidade?	Analisar a percepção dos professores quanto ao espaço e a importância de se trabalhar a Educação Ambiental e Sustentabilidade.
i) Quais os principais desafios que os professores e gestores da escola da E.T.I encontram com a jornada ampliada?	Identificar quais os principais desafios os professores e gestores encontraram com a jornada ampliada.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

5.3 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apresentamos na Figura 2 uma representação gráfica do desenho metodológico da pesquisa para melhor entendimento dos caminhos da investigação.



Fonte: elaborado pela autora (2020).

5.4 LOCAL DA PESQUISA

Para mapearmos o *lócus* da pesquisa, tomamos como ponto de referência a localização a partir do Estado de Santa Catarina, de Lages, do Bairro Dom Daniel, sendo exposto um mapeamento do Macro (Estado) para o micro (escola), promovendo o sentido inverso da localização espacial.

A seleção da amostra ocorreu por acessibilidade, haja vista que a pesquisadora é professora licenciada da escola pesquisada, licença obtida para estudos de mestrado e moradora do bairro do entorno escolar. A pesquisa, por esses motivos, foi realizada na escola EMEB Dom Daniel, juntamente com as gestoras e professoras dessa unidade de ensino.

O grupo focal foi realizado de maneira remota, considerando que estamos vivendo um momento difícil de isolamento social, devido à Pandemia da Covid-19, tendo como ferramenta a plataforma do *Google Meet*. Foi proposto às professoras um dia específico para a realização das discussões estabelecidas pela pesquisadora, sendo que as professoras estavam em horário de trabalho na escola e com disponibilidade para participarem da reunião.

5.4.1 Estado de Santa Catarina

De acordo com Oliveira (2016, p. 16), Santa Catarina é o menor estado da região sul do Brasil, com apenas 95,4 mil km² de extensão territorial. A capital do estado é Florianópolis, cidade localizada na Ilha de Santa Catarina, que tem aproximadamente 523 km² de extensão. O litoral catarinense foi ocupado por índios carijós aqui encontrados pelo navegador português Juan Dias Solis em 1515. Ele deu o nome de “Baía dos Perdidos” às águas entre a Ilha de Santa Catarina e o continente por conta do naufrágio de uma embarcação no local. Segundo o mesmo autor, Oliveira (2016) “Há controvérsias em relação ao nome do estado, ora atribuem a Sebastião Caboto por ter dado o nome em homenagem à sua esposa, Catarina Medrano e outros acreditam que o nome faça referência à Santa Catarina de Alexandria, santa da Igreja Católica” (SANTA CATARINA, 2007, p. 18).

Os primeiros imigrantes, alemães e italianos, aportaram na região em 1829, instalando diversas colônias. Os rios mais importantes do Estado são o Rio Iguaçu, Itajaí, Pelotas, Chapecó, Canoas, sendo, os últimos três, afluentes do Rio Uruguai. Santa Catarina possui uma subdivisão denominada (mesorregiões), que divide o estado em Grande Florianópolis, Norte Catarinense, Oeste Catarinense, Sul Catarinense, Vale do Itajaí e Serrana. Nesta última,

se encontra o município de Lages. O Planalto Serrano/Serra Catarinense tem como características o frio e o turismo rural, que são os grandes atrativos dessa região que tem como atividades econômicas a pecuária e a indústria florestal.

Ainda em Oliveira (2016, p. 16 apud Oliveira, p. 29), por conta das paisagens bucólicas e da neve que se precipita em algumas cidades, todos os anos, na estação mais fria, o Planalto recebe milhares de visitantes. A estrada da serra do Rio do Rastro, que desce em curvas sinuosas de uma altitude de 1.467 metros até o nível do mar, é uma atração à parte. Os principais municípios da região Serrana são Lages, Curitibanos, São Joaquim, Urubici e Bom Jardim da Serra. Os limites do Estado são os seguintes: Paraná (ao norte), Rio Grande do Sul (ao sul), Oceano Atlântico (leste) e Argentina (oeste), conforme Figura 3.

Figura 3 – Mapa Político do Estado de Santa Catarina



Fonte: Imagens do Banco de Dados do Buscador *Google* (2020).

5.4.2 Município de Lages (SC)

De acordo com Oliveira (2016, p. 16 apud Oliveira, p.30), Lages foi fundada em 1766 pelo bandeirante paulista Antônio Correia Pinto de Macedo, e servia inicialmente como estalagem para a frota comercial entre o Rio Grande do Sul e São Paulo, principalmente na passagem do gado dos campos gaúchos para abastecer os trabalhadores da extração de ouro em Minas Gerais.

Correia Pinto batizou-a assim devido à abundância da pedra laje na região. O nome original era Nossa Senhora dos Prazeres dos Campos das Lajens. Instituída vila pelo governador de São Paulo, Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão, Lages teve seu território

transferido da capitania de São Paulo para a capitania de Santa Catarina por D. João VI, em 9 de setembro de 1820. Décadas após o fim da Revolução Farroupilha, a região teve seu primeiro Paço Municipal edificado entre 1898 e 1902.

Lages (Figura 4) é considerado como o principal município da mesorregião serrana de Santa Catarina e o que tem maior área em extensão territorial do Estado, com 2.632 km².

Seu relevo é planáltico, contendo a vegetação da Mata de Araucárias. A economia Lageana é basicamente sustentada pela pecuária, agricultura, indústria madeireira (com destaque na produção de papel e celulose) e turismo rural.

“O principal curso de água urbano é o rio Carahá, possui a maior Região Hidrográfica de SC, com 22.787 km², integrando as bacias dos rios Canoas e Pelotas” (SANTA CATARINA, 2007, p. 23).

O município é constituído de três distritos: Lages, Índios e Santa Terezinha do Salto, assim permanecendo em divisão territorial datada de 2003.

Figura 4 – Mapa Político da localização de Lages no Território do Estado de Santa Catarina



Fonte: Imagens do Banco de Dados do Buscador Google (2020).

5.4.3 Bairro Dom Daniel/ Lages (SC) PPP da escola

Entre o Rio Ponte Grande e terras consideradas inúteis pelos então proprietários do Colégio Agrícola Caetano Costa e pelos herdeiros da família Paes, foi cercada uma grande área onde, hoje, temos o Centro de Ciências Agro veterinárias – CAV.

Nessa parte de terras, consideradas pelos proprietários como desnecessárias, antigamente funcionava uma cascalheira, hoje conhecido como Pedreira. Após o seu

fechamento, esse local serviu como lixão, pois ali depositavam o lixo produzido na cidade em determinada época, posteriormente, essas terras foram sendo apropriadas desordenadamente, formando-se, então, a área mais carente do bairro.

Sensibilizado com as deficiências e necessidades do bairro, o então Bispo Dom Daniel Hostin passou a dar assistência e atendimento àquela comunidade, que mais tarde o homenagearia, dando o seu nome à escola e ao bairro.

Hoje, o bairro possui dez ruas, sendo elas: Carmozino Paim; Glorocindo Alves Paim; Manoel Liz e Silva, Padre Adriano, Riacho Ipiranga, Independência, Horacides Antunes de Liz, Mende-sà, Padre José Espíndola e Rua São Sebastião.

5.4.4 EMEB Dom Daniel Hostin

A EMEB Dom Daniel Hostin está localizada no bairro Dom Daniel, na Rua Glorocindo Alves Paim, s/n.º, na cidade de Lages/SC, é mantida pela Prefeitura do Município de Lages e integra a Rede Municipal de Ensino.

Com o objetivo de atender à comunidade, foi criada a Escola Reunida Dom Daniel Hostin, em 2 de maio de 1976, sob o Decreto de Fundação n.º 0033/1976. Visando maior capacidade de atendimento à comunidade, a escola tornou-se Grupo Escolar Municipal Dom Daniel Hostin em 15 maio de 1980, sob o Decreto n.º 5/1980. Com o crescimento eminente da cidade e da comunidade, foi implantada a Pré-escola, em 01 de junho de 1983, atendendo a crianças de 6 anos, com o Decreto n.º 1032/83. Uma nova fase pedagógica ocorreu na escola em 02 de agosto de 1985, quando foi implantado o Projeto P.I.P.A - Programa Infantil Popular de Assistência, que visava atender às crianças em período Integral, com assistência pedagógica, médico-odontológica, higiene e alimentação nutricional balanceada, com o objetivo de promover qualidade educacional e ampliar a discussão sobre os problemas sociais existentes. De acordo com o referido projeto, o(a) aluno(a) passaria um período com o(a) professor(a) regente e, no outro período, teria atividades de reforço dos conteúdos já desenvolvidos em sala de aula e por oficinas pedagógicas como: sapataria, artesanato, dança e montagem de grampos.

Posteriormente, em 28 de abril de 1992, através do Decreto n.º 0173, foi criada a E.B.M Dom Daniel Hostin. Funcionando sobre o crivo do Projeto P.I.P.A., a instituição escolar empenhava-se em cumprir suas atividades pedagógicas. No entanto, ainda nos dados históricos, aparece outra data, quando o nome da escola foi transformado em E.M.B Dom

Daniel Hostin, sob o Decreto n.º 5304, de 14 de julho de 1998. Ainda neste histórico, segundo o Projeto Político Pedagógico (2010, p. 7):

No decorrer desses dezesseis anos, a superação e a busca da finalidade no atendimento são constantes, a preocupação em manter o projeto que atende a comunidade carente, seria uma das metas da escola. O projeto P.I.P.A resiste, insiste e quer desmitificar a teoria de que crianças empobrecidas não aprendem ou não tem condições de competir com outras mais favorecidas.

Em 2003, a escola mudou novamente de nomenclatura, passando então à denominação de E.M.E.B Dom Daniel Hostin. Através de uma perspectiva inclusiva, tinha por objetivo propiciar ao(a) estudante o acesso ao conhecimento necessário ao exercício pleno da cidadania, assegurando, dessa forma, uma educação de qualidade que contribuísse para a formação humana integral.

O Projeto P.I.P.A sofreu reestruturação, surgindo, então, o Projeto Ciranda, sendo contemplado com as seguintes modalidades: Projeto Explorer, Escola de Esporte, Capoeira, Cultura, Teatro, Dança, Poesia, Laboratório de aprendizagem e Projeto Literatura.

A unidade escolar (Figura 5) passou, no ano de 2009, por algumas alterações nos projetos implantados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Lages, visando contribuir nas ações em andamento, fortalecendo as experiências pedagógicas e garantindo a permanência do(a) estudante na escola além das quatro horas diárias. Para isso, foram ofertados outros projetos inovadores, como a Assistência Pedagógica, projetos com a temática Vivências e Valores e aulas de Violão.

Figura 5 – Imagem frontal da Unidade de Ensino EMEB Dom Daniel Hostin



Fonte: Imagem arquivo da pesquisadora (2021).

5.5 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa considerou os aspectos éticos, seguindo cuidadosamente o planejamento das atividades em questão. Para manter o compromisso com os aspectos éticos e morais, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP da UNIPLAC, iniciando os trabalhos de campo somente após sua aprovação, em conformidade com a Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, combinada com a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016 CNS/CONEP. A pesquisa foi aprovada conforme o Parecer n.º 4.407.542, em 18 de novembro de 2020 (ver Anexo A).

De acordo com a Resolução CNS n.º 510/2016, Art. 19, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos”.

Os sujeitos da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice A) elaborado pela pesquisadora. Os sujeitos foram orientados que poderiam desistir a qualquer momento e o sigilo seria mantido, sendo que os nomes dos(as) participantes foram codificados pela letra “P”, para professores(as) e com a letra “G”, para gestores(as), e a numeração de 1 a 10, conforme número de participantes, EX: “P 01, G1”

Com os caminhos delineados para a aplicação e análise das falas das nove participantes, de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, iniciamos a nossa

conversa, tendo a professora orientadora Dra. Lucia Ceccato de Lima e a Professora Fabiane Lourenço dos Anjos, pesquisadora, como mediadoras. Após a leitura do TCLE, as participantes ficaram cientes das normas e regras estabelecidas pelo documento. Certamente, o fato de o grupo focal acontecer de maneira remota, não possibilitou uma aproximação presencial, considerando que cada participante estava em sua residência.

5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados que foram coletados por meio da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e o roteiro para grupo focal aplicados com as professoras e as gestoras do Ensino Fundamental I, utilizamos como método a análise de conteúdo.

A escolha desse método justifica-se, pois, “[...] para interpretar os dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Este universo é um dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas” (GIL, 2008, p. 177).

Para Bardin (2016, p. 36), a definição da análise do conteúdo envolve

[...] um método muito empírico, depende do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para uso simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (grifo do autor).

De acordo Bardin (2016), essa técnica consiste em classificar os diferentes elementos escondidos nas gavetas e fazer surgir um sentido capaz de introduzir ordem nas dúvidas e confusões iniciais, e que tudo depende do momento de nossas escolhas nos critérios e classificação daquilo que procuramos e esperamos encontrar.

Nesse sentido, esta pesquisa foi executada por meio da perspectiva de Bardin (2016, p. 125), que tem as seguintes fases para a sua condução: “a) pré análise; b) exploração do material; c) o tratamento do resultado, a interferência e a interpretação”.

a) A pré análise foi a fase da organização. De acordo com Bardin (2016), geralmente nessa fase, que possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e os indicadores que fundamentem a interpretação final. Os três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, a uma ordem sistemática, embora

sempre se mantenham ligados uns aos outros. “A pré-análise tem por objetivo a organização embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (BARDIN, 2016, p. 125).

As missões da pré-análise, conforme explica Bardin (2016), são: leitura “flutuante”, que consiste em estabelecer contato com os documentos e em analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa em função de hipóteses emergentes e da projeção de teorias adaptadas sobre o material.

Na escolha dos documentos – o universo de documentos de análise –, o objetivo é determinado para escolher o universo dos documentos para fornecer informações sobre os problemas levantados, não deixando de fora qualquer elemento por esta ou aquela razão.

b) A exploração do material: são diferentes operações da pré-análise, significa dizer, mais do que a aplicação da sistemática das decisões tomadas. São procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuada por computador, pois o decorrer do programa completa-se mecanicamente, é uma fase longa e consiste essencialmente em operações de codificação.

c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: para Bardin (2016), os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. “O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam a respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Conforme explica autora, todos os resultados obtidos e a confrontação com os documentos, toda a parte de comunicação para chegar aos objetivos e problemas da pesquisa foram utilizados com essa técnica servindo de base para as análises e toda a dimensão teórica da pesquisa apresentada.

5.7 SÍNTESE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para que se possa entender a organização, o referencial teórico-metodológico e o desenvolvimento da pesquisa, elaborou-se uma síntese, apresentada no Quadro 9.

Quadro 9 – Desenho metodológico da pesquisa

TÍTULO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCADORES AMBIENTAIS PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
QUESTÃO DA PESQUISA: Como tem sido a formação dos professores educadores ambientais para Escola de Tempo Integral?
OBJETIVO GERAL: Compreender a formação dos professores em Educação Ambiental para atuar Escola de Tempo Integral

CAPÍTULOS	OBJETIVO	COLETA DE DADOS
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Discutir a formação dos professores em Educação Ambiental	Referencial teórico Grupo Focal
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	Descrever a formação dos professores em educação ambiental para atuar na escola de tempo integral	Referencial teórico Grupo focal Pesquisa documental
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	Analisar a percepção dos professores e dos gestores por meio das práticas pedagógicas na E.T.I	Referencial teórico Grupo focal Pesquisa documental

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

6 RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Nesta seção está o resultado da pesquisa e todos os seus dados obtidos na pesquisa documental desenvolvimento do grupo focal. A intenção é buscar analisar as informações das participantes e as contribuições que elas expressam para relacioná-las com os objetivos propostos e com os estudos teóricos. Salientamos que, durante todo o processo de investigação, cumprimos a rigor a metodologia, bem como os princípios éticos da pesquisa.

6.1 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEB DOM DANIEL

Um dos principais documentos norteadores do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino é o Projeto Político-Pedagógico, também conhecido por PPP. Este documento corresponde a um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam as práticas pedagógicas e administrativas da escola, conforme as normas do sistema educacional.

Com base nessa nomenclatura, podemos conceituar o PPP, conforme Vasconcellos (2005, p. 169), como um:

[...] plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Nesse sentido, o PPP deve ser constantemente inovado de forma coletiva e democrática, com a participação de todos(as) os(as) envolvidos nas decisões e reflexões sobre o contexto escolar. O PPP articula todos os segmentos e retrata a identidade da escola na comunidade para atender à diversidade dos(as) estudantes.

Notamos que o projeto da EMEB Dom Daniel Hostin, atividades e outras ações que se desenvolvem na escola estão nos documentos, como projetos de horta, lixo orgânico zero e valores. Contudo, a escola necessita de maior envolvimento com a comunidade, conhecer a realidade onde está inserida, ter um vínculo para que todos(as) se responsabilizem pelo patrimônio e pelo ambiente no qual vivem, convivem, dependem e fazem parte. Porém, são

projetos antigos que precisam ser resgatados para se compreender a identidade da escola e da realidade escolar e de seu entorno.

O documento analisado não tem uma definição de como devem ocorrer as atividades de Educação Ambiental de forma interdisciplinar e de Escola de Tempo Integral. Desse modo, acontece o distanciamento, pois não há articulação com os segmentos da escola e a proposta pedagógica de ensino e aprendizagem, consequentemente, não se alcança os resultados esperados. Assim, para que a Educação Ambiental e a Escola de Tempo Integral aconteçam na instituição escolar é preciso que as questões teóricas e pedagógicas se tornem o centro das atenções, articulando-se coletiva e democraticamente com o Projeto Político Pedagógico.

Veiga (2006) considera o Projeto Político Pedagógico como uma construção própria da escola elaborado para a organização escolar como um todo, com base nas necessidades dos(as) estudantes e professores(as) buscando-se realizar o máximo possível do que for planejado nesse documento.

A escola EMEB Dom Daniel Hostin está localizada no entorno de um rio (Ponte Grande) e foi o primeiro Lixão de Lages/SC. Muitos dos(as) estudantes que frequentam essa unidade escolar são filhos ou netos de pessoas que trabalhavam no lixão buscando, nele, a sobrevivência, conforme explicado no histórico do bairro. Entendemos que essas são questões pertinentes a serem desenvolvidas na escola com os(as) estudantes como temas a serem trabalhados na Educação Ambiental.

Ao continuar a análise do PPP, observamos que há evidências de ambientalização implantadas na escola e que o meio ambiente é tratado como tema transversal. O cuidado com a natureza é um dos projetos da escola, notadamente o projeto “A Horta”, que tem por objetivo integrar os(as) estudantes com a comunidade e para se trabalhar o valor que têm os alimentos que vêm diretamente da terra, a compostagem e a sua importância para o meio ambiente e a biodiversidade. Esse projeto tem uma preocupação em promover o bem-estar dos(as) estudantes de forma recreativa, estimulando a convivência, o respeito e em oportunizar atividades diferenciadas, tirando o(a) estudante de sala aula.

A Educação Ambiental é de extrema relevância nas escolas, mas, segundo P6, participante do grupo focal, essa área deveria ser trabalhada mais no que tange à importância do tema. Todavia, nota-se que a preocupação é somente cumprir algo sobre o meio ambiente e que há certa dificuldade na execução do projeto principalmente na parte teórica. Os relatos do grupo focal a respeito da participação dos(as) estudantes foram positivos nas falas das professoras, em especial o envolvimento e a interação desses sujeitos com as atividades realizadas na escola.

No entanto, a Educação Ambiental, conforme nos ensina Loureiro (2004), não poderia atuar somente em planos ou ideias, ou, ainda, passar informações sobre algo, mas, sim, trabalhar o processo de conscientização, caracterizando as nossas ações, direcionando-as para o compromisso com a vida em todas as dimensões.

De acordo com Moll (2012), para que a Educação Ambiental se concretize nas escolas, é preciso que os espaços sustentáveis tenham compromisso com o currículo, engajando toda a comunidade escolar, produzindo mudanças concretas na vida cotidiana da escola frente às mudanças socioambientais e globais que vivenciamos.

Para que isso aconteça, torna-se importante combinar o espaço físico, a gestão e o currículo para que se envolva diversas temáticas nos diferentes espaços educadores sustentáveis, o que pode resultar em novos hábitos, por consequência, na transformação do entorno escolar.

Observa-se nas falas das professoras do grupo focal realizado que a escola tem uma preocupação muito grande e crítica a respeito da Educação Ambiental, no entanto, no Projeto Político Pedagógico, há pouca articulação referente à temática para que haja permanente reflexão e discussão a respeito das intencionalidades educativas ambientais existentes.

O PPP, conforme Veiga (2006, p. 13), “[...] busca um rumo, uma direção com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político”. Significa dizer, com Veiga, que, por estar articulado ao compromisso sociopolítico com o interesse de todos para um tipo de sociedade que queremos, a dimensão do PPP não pode ser somente pedagógica, ela precisa ser, também, uma preocupação com a dimensão política, aspecto relevante para as discussões sobre os problemas. Isso significa, no pensamento da autora, construir-se democraticamente.

Consideramos que algumas questões devem ser consideradas e debatidas na construção do PPP, como o espaço físico, o entorno arborizado, área de lazer, quadras para atividades esportivas, biblioteca, unidades de conservação, para planejar o espaço da escola. Isso poderá contribuir com a necessária e imprescindível sustentabilidade.

A sustentabilidade social pressupõe gestão participativa, que trabalha com a gestão de pessoas e de recursos físicos e financeiros em dimensões como a democracia, a equidade e a diversidade (étnico racial, gênero, cultural, regional), que são fundamentais na gestão socioambiental. Lembramos, com Freire, a importância da dimensão cultural do mundo como mediação pedagógica na formação da consciência crítica orientadora da prática política.

No Projeto Político Pedagógico da escola, apesar dos relatos dos(as) participantes do grupo focal, aparece somente o título de um projeto em parceria com o SEBRAE, o JEPP

(Jovens Empreendedores Primeiros Passos). Um projeto encaminhado pela Secretaria de Educação do município de Lages/SC, juntamente com outro projeto de Educação Fiscal a ser atualizado no PPP, conforme identificado no diálogo com a gestão da escola.

O JEPP tem como objetivo disseminar a cultura empreendedora e orientar para o plano de negócios, de maneira a estimular os comportamentos empreendedores entre crianças e adolescentes, incentivando-os(as) à prática do empreendedorismo e o protagonismo juvenil.

Sua metodologia está estruturada em nove cursos, um para cada ano do Ensino Fundamental. Os(As) estudantes são instigados(as) a desenvolver o comportamento empreendedor, promover a eco sustentabilidade, a ética e a cidadania, a cultura da inovação e a cooperação, e o plano de negócio. A metodologia do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP) é vivencial e semiaberta, e proporciona à escola e aos(às) professores(as) a oportunidade e liberdade de fazer adequações do tema, conforme a realidade local e dos(as) estudantes.

Para Vasconcelos (2005, p. 171), “[...] muitas vezes, no dia a dia, a preocupação da direção acaba sendo que a escola funcione, e a dos professores acaba girando em torno do manter a disciplina e cumprir o programa”. Para ela, somos devorados o tempo todo pelas emergências do dia a dia e acabamos por não dispor de tempo e nem nos posicionarmos diante das situações importantes.

Vemos que há, também, no PPP, um plano de ação de emergência contra incêndio, no qual são descritas orientações e procedimentos a serem seguidos pelos(as) funcionários(as) da escola quando houver ocorrência. Um embasamento teórico e um plano para os(as) estudantes não estão presentes no PPP. Já o plano de emergência contra incêndio foi elaborado conforme normativa da Secretaria Municipal de Educação.

Para Coimbra (2004, p. 2), a “[...] interdisciplinaridade constitui-se quando cada profissional faz uma leitura do ambiente de acordo com o seu saber específico, contribuindo para desvendar o real e apontando para outras leituras realizadas pelos seus pares”.

Coimbra (2004) fala que a interação de pessoas, áreas e disciplinas discutindo a temática produz um conhecimento mais amplo e coletivo, permitindo saberes diferentes para a compreensão do meio ambiente por inteiro. Os diálogos e saberes que ocorrem no espaço escolar “[...] são amplas e complexas e em permanente construção e reconstrução, as experiências, as intencionalidades, o coletivo, as riquezas são ingredientes necessários a construção de um projeto político pedagógico” (VEIGA, 2004, p. 191).

6.2 ANÁLISE DO PROJETO DE CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIPLAC

6.2.1 Histórico da Criação do Curso de Pedagogia

De acordo com o PPC (2006) do Curso de Pedagogia da UNIPLAC, a Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense – UNIPLAC, através da Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages – FACIP, é autorizada a funcionar pelo Parecer n.º 48/70 e pelo Decreto n.º 66.847 de 06 de julho de 1970. É reconhecida pelo Decreto n.º 79.943, de 14/07/77, e oferece os cursos de Ciências de 1º Grau, Ciências Sociais, Letras, Matemática e Pedagogia.

Em 1996, a UNIPLAC apresentou ao Conselho Estadual de Educação e teve aprovada a Proposta do Curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério do Pré-Escolar e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A Carta Consulta foi aprovada no Parecer n.º 270/96 do CEE/SC, de 17/09/1996.

Após a aprovação, novos estudos foram realizados sobre a Proposta Curricular e no processo de reconhecimento da Universidade do Planalto Catarinense (Resolução n.º 031/CEE/SC) e uma Proposta Curricular diferente da que fora aprovada no Parecer n.º 270/96/CEE/SC foi autorizada e colocada em prática pela UNIPLAC.

No ano 2000, a Pró-Reitora de Ensino encaminhou ao CONSEPE a solicitação de correção da Proposta Curricular do Curso a fim de incorporar, nesta, as horas referentes ao estágio, aproveitando para antecipar as práticas de estágio, tornando-o uma atividade em processo e não uma atividade exclusivamente de final de curso. Essa mudança foi aprovada pelo Parecer n.º 1108/2000/CONSEPE, de 01/09/2000.

No primeiro semestre de 2001, a Universidade verificou que a nomenclatura da habilitação do Curso de Pedagogia não estava redigida de forma correta e solicitou ao Conselho Estadual de Educação a correção para que os(as) estudantes concluintes pudessem ter em seu diploma o registro correto da habilitação que cursaram. Essa correção foi autorizada pelo Parecer n.º 241/2001/CEE/SC, de 28/08/2001, que passou a ser denominado Curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Ainda em 2001, com a finalidade de criar o Projeto de Curso de Pedagogia Semipresencial, o colegiado do curso de Pedagogia concluiu que as ementas propostas no projeto inicial apresentavam problemas de ordem conceitual, principalmente em relação ao perfil e concepção do curso em vigência, assim como, da superposição de conteúdo/abordagens em diferentes disciplinas. Além disso, foi identificado carência ou

excesso de bibliografias básicas, destacando-se, ainda, a desarticulação de algumas disciplinas quanto ao objeto de estudo e as habilitações do curso, e referências bibliográficas não contempladas e que precisariam estar mencionadas nos planos de disciplina. Diante dessa avaliação, o referido Colegiado decidiu efetuar uma revisão completa das ementas, no sentido de articular concepção, perfil, ementa e programas, resultando no processo aprovado pelo Parecer n.º 1722/2001/CONSEPE, de 11/09/2001.

De acordo com o PPC (2006), a UNIPLAC propõe ao Conselho Estadual de Educação a criação da Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a ampliação do número de vagas para o Curso de Pedagogia de 50 (cinquenta), para 100 (cem) vagas, incluindo nos autos do processo as peças que fundamentam tal solicitação. Conforme registrado no PPC (2006, p. 85).

[...] o curso proposto se constituirá em espaço privilegiado de construção de conteúdos e de metodologias, que além de serem irradiados pela extensão, serão referências que a sociedade, cada vez mais, está a demandar uma postura de cidadania e de competência técnica que qualifique o ser humano para as transformações do mundo social e do trabalho.

No mês de maio de 2006, o CNE/CP, através da Resolução n.º 01/2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Essa resolução determina os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem observados em seu planejamento e a avaliação, pelos órgãos de sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e 3/2006.

O PPC do curso de Pedagogia da UNIPLAC também tem objetivos específicos separados para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e do Campo e Educação Étnico-Racial e Indígena.

Quanto ao Perfil Profissional do Curso, o profissional formado é teoricamente fundamentado, politicamente comprometido e historicamente situado, habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, nas unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento. Ainda, pode atuar em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

O Perfil atual dos docentes do curso Profissional tem visão multidisciplinar, a partir da sua área de conhecimento e comprometido com o Curso. Deve conhecer, respeitar e trabalhar a partir das realidades diversas do campo de atuação profissional do curso, assim como, das experiências dos(as) acadêmicos(as).

Campo de atuação profissional: Instituições educativas formais, não formais (unidades escolares da educação básica: pública, privada, conveniada e filantrópica). Setores empresariais demais organizações da sociedade. Campos emergentes.

Organizar propostas educacionais que veiculem concepções sobre criança, cuidar e aprendizagem, considerados de maneira explícita; adotar procedimentos de cuidado/educação que sigam os princípios de programação à saúde; cultivar atitudes e procedimentos baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento em seus diferentes aspectos biológico, emocional, intelectual, cultural.

Comprometer-se com uma concepção de criança no trabalho da Educação Infantil que privilegia o “sujeito criança” e não o “aluno sujeito”; estabelecer uma avaliação que atenda ao que indica a LDB n.º 9394/96.

Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias das informações e da comunicação nas práticas pedagógicas.

Elaborar projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e gestão, caracterizadas por categorias comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

Referenciais orientadores: éticos, políticos, epistemológicos, metodológicos e legais. De acordo com o PPC (2006, p. 93):

Construção do conhecimento crítico; reflexão da prática educativa; experiência com os outros e consigo mesmo; a dialética do feito (prática) do dito (comunicado) e do pensamento (crítico); memória e resgate de saberes e fazeres pedagógicos; reinventar a pedagogia a partir da prática pedagógica; partir de fragmentos do conhecimento e construir uma visão de totalidade; não negar a tríplice aliança entre conhecimento/ciência, sujeito e mundo.

Quanto à Pesquisa e Linhas de Pesquisa no Curso de Pedagogia: A UNIPLAC é uma universidade comunitária e, respeitando este perfil, os conceitos dos três eixos temáticos que norteiam suas linhas de pesquisa, que também valem para os cursos de graduação e pós-graduação, foram meticulosamente discutidos e escolhidos, respeitando a identidade institucional: Educação, como natureza e especificidade do trabalho da Universidade, com base nos conceitos desenvolvidos por Demerval Saviani nas obras “Escola e Democracia” e Pedagogia Histórico-crítica”.

Trabalho, conceito marxista de produção da existência humana e não somente a venda da força produtiva por um salário.

Política, ou a arte de laborar em prol do bem-estar social. A partir daí, uma redefinição das linhas de Pesquisa da UNIPLAC aconteceu durante os IV Diálogos Integradores (08/11/2011), que resultaram em 6 linhas, aprovadas pelo CONSUNI em 15/12/2011, sob o Parecer n.º 80.

As novas linhas de pesquisa são: “Planalto Serrano Catarinense: desenvolvimento territorial, educação, cultura e políticas públicas, trabalho, educação e sistemas produtivos, democracia, cidadania e sociedade, saúde, ambiente e qualidade de vida, ciência, política e tecnologia” (PPC, 2006, p. 94).

O Curso de Pedagogia, considerando sua natureza de Licenciatura, deverá se inserir no contexto do desenvolvimento local e regional sustentável – compromisso da Universidade – como um elemento-chave e impulsionador do desenvolvimento local e regional sustentável da Educação como um todo e do conhecimento histórico, mais especificamente.

O PPC (2012) traz alterações na ementa de algumas disciplinas para incluir algumas categorias de estudo obrigatório, do tipo: Educação Ambiental; Educação Étnico-Racial.

Conteúdos Curriculares: Atividades Pedagógicas – Educação Ambiental para atender o que dispõe a Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, e Decreto n.º 4.281, de 25 de junho de 2002, o curso integrará a Educação Ambiental por meio das atividades desenvolvidas no e pelo Programa do *Stricto sensu* – Mestrado em Educação, conforme abaixo relacionadas:

Estudar a Lei n.º 9.795 de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, instituindo a política nacional de educação ambiental; conhecer o histórico da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo; analisar a importância da Educação Ambiental para a conservação do Patrimônio Natural; desenvolver projetos ambientais envolvendo todos os alunos; Estudar os conceitos e métodos voltados para a preservação ambiental e uso sustentável dos recursos naturais (PPC, 2006, p.95)

De acordo com Brasil (2013, p. 536), a lei situa competência para definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais” e se estende a “[...] todos os sistemas de ensino e instituições educacionais, assegurando-se a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”, com também constituir o objeto desta lei para estabelecer:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação da Educação Ambiental (EA), tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduações, em especial as de Formação de Professores (p. 536).

Ainda segundo destacado por Brasil (2013), é importante, na formação dos(as) professores(as), seguir como referência a determinada lei para assegurar a formação humana de todos os(as) cidadãos(ãs) que convivem no meio ambiente e orientar os cursos de formação para a Educação Básica.

O curso de Pedagogia forma acadêmicos(as) para serem professores(as) da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, para atuarem em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, com uma estrutura curricular dividida em duas modalidades.

1.^a – Disciplinas oferecidas de forma presencial,

2.^a – Disciplinas oferecidas presenciais e EaD.

Nessa perspectiva, conforme explica o PPC (2012, 2015), o curso de Pedagogia da UNIPLAC enseja que o processo de formação docente desenvolva nos(as) estudantes conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

6.2.2 Índícios de Educação Ambiental no curso de Pedagogia da UNIPLAC

O curso de Pedagogia da UNIPLAC, conforme análise documental do PPC (2001), revela que a disciplina ofertada para os(as) estudantes era somente de Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências e Higiene, Programa e Saúde a partir do 4º e 5º semestre, então, o curso executava os conteúdos específicos com base no conteúdo dos PCNs.

A ementa era trabalhada nos fundamentos históricos e filosóficos do ensino de Ciências e a interação entre o meio biótico e abiótico e a saúde do escolar: construção de hábitos, atitudes e habilidades que promovam a prevenção, a proteção e a recuperação da saúde individual e coletiva, priorizando as doenças sexualmente transmissíveis, sexualidade, uso indevido de drogas e a relação educando e meio ambiente para a garantia da qualidade de vida.

Os conteúdos e referências eram elaborados para preparar o(a) Pedagogo(a) para uma didática das ciências no cotidiano da escola, e com a preocupação de formar professores(as) nas várias dimensões e aprendizagens do ensino de Ciências essenciais na Educação Básica da época.

Os temas abordados no ensino de Ciências precisam estar claros, conforme registrado na PCSC (1998, p. 124), desse modo, “[...] para terem pleno êxito, devem ser explorados em

sua dinamicidade, de modo que, os professores e alunos compreendam a origem, o desenvolvimento e as transformações dos fenômenos e processos que as ciências pesquisaram ao longo do tempo”. Para que a apropriação do conhecimento científico ocorresse, seria necessário que estudantes e professores(as) percebessem as relações e conexões entre eles(as) como mediadores(as) do processo.

Estas disciplinas - Fundamentos Metodológicos do Ensino das Ciências, Biologia Humana, Higiene Programa e Saúde – foram ofertadas até o ano de 2004, tendo apenas algumas leituras complementares a respeito da Educação Ambiental.

A partir do ano de 2006, no que diz respeito diretamente à Educação Ambiental, o curso de Pedagogia da UNIPLAC revela indícios mais consistentes a respeito da abordagem sobre o tema. Na disciplina de Saúde e Meio Ambiente, por exemplo, observa-se ementário destacando a ecologia, a natureza, o meio ambiente, a saúde e o ambiente no desenvolvimento de municípios saudáveis, qualidade de vida, saneamento básico e ambiental.

O curso de Pedagogia da UNIPLAC permaneceu com essa disciplina de Saúde e Meio Ambiente, conforme mostra o PPC de (2012), até 2012. Desse ano até 2015, a única mudança identificada foram as leituras complementares referentes à Educação Ambiental.

Lembramos, a partir disso, nos situando com Morales (2012), que discutir a formação e a incorporação da Educação Ambiental nas Instituições de Ensino Superior (IES) é de suma importância para a ambientalização dos(as) acadêmicos(as) e que estes(as) possam refletir com consciência sobre os problemas socioambientais. Morales pontua, ainda, que:

A universidade, como instituição de investigação e centro de educação técnica e superior, tem o papel essencial na reconfiguração de mundo e, portanto, deve assumir a responsabilidade maior no processo de produção e incorporação da dimensão ambiental nos sistemas de educação e formação profissional. Deve também propiciar aos profissionais educadores ambientais fundamentos teórico-práticos indispensáveis para que os mesmos possam compreender, analisar, refletir e reorientar seu fazer profissional numa perspectiva ambiental. (MORALES, 2012, p. 93).

Sendo assim, a IES tem a responsabilidade de instruir os(as) acadêmicos(as) na configuração do que acontece no mundo, e assumir um compromisso maior de ambientalização para compreender, analisar e refletir, por meio de conteúdos teórico-práticos, sobre a temática durante a formação, principalmente a inicial.

De acordo com o Conselho Universitário – CONSUNI da UNIPLAC, em 24 de novembro de 2017, pelo Parecer n.º 752, de 24/11/2017, e da Resolução CONSUNI n.º 292,

de 27/11/2017, foi aprovada a implantação das Disciplinas Institucionais na Modalidade a Distância, a partir de 2018, para todos os Cursos de Graduação dessa IES.

A estrutura completa do Curso de Pedagogia foi aprovada pelo Colegiado do Curso em reunião realizada em 16 de abril de 2018, com registro na Ata n.º 09/2018, sendo, assim, apresentada ao CONSUNI.

Em 12 de abril de 2018, conforme Ata n.º 003, o CONSUNI aprovou nova alteração no Art. 2º da Resolução n.º 292/2018 (Resolução n.º 347, de 30 de abril de 2018), que passou a ter a seguinte redação, de acordo com o referido Parecer (2018, p. 1).

Art. 2º As disciplinas institucionais, serão ministradas a distância, sendo 5 (cinco), do primeiro ao quinto semestre.

§ 1º As 5 (cinco) disciplinas institucionais para todos os cursos, do primeiro ao quinto semestres, são as seguintes:

I – Tecnologias da Informação e Comunicação;

II – Cultura, Diferença e Cidadania;

III – Língua Portuguesa;

IV – Iniciação à Pesquisa Científica;

V – Ambiente e Desenvolvimento Sustentável.

De acordo com o citado Parecer, as disciplinas do sexto ao último semestre poderão ser compartilhadas nas modalidades presencial e/ou à distância, em caráter opcional, de acordo com os critérios aprovados pelo colegiado do curso.

A disciplina de Saúde e Meio Ambiente mudou para Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, com 80 horas, equivalente a 04 Créditos, a partir do 5º semestre, na modalidade Presencial e a distância – EaD. Foram definidos suas atribuições e princípios básicos de Educação Ambiental, cumprindo as exigências do MEC e incluindo a referida disciplina no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior.

No que tange aos conteúdos referentes à Educação Ambiental para o curso de Pedagogia da UNIPLAC, a partir de 2018, estes passaram a ter muito mais relevância, com a preocupação de conscientizar e ambientalizar os(as) acadêmicos(as) do curso nessa formação. Assim, a ementa da disciplina passa a ter mais consistência, contribuindo nos enfrentamentos socioambientais e criando espaços educadores sustentáveis. Dentre elas:

Estrutura, funcionamento e dinâmica dos ecossistemas; conceitos ambientais; desenvolvimento sustentável; globalização e meio ambiente; aspectos e impactos das atividades humanas no ambiente; controle de poluição do solo, ar e água; tratamento de resíduos e conservação de recursos naturais.; políticas públicas e legislação ambiental entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a Educação Básica foram elaboradas pouco tempo depois dos PCNs. Estes, no ano de 2001, trouxeram à tona a preocupação de trabalhar a relação do homem com o meio ambiente. No entanto, apesar dos conteúdos ricos no que concerne à preocupação em formar professores(as) para o ensino de Ciências constante nos documentos citados (DCNs e PCNs), o conhecimento diante da dimensão da Educação Ambiental tornou-se fragmentado no conteúdo das disciplinas do curso de Pedagogia da UNIPLAC. Cabe salientar, todavia, que essa questão já havia sido colocada no texto dos PCNs, ou seja, “Na formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento” (PCNs, 2001, p. 27).

Retomando nossas considerações, entendemos que a Educação Ambiental envolve uma proposta capaz de ressignificar o papel social da educação a partir do pensamento complexo e com base numa visão sistêmica e integrada. Corroboramos essa ideia em Brasil (2013, p. 547), ao enfatizar que as Diretrizes Nacionais para Educação Ambiental “[...] contribuirão para incluir no currículo o estudo e as propostas para enfrentamento dos desafios socioambientais, bem como para pensar e agir na perspectiva de criação de espaços educadores sustentáveis e fortalecimento da educação integral”

6.3 RESULTADOS E ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

O grupo focal foi iniciado através da plataforma *google meet* com o acolhimento por parte da pesquisadora e da professora orientadora, que apresentaram o grupo e prestaram explicações gerais sobre a pesquisa que estava sendo conduzida. A moderadora do grupo focal, a orientadora Lucia Ceccato de Lima, deixou as participantes à vontade e foi muito solícita a atender as dúvidas que surgiam. As participantes foram orientadas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e, a partir disso, todas concordaram em participar.

Os sujeitos da pesquisa totalizam nove pessoas que se propuseram a colaborar com este estudo, entre elas, 2 gestoras, 1 assistente técnica do administrativo, e 7 professoras do Ensino Fundamental I. Estas profissionais compõem o administrativo e o corpo docente da unidade escolar pesquisada, algumas atuam na escola a mais de 5 anos e, outras, menos de dois anos. A idade das dez professoras - P1, P2, P3, P4, P5, P6, - e gestoras - G1, G2, G3 - que aceitaram participar da pesquisa tem em média de 30 a 50 anos de idade e todas são do

sexo feminino. Quanto à formação, todas possuem graduação e pós-graduação na área da educação, sendo que uma cursou Mestrado em Educação e duas cursaram 2 licenciaturas. A graduação que mais predomina é a Pedagogia, porém, há participantes licenciadas em Artes, Letras, Educação Física e uma em Administração.

A esses sujeitos da pesquisa foram dados codinomes, como G1, G2, G3 e P1, P2, P3, P4, P5, P6. As questões do roteiro do grupo focal foram centradas em compreender a formação das professoras por meio da Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral com as seguintes fases para a sua condução: “a) pré análise; b) exploração do material; c) o tratamento do resultado, a interferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125).

Partindo das discussões estabelecidas pelos(as) participantes do grupo focal, iniciamos a transcrição das narrativas dividindo-as em três categorias: 1) Percepção dos Professores e Gestores a Respeito da Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral; 2) Formação Inicial e Continuada Para escola de Tempo Integral; 3) Analisar a percepção dos professores e dos gestores por meio das práticas pedagógicas na E.T.I

Para melhor compreensão do(a) leitor(a), no Quadro 11 apresentamos as categorias e a relação com os objetivos deste estudo

Quadro 10 – Transcrições das narrativas em categorias

CATEGORIAS	OBJETIVOS
Categoria 1: Formação Inicial e Continuada de Professores	Discutir processos de formação de professores em Educação Ambiental.
Categoria 2: Formação Inicial e Continuada Para Escola de Tempo Integral	Descrever a formação dos professores em educação ambiental para atuar na escola de tempo integral
Categoria 3: Percepção dos Professores e Gestores a Respeito da Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral.	Analisar a percepção dos professores e dos gestores por meio das práticas pedagógicas na E.T.I

Fonte: Pesquisadora (2021)

6.3.1 Formação Inicial e Continuada de Professores

A primeira categoria, “Formação Inicial e Continuada de Professores Educadores Ambientais”, teve como objetivo: Discutir processos de formação de professores em Educação Ambiental.

Poucas professoras tiveram formação inicial e continuada a respeito da Educação Ambiental e Sustentabilidade. A maioria das professoras, teve contato mais efetivo sobre o assunto na pós-graduação, todavia, destacaram que na formação essa abordagem não foi tão

efetiva, contudo, na sua responsabilidade e na prática educativa em sala de aula, de uma forma ou de outra, sempre trabalharam com os(as) estudantes o tema da Educação Ambiental. De acordo com a participante do grupo focal, P1:

“Naquela época, lá em 2003, pouco se falava nessa questão de Meio Ambiente, e neste problema todo, que está se gerando muitas discussões. Mas, a gente sempre trabalhou de forma Interdisciplinar, buscando conscientizar. Mesmo que não era focado tanto assim o assunto, mas era conscientizado a questão do Meio Ambiente” (P1).

A temática da Educação Ambiental na formação inicial e continuada dos(as) professores(as) é de fundamental importância para uma futura geração de professores(as) ambientais.

Dickmann (2017, p. 58) problematiza que “[...] precisamos pensar na formação das licenciaturas como uma parte do processo formativo dos educadores, dentro de um processo maior que é a formação permanente”. Para esse autor, a formação acontece de forma sistemática na graduação e de forma assistemática nos espaços informais dos quais participamos socialmente. Nesta esteira, pensar em educador ambiental no sentido *stricto*, é mais complexo, já que são escassos os exemplos de professores que também atuam em espaços não formais. Entretanto, há políticas públicas como a PNEA e as DCNEA que garantem que na formação inicial sejam proporcionados espaços formativos para Educação Ambiental.

Assim entendemos que a formação inicial é um espaço privilegiado para formação de professores educadores ambientais. “Os educadores precisam preocupar-se sempre com a sua formação permanente e continuada, sistemática e processual. O lugar que ocupam no mundo é privilegiado para a construção do conhecimento” (DICKMANN, CARNEIRO, 2021, p. 20).

Na resposta dada por P1, revela-se que mesmo na sua formação inicial e continuada não foi trabalhada essa temática, mas que sempre teve a consciência de ensinar aos(as) estudantes sobre meio ambiente e a necessidade de conscientizá-los quanto à temática.

Para G2, houve, sim, uma tentativa de abordagem da questão socioambiental em sua formação, porém, sem real aplicabilidade, apenas uma introdução durante o processo formativo, o que, de acordo com ela, em nada contribuiu, ao menos, não da maneira apropriada.

“Então, já no meu caso foi trabalhado sim, na minha formação, mas muito superficial. Nós trabalhávamos essas questões de meio ambiente e sustentabilidade, na formação e na graduação de forma superficial. [...] Vejo que na minha formação não foi trabalhado

como deveria, foi ventilado e trabalhado alguma coisinha pela importância que tem o tema” (G2).

Em seu depoimento, G2 demonstra preocupação em ter um aprofundamento mais completo sobre o tema e como isso impacta diretamente a conscientização dos(as) professores(as) e, subsequente, no processo de ensino dos(as) estudantes.

Conforme já disse Freire (2016, p. 17): “A conscientização é um processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre sua existência”. Despertar a conscientização nos(as) professores(as), é buscar um pensamento reflexivo sobre o meio ambiente e a sustentabilidade, buscando senso autocrítico acerca do que se aprende na graduação para, então, mediar esse conhecimento na sala de aula.

Para Freire (2016, p. 56), na aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, este é capaz de atuar conscientemente sobre a própria realidade. Segundo o autor, “[...] É exatamente isso a práxis humana, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”. Essa primeira aproximação com o mundo não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua, fazendo simplesmente a experiência da realidade na qual se encontra (FREIRE, 2016).

Conforme P2, a graduação pouco abordou o tema, porém, na especialização teve, em sua estrutura curricular, uma disciplina que deu ênfase a da Educação Ambiental:

“A minha formação foi em 2006, mas pouco se falava em meio ambiente e Sustentabilidade. Mas já em 2012, que foi minha pós, já consegui compreender melhor o que é Sustentabilidade, onde já teve um avanço bem melhor! Lembro que o professor de uma disciplina sobre meio ambiente focou bastante” (P2).

Diante dessas colocações, faz-se necessário, portanto, refletir sobre o papel da universidade no que tange à inserção da Educação Ambiental na formação do(a) professor (a) educador(a) ambiental. Conforme aborda Morales (2012, p. 97):

Pensar na formação profissional, direcionada ao campo da educação ambiental, exige, da universidade que apresenta um contexto em que a produção de conhecimento se dá sobre as bases capitalistas, a superação do paradigma dominante e as fragilidades impostas por esse. A partir das conferências que permearam o processo de institucionalização da educação ambiental se fez necessária no sistema educativo e, dessa forma, a formação de recursos humanos de alto nível foi um dos principais requisitos evidenciados para construir uma racionalidade ambiental.

De acordo com a autora, entende-se que a Formação de Professores Educadores Ambientais nas Universidades deverá ser cidadã, o que está contemplado nas DCNEA / 2012

em seu art. 4º. “A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza”

A Educação Ambiental se constitui nessa perspectiva de Educação que consiste em um direito de todos, aprendizes e educadores. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (06/2012) reafirmam a EA como uma dimensão da Educação, enfatizando seu caráter social a partir do desenvolvimento individual.

Já P3 e P4 responderam que, no início de outras graduações que fizeram, não tiveram nada sobre o assunto, mas que nas graduações de 2014 e 2019 o assunto foi bem abordado. Percebe-se, nessas falas, o senso crítico e uma percepção mais aguçada sobre a Educação Ambiental.

“Na minha graduação que fiz em Pedagogia 2004, não lembro muito bem. Mas quando fiz a segunda que me formei em Arte Educação em 2014, já foi trabalhado muito a Sustentabilidade, mas sempre referenciando artistas” (P3).

Santa Catarina (2014, p. 25) reitera que a Educação Ambiental, como os demais temas de modalidades da diversidade “[...] consegue integrar os diversos tipos de conhecimentos, desde o empírico até o científico, de modo a permitir fazer aproximações do cotidiano do estudante, do mundo dos conteúdos curriculares”. Além de os(as) professores(as) promoverem movimentos e aproximações das diferentes áreas temáticas, tais estratégias fazem parte do processo de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares e os questionamentos ambientais (SANTA CATARINA, 2014).

Ainda de acordo com Santa Catarina (2019, p. 26):

A Arte tem seus saberes, objetivos e metodologias próprias e pode ser um instrumento mobilizador para desenvolver a Educação Ambiental nas instituições educacionais. Pensar Arte e a EA, na vida dos sujeitos, é possibilitar conhecer os diversos tipos de linguagens e trazer, para a discussão, as relações estabelecidas nos mais variados contextos articulados às suas culturas, de forma a desenvolver a sensibilidade e a visão (leitura) de mundo para a construção de valores socioambientais.

Nesse sentido, é preciso uma educação voltada ao crescimento do(a) estudante, estimulando a sua criatividade e o fazer artístico, compartilhando seus saberes e suas produções. Santa Catarina (2019, p. 26) contextualiza uma proposta interdisciplinar, desse modo, “[...] a arte e a EA precisam construir seus saberes, sua identidade com equilíbrio e responsabilidade”. Por essa razão, destacam a importância do(a) professor(a) no processo de

ensino e aprendizagem e do grupo de estudantes na qualidade de participantes ativos nos processos de criação, de construção e de apropriação do conhecimento.

Vemos que diferentes percepções estão presentes nos comentários dos(as) professores(as), quando o assunto é a formação inicial. O sujeito participante do grupo focal que mais teve formação a respeito da Educação Ambiental foi P4, quando relata que não tinha terminado uma graduação em 2001 por motivos pessoais e, quando retornou, a temática voltada à preocupação com a Educação Ambiental foi muito bem enfatizada no curso de Pedagogia da UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense).

“Na Sustentabilidade em 2019, eu tive um curso de extensão pela UNIPLAC, o PROESDE, que é o desenvolvimento regional, então vimos muito sobre Sustentabilidade Territorial. E o nosso espaço era Urupema e Rio Rufino, seriam as duas cidades que teríamos que trabalhar para poder concluir o curso, que durou o ano todo, no período de sábado. Tivemos que ir a campo e o prefeito de Urupema, solicitou um projeto sobre o lixo. Lages é uma cidade modelo em relação ao lixo, e Urupema estava se preparando, porque eles tinham que mandar todo o estoque de lixo para que fosse feito aqui, o processo de reciclagem. Então foi um trabalho bem produtivo” (P4).

Nesse depoimento, observa-se que a Educação Ambiental, entre os anos 2014 e 2019, teve um avanço significativo na formação inicial de alguns(umas) professores(as).

O Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – PROESDE é regulamentado pela Portaria n.º 2696/SED/2019 e tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo para estudantes matriculados em Cursos de Graduação em áreas estratégicas e de Licenciatura, sob a coordenação da Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional – DIPE da Secretaria de Estado da Educação – SED. Nesta formação a professora P4 participou do processo de bolsa de estudo e nesta formação inicial teve a oferta de EA nesta universidade UNIPLAC trabalhando o desenvolvimento econômico e sustentável.

O ensino superior, de acordo com Morales (2012, p. 153), dá ênfase “[...] à formação de profissionais que sejam produtivos para o mercado, e dessa forma o conhecimento tornou-se cada vez mais disciplinar, acompanhando a lógica de novas práticas de desenvolvimento por meio da técnica e da ciência”.

Conforme Adams *et al.* (2020, p. 250), “[...] a importância de os cursos de formação inicial de professores incluírem a temática ambiental como meio de tomada de consciência e preparação dos docentes para a sua atuação em sala de aula e suas ações práticas do dia a dia”.

Para esses autores, a Educação Ambiental deve ser discutida tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores(as), de forma a buscar o desenvolvimento de uma concepção que esteja em acordo com as legislações vigentes para que, então, os(as)

professores(as) possam proporcionar aos(às) estudantes da Educação Básica uma formação ambiental de qualidade (OLIVEIRA; ADAMS *et al.*, 2020).

Concluindo o exposto nesta categoria pode-se inferir que a formação inicial e continuada dos professores em Educação Ambiental, ainda não está dando conta das emergências ambientais contemporâneas. Temos nas unidades escolares várias gerações de professores sendo que a maior parte desses não teve uma formação que contemplasse a Educação Ambiental.

Nesse sentido, entendemos que não basta apenas a inserção da EA no currículo dos cursos de formação inicial ou continuada de docentes, é necessária a reflexão acerca das bases que a constituem, ou seja, sobre que abordagem norteia os discursos e práticas pedagógicas.

Espera-se que os sistemas de ensino tragam a luz dessas questões, e que busquem atender aos marcos legais existentes para uma educação que seja ambiental. As Universidades adaptavam os seus currículos a legislação o que vem desmontando avanços na geração mais jovem de professores quanto a inserção da educação Ambiental na formação inicial.

6.3.2 Formação Inicial e Continuada Para Escola de Tempo Integral

A segunda categoria, “Formação Inicial e Continuada Para Escola de Tempo Integral”, teve como objetivo descrever a formação dos professores em educação ambiental para atuar na escola de tempo integral. Observamos que, nesta questão da Escola de Tempo Integral, as professoras foram unânimes em responder que não tiveram nenhum tipo de formação, seja inicial ou continuada, exceto G2, que realizou o seu mestrado pesquisando essa temática da Escola de Tempo Integral. Durante o diálogo com as pesquisadoras, G2 demonstrou bastante conhecimento sobre o assunto e uma preocupação de como estão sendo realizadas as atividades na escola em que atua e nas escolas de Lages/SC, em geral.

“O modelo de escola de tempo integral aqui no nosso município ele é falido. Não existe produtividade. Se existisse, nossos alunos seriam 100% alfabetizados. Estamos fazendo de mais o mesmo, ou não estamos fazendo nada”. Para se ter uma escola de tempo integral com produtividade, esse tempo seja de qualidade na aprendizagem e em todos os aspectos, lazer etc. Precisamos remodelar esse projeto com urgência e adaptado aos espaços físicos que temos. A gente se propôs a fazer um projeto para o ano que vem, mas que tenha um respaldo, financeiro e profissional, que tenha capacitação para esses professores” (G2)

Pode-se compreender a partir da exposição da participante, que as professoras não têm formação adequada para essa modalidade de ensino e não há infraestrutura adequada para o

trabalho pedagógico. Quanto mais atuar com ações de Educação Ambiental significativas na escola que é de tempo integral, sendo um espaço privilegiado para práticas pedagógicas consistentes e contínuas, mas contribuirá para uma educação que seja ambiental.

Nas palavras de Moll (2012), é preocupante observar que muitos docentes universitários não se debruçaram sobre a temática de escola de tempo integral, nem na teoria, nem na prática.

Os desafios da escola de tempo integral se deparam com o desafio de formar novas gerações, profissionais em formação inicial e continuada, que tenham acesso a reflexões e a conhecimentos teóricos e práticos que fortaleçam o pensamento e desvelem estratégias metodológicas capazes de fazer acontecer com qualidade essa educação integral (MOLL, 2012, p. 251).

Sendo assim, a autora se preocupa com uma formação inicial e continuada na carreira de todos(as) os(as) professores(as) para que possam mudar com estratégias e na aproximação com as temáticas para, assim, concretizar essa escola de qualidade que tanto buscamos.

Em sua fala, G1 demonstra outra preocupação com a Escola de Tempo Integral, ela não concorda com essa modalidade da forma como está, salientando a importância de mudanças. Também tem se preocupado com a questão da alfabetização, conforme se pode observar no seguinte relato:

“A escola de tempo integral é o sonho de todo professor. Porque se eu tenho 4h para alfabetizar os meus alunos eu preciso alfabetizar em 4 horas, e se eu trabalho em uma escola de tempo integral eu vou ter o dobro desse tempo, pense no ganho, mas teria que trabalhar diversas formas” (G2).

Para Moll *et al.* (2020, p. 2029): “Pensar a escola de tempo integral como se ela pudesse ser uma escola de reforço é seguramente uma distorção da função formadora da escola e da sociedade democrática”. Concordamos com os autores, pois, quando falamos de Escola de Tempo Integral, apontamos para uma escola que trabalhe a formação humana nas diferentes dimensões do(a) educando(a) que contribua para a sua emancipação e exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, Moll *et al.* (2020, p. 2098) nos levam a refletir que a educação integral implica “[...] pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a lista de conteúdo a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos”. Ainda, segundo os mesmos autores:

Não dá para dizer que o currículo possa abarcar tudo, pois as possibilidades humanas são infinitas, e o currículo é sempre em recorte, mas pode-se falar na busca constante pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, tendo a ampliação do tempo como uma condição para a sua realização. Sabemos que o tempo das 4/horas diárias é insuficiente (MOLL *et al.*, 2020, p. 2098).

Refletindo sobre essas palavras, podemos dizer que nos confundimos quando falamos de Escola de Tempo Integral, ou seja, fantasiávamos quando tocamos no assunto. Nas palavras desses autores: “O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada, sem que se faça Educação Integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, na escola a perspectiva de sua função social e cidadã” (MOLL *et al.*, 2020, p. 2098). Sob o ponto de vista dos autores citados, a Escola de Tempo Integral deve ter condições para a criança aprender construindo o próprio conhecimento de forma ativa. Conforme diz Morin (2015, p. 3). As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos para os alunos tenham essas condições de aprender, “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes”

Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa e para isso, há necessidade de mais tempo na escola para o desenvolvimento da aprendizagem nas diversas áreas para qualificar o trabalho escolar de maneira produtiva e não ser cansativo para os(as) estudantes, como no relato de G1.

*“A produtividade não foi o esperado, deveria ter uma reformulação, uma nova forma de trabalhar, da maneira como está sendo, não concordo”.
[...]Os maiores quando chega o horário do sono, do descanso é um trabalho, uma confusão, é aluno que chora, que briga etc. então eu não estou achando válido agora, a não ser que tenha um novo modelo de trabalho” (G1).*

A ampliação do tempo, conforme nos explica Moll (2012), na Escola de Tempo Integral deve ser feita com mais qualidade e satisfação dos(as) estudantes e dos(as) professores(as). Muitas vezes, a estrutura física nas unidades escolares não comporta espaços e condições adequadas para atender a todos(as) que ficam na escola o dia inteiro. Durante o diálogo com o grupo focal, P1 e P6 também expressaram essa preocupação com o espaço e a estrutura da escola.

“A escola de tempo integral você passa o maior tempo com a criança, ou seja, o dia todo e as vezes vai além do horário. O que eu vejo das escolas que conheço, a estrutura não contempla esse modelo. Na hora do descanso não é legal” (P1).

“O espaço físico, principalmente não comporta. Seria bom que a secretaria de educação fizesse um novo projeto, seria muito bom!” (P6).

“O que nós estávamos conversando com a professora de educação física e as outras professoras é que pensávamos em mudar, porque os alunos estavam ficando cansados e gostaríamos de proporcionar outras atividades, mas tudo depende do financeiro, tudo tem algo por traz que depende. Nós queremos que mude, que não fique só nisso, para facilitar o aprendizado da manhã” (P3).

Em geral, as escolas de tempo integral, conforme explica Moll (2012), negam essa possibilidade de espaço. Por essa razão, os(as) professores(as) têm sempre que se adequar com o que há na escola. Todavia, ressalta-se, para a importância de ampliar a estrutura para que se tenha, no mínimo, banheiros, quadras para a prática esportiva ou atividades ao ar livre, cozinhas e refeitórios. Isso tudo é importante e necessário para que se possa avançar e qualificar a Escola de Tempo Integral. Contudo, convém lembrar, que o planejamento físico pouco depende da escola, já que, em grande parte dos casos, exige investimento por parte do poder público municipal, e federal.

Ainda nos situando com Moll (2012), podemos dizer que não é possível uma discussão sobre a ampliação dos espaços, ressaltando o pensamento de Anízio Teixeira com relação à educação integral, ao direito e à proteção da criança e do adolescente, sem que se pense no processo educativo. Ou seja: “Precisamos restituir-lhe o dia integral e enriquecer o programa com atividades práticas e dar ampla oportunidade de hábitos reais e saudáveis, organizando a escola como miniatura da comunidade, com recreação, estudos e arte” (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

Observa-se que as professoras revelam preocupação em relação à Escola de Tempo Integral, estabelecendo a importância de uma educação integral de qualidade, talvez, por sentirem que precisam ter uma formação inicial e continuada. Um instrumento muito importante na Escola de Tempo Integral é o Projeto Político Pedagógico. É por meio dele e nele que trabalhamos com a ideia de reinventar a escola para além do espaço físico. Nesse documento, pode-se discutir o desenvolvimento dos(as) estudantes e suas dificuldades, e estabelecer onde pretendemos chegar com as propostas que pensamos e registramos, com o apoio das secretarias e do Estado.

Toda essa problemática de espaço e tempo na Escola de Tempo Integral diz respeito à necessidade de educar para ir além do ler, escrever, calcular, interpretar, produzir textos, poesias, multiplicar, somar, subtrair, dividir. É olhar o outro com respeito, visar a sua

proteção, respeitar as adversidades para construirmos uma sociedade mais humanizada, consciente, menos violenta.

Nesta perspectiva Morán (2015) sugere que as instituições de ensino poderiam propor, modelos mais inovadores, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, como metodologias, resultam em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade, e aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores.

Para finalizarmos a discussão a respeito dos diálogos com o grupo focal, trazemos a fala de P3, quando relata os sonhos que tem para a escola e do amor que sente pelo trabalho que realiza.

“Eu sou suspeita em falar da escola, moro no bairro próximo e amo essa escola. Concordo que devemos fazer uma conscientização para a preservação da escola”. Eu sonho com minha sala de Artes, todo professor sonha com esta sala, os alunos achavam o máximo ir para a sala diferente, quando eu tinha uma no início. Estamos fazendo o máximo porque nós trabalhamos para eles o professor que trabalha com amor, eles sentem esse carinho e tudo fica mais fácil” (P3).

Refletindo sobre o pensamento de P3, buscamos apoio em Paulo Freire quando este fala sobre a amorosidade, sobre os sentimentos envolvidos no trabalho pedagógico:

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É força misteriosa, às vezes chamada de vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre como pode o seu dever. Amorosamente acrescento (FREIRE, 2020, p. 139).

Paulo Freire (2020) nos ensina, contudo, que mesmo amando o trabalho que realizamos na escola, não devemos deixar de lutar politicamente por nossos direitos e pelo respeito à dignidade da nossa tarefa e ao espaço pedagógico no qual atuamos com nossos(as) estudantes. Além disso, chama a atenção para importância do manter-se informado, do aprender constantemente. Nas palavras de Freire, “[...] não se pense que a prática vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica. A prática educativa é tudo isso, afetividade, alegria, sonhos, capacidade técnica, científica para a mudança ou a permanência do hoje” (FREIRE, 2020, p. 139-140).

As práticas de EA nas escolas estão fundamentadas na construção de sociedades justas e sustentáveis, nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas. Entretanto o conhecimento tem mais valor quando construído coletivamente, no qual ocorre uma troca de

saberes, com que sabemos e o que aprendemos. É com esta construção coletiva que o ensino deve se preocupar mais. (MEDEIROS *et al.*, 2011 *apud* FRAGOSO *et al.*, 2018).

Podemos pensar, com os autores que embasam as discussões deste capítulo, sobre a necessidade e importância de que a escola seja um lugar onde todos(as), professores(as), estudantes, funcionários(as) de todos os setores da escola, que atuam nas mais diversas atividades que permeiam o cotidiano escolar, sintam prazer em permanecer em um lugar que estimule a aprendizagem e que não seja desmotivador para as pessoas que fazem deste um espaço de convivência e de saberes.

Moll e Leite (2015) nos ensinam sobre a relevância de diversificar conteúdos e metodologias para ofertar atividades educativas que atendam às necessidades dos(as) estudantes, de otimização dos espaços, de garantir condições de trabalho adequadas, de que haja dinâmica e organização curricular capazes de promover o diálogo e a reflexão de acordo com a realidade na qual a escola está inserida.

Para concluir sabemos que o ensino em tempo integral tem seus pontos positivos, quando podemos ampliar as oportunidades de aprendizagem com os estudantes, diminuindo a evasão escolar o número de repetência e a garantia do acesso e permanência do aluno (a) na escola. A escola passa a ser, mas atrativa com diversas temáticas culturais, mas tudo depende de infraestrutura, capacitação de professores, práticas de organização e gestão bem conduzidas, fortalecimento da participação da família, atividades curriculares diversificadas e principalmente apoio total do poder público.

6.3.3 Percepção dos Professores e Gestores a respeito da Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral

A terceira categoria, “Percepção dos Professores e Gestores a respeito da Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral, teve como objetivo analisar a percepção dos professores e dos gestores por meio das práticas pedagógicas na E.T.I.

A respeito das práticas pedagógicas realizada pelas professoras e gestoras da unidade de ensino pesquisada, foi pedido e solicitado pela moderadora e pesquisadora do grupo focal que as professoras relatassem as suas práticas de anos anteriores, ou o que conseguiram trabalhar no ano de 2020 devido à pandemia do novo Coronavírus (Covid-19).

Iniciamos a terceira categoria deixando as professoras bem à vontade para responder e ficamos felizes com as respostas, pois as participantes demonstraram interesse e curiosidade com as falas das colegas. Em especial, P1, G1, P3 contribuíram dizendo de que forma as

práticas pedagógicas e as suas percepções sobre Educação Ambiental foram realizadas, trazendo recordações desde o início de sua formação.

“Nós trabalhamos valores! Esses valores para o bem da sustentabilidade, a solidariedade, a ética, o cuidado com o meio ambiente, a higiene pessoal e o local que vivemos” (P1).

“Sempre trabalhei com meus alunos quando iniciei a minha carreira contando histórias e pedia para eles produzirem por meio de textos, redação sobre a natureza. (G1)

“E o meu trabalho em sala de aula é isso, eu trabalho a Sustentabilidade, a preservação, mas elencando os artistas em si. E trabalho com manuseios de materiais recicláveis” (P3).

Para que possamos refletir sobre as práticas pedagógicas, Paulo Freire (2020, p. 40) corrobora no sentido de que precisamos refletir sobre a prática e a curiosidade ingênua, nos tornando críticos(as). Nas palavras de Freire, na “[...] formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Isso esteve presente nas respostas das pessoas pesquisadas.

As questões que mais relataram foram o dia a dia do(a) professor(a) na sala de aula e fora dela. Como ressalta Freire (2020, p. 12): “O cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, da educação fundamental à pós-graduação. É explorando uma codificação, enquanto espaço de reafirmação, negação, criação, resolução de saberes que constituem os conteúdos obrigatórios, a organização programática e o desenvolvimento da formação docente”.

Por meio da Educação Ambiental, o(a) professor(a) pode encontrar alternativas para as práticas pedagógicas em sala de aula, construindo os próprios conceitos e formas para se trabalhar essa temática.

De acordo com Freire (2020, p. 13), é preciso, em um momento de desvalorização do trabalho do(a) professor(a), compreender a sua prática docente “[...] enquanto dimensão social da formação humana, para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento”. Conforme o pensar de P2 e P4:

“[...] jardinagem, foi bem trabalhado, o lixo zero, orgânico, e o projeto da água. Os pais comentaram que as crianças pediam para fechar a torneira. Uma satisfação porque vimos que o nosso trabalho foi além da sala de aula” (P2).

“Na escola também estamos trabalhando, neste momento de pandemia. Fizemos higienização e sanitização na escola toda. Também foi feito uma faxina geral nos armários, limpamos coisas que estavam lá, que talvez antes da pandemia não tinham um

olhar social que também acompanha o processo de território. Eu trabalho com material adaptativo na qualidade de professora de libras para a minha aluna” (P4).

No Projeto Político e Pedagógico da EMEB Dom Daniel Hostin, na relação de professores(as) e disciplinas trabalhadas na escola aparece a disciplina de Educação para Sustentabilidade implantada na rede municipal de ensino no dia 02 de maio 2017, por meio do parecer n.º 197/17 aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. O(A) professor(a) que ministra a disciplina Educação para Sustentabilidade participa de processo seletivo anual para atuar nas escolas. A formação continuada desse(a) profissional é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Lages/SC. Como revela no relato da participante P5.

“O que a gente conseguiu trabalhar na prática foi no dia a dia mesmo. Trabalhando com os outros professores da disciplina de Sustentabilidade, assim, né! Foi o que a gente conseguiu, e no meu caso, consegui trabalhar em sala de aula, alguma coisa, os conteúdos Interdisciplinar, que entra o meio ambiente, a questão dos cuidados, no dia a dia” (P5).

Morales (2012, p. 80) enfatiza que:

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 9.795/99) reafirma o caráter interdisciplinar, sistêmico e integrador da educação ambiental, que é apresentada como prática educativa permanente, interdisciplinar e transversal em todo o ensino formal, de forma a recomendar que não seja uma disciplina específica, expondo-se às disciplinas compartimentadas.

Nesse sentido, a autora argumenta que não se trabalha uma disciplina específica, isolando a Educação Ambiental das outras, pois o desafio da interdisciplinaridade é problematizar e renovar conhecimentos pelos saberes ambientais, integrando os(as) estudantes e todos(as) os(as) professores(as) como um processo de reconstrução social.

Conforme entende Moll:

[...] um trabalho de formação continuada de professores deveria privilegiar o lócus da escola, que enfrenta no seu cotidiano, problemas variados para os quais são necessários referenciais teóricos confrontados com as práticas ali realizadas, bem como a construção de conhecimentos, estratégias e instrumentos pedagógicos que deem uma nova dimensão ao trabalho escolar (MOLL, 2012, p. 176).

A autora Moll (2012) aponta que uma formação centrada na realidade da escola pode contribuir com soluções para os problemas encontrados no cotidiano, uma atualização articulando a teoria e a prática, uma troca de experiências entre os(as) professores(as), diálogos, o que facilitaria os saberes docente e sua concretização.

As professoras em todas as questões do grupo focal relataram o que entendiam por Educação Ambiental e Sustentabilidade, de forma aleatória, demonstrando preocupação com o aprendizado que os(as) estudantes precisam ter.

Como destaca G1.

“E é isso que acho interessante, não adianta você falar de Sustentabilidade se a criança e o aluno não sabem a respeito. O aluno tem que saber no seu entendimento, o que é Sustentabilidade e por que que ela existe. Hoje todas as empresas quando começam a se formar e vai fazer o seu contrato, ela tem que dizer o que vai fazer algo pelo planeta, né! As maiores discussões hoje, é o que vai fazer para melhorar as condições do planeta” (G1).

Cabe salientar a importância das práticas pedagógicas e estratégias do ensino que contribuam com a construção de conceitos na educação fundamental, como por exemplo, o conceito contemporâneo de sustentabilidade. Essa possibilidade pode ser elaborada a partir da formação continuada dos professores em Educação Ambiental em articulação com a disciplina Educação para Sustentabilidade da ESMEL (Secretaria de Educação do Município de Lages SC). Isso passa a ser uma reflexão do cotidiano e da práxis educativa podendo até ser entendida como educação permanente. Entende-se por Educação Permanente “como espaço de reflexão, de troca de experiências, de escuta de ideias e sonhos, de construção da autonomia.” (ARRUDA; KUHNEN, 2014, p. 7).

Para Díaz e Morin (2016, p. 68), as descrições detalhadas que acontecem no mundo contemporâneo são múltiplas e infundáveis. “As crises que podemos identificar são os avanços dos grandes impactos ambientais, principalmente nas grandes indústrias como também impactos, econômico, político, sociais, de saúde, educativas, de convivência, éticas”. De acordo com Dickmann e Carneiro (2021, p. 19) chama a atenção que “educar para a sustentabilidade significa tomar o meio ambiente como um problema pedagógico, ampliar os horizontes do ato educativo, redimensionar os temas curriculares.” Ou seja, os autores enfatizam a importância de se abraçar a interdisciplinaridade da educação ambiental como prática cotidiana, problematizando a realidade em busca de soluções em todos os aspectos existentes no meio ambiente.

Moll (2012) discorre sobre a preocupação das escolas em ter seus espaços educadores sustentáveis para discutir essa temática como uma intencionalidade pedagógica, “[...] isto é, espaços que mantem uma relação equilibrada com o meio ambiente, compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologia apropriada, permitindo a qualidade de vida para as gerações presentes e futuras” (MOLL, 2012, p. 176).

A Sustentabilidade, talvez seja um dos conceitos mais disputados da contemporaneidade. Ela envolve a noção de sociedades sustentáveis, um todo complexo de natureza e sociedade-cultura, em suas dimensões multifacetadas, sempre em movimento dinâmico de interdependência e diversidade: econômica, ecológica, ambiental e demográfica, além da social, cultural, política, espiritual (MOLL, 2012, p. 176).

Observa-se nas falas das professoras a necessidade de um esclarecimento maior quanto à inserção da EA na educação. Essa questão norteadora, o que se entende por Educação Ambiental, remeteu a um questionamento de possibilidades e dificuldade. Algumas não responderam, pois trabalham a EA de forma fragmentada ou mesmo mais na realidade do dia a dia. Porém, para outras professoras o entendimento fica claro demonstrando preocupação com a temática da inserção da EA na escola. Conforme as falas de P1, G3 e G1.

“Na atualidade acompanhando tudo o que está ocorrendo, no mundo, o que eu passei a entender o que é E.A. Venho destinado no âmbito educativo o entendimento de como trabalhar com os alunos o ambiente, mas não só limpeza, mas todos os aspectos culturais, econômicos. É uma dimensão muito maior para compartilhar com eles, para que possam entender e colaborar no desenvolvimento sustentável do país e do mundo porque ele é global e não somente local” (P1).

Eu sempre trabalhei com as séries finais. Nós não tínhamos a preparação ambiental no nosso tempo, mas víamos evoluindo. Quando trabalhava a EA com minha turma de 8º 9º ano (recorda), os alunos falavam ah! Professora isso é matéria de ciências! Então eu respondia: Isso não é matéria de ciências, isso é matéria do mundo, da nossa vida. No meu entendimento não é só o professor de ciências e biologia que vai trabalhar a EA ou o professor do projeto, é todos nós! Vivemos em um planeta que precisamos cuidar e proteger. Que mundo vamos deixar para os nossos filhos e os filhos para os seus (G3).

De acordo com Dickmann (2015) a Educação Ambiental entra em foco por “uma práxis conscientizadora, política e transformadora” a partir de reflexões sobre os problemas do meio ambiente, possibilitando o desenvolvimento de relações individual e socialmente responsáveis em prol da sustentabilidade socioambiental local e global, atual e futura. De acordo com este mesmo autor a Educação Ambiental, poderá ser trabalhada em todas as disciplinas do currículo escolar, para uma compreensão e conscientização muito maior do que é a educação ambiental. Conforme ainda problematiza.

“[...] Pode começar na escola, com uma professora orientando questões socioambientais em sua disciplina, independente qual seja, mostrando aos educandos que só temos um Planeta e que precisamos cuidar dele para garantirmos a continuidade da vida de nós seres humanos e de todas as outras formas de vida que interagem conosco” (DICKMANN, 2017, p. 56).

Os desafios que enfrentamos no nosso tempo estão no contexto social. Assim, para gerar conhecimento e trabalhar as dimensões da Educação Ambiental, faz-se necessário um preparo suficiente e o repensar a educação principalmente nas universidades. Conforme ressaltam Díaz e Morin (2016):

A humanidade enfrenta hoje um número crescente de desafios que tem como denominador comum sua natureza global. Para dar conta disso precisamos de uma educação que nos prepare para reconhecer e encarar esses problemas. Contamos com ela apenas parcialmente. A criação desse pensamento necessário é parte da reinvenção da educação e da universidade como um de seus pilares (DÍAZ; MORIN, 2016, p. 66).

De acordo com G1

“A criança por exemplo que tem uma boa orientação na escola, ou dentro da própria família, ela vai saber cuidar do meio ambiente né! Porque essa questão política, social, ambiental, tudo faz parte do nosso dia a dia. Até na maneira de nos alimentarmos, o lixo do banheiro etc. Não existe nada dentro da nossa vivência que não precise de uma E.A. Tudo é necessário” (G1).

Quanto a abordagem de educação ambiental identificada nos relatos das professoras, conforme foi tratado na seção 3.2.1, pode-se inferir que estas práticas pedagógicas estão de acordo com a macrotendência pragmática, haja vista que as práticas desenvolvidas não estão calcadas na reflexão que considera o contexto para pensar soluções ambientais perenes. Fazem atividades fragmentadas, descontínuas que ainda não proporcionem a justiça, cidadania e equidade socioambiental.

A Educação Ambiental, nas suas diferentes concepções, abre espaço e possibilidade para refletir, dialogar e repensar a forma como vemos o mundo. De alguma forma, os(as) professores(as) participantes foram relatando como se apropriaram e como vêm se apropriando dessa releitura da realidade. A influência da família também foi uma característica de alguns(umas) participantes, pois situaram em suas falas vivências próximas entre a família e a escola. Para Dickmann (2017, p. 56).

A tentativa de estabelecer o início desse processo formativo é tarefa árdua, visto que para alguns começa já em casa no exemplo dos pais com atitudes sustentáveis e críticas quanto à relação entre seres humanos e natureza, seja na separação do lixo produzido pela família, no consumo consciente de produtos de menor impacto socioambiental, no uso adequado dos recursos não-renováveis como água e energia.

Para engajarmos como agentes de mudanças sociais, conforme explica Dickmann e Carneiro (2021) demanda uma intencionalidade na construção de diálogos com os

estudantes, observando as problemáticas existentes de forma assídua para que estes estudantes, família e comunidade pensem de forma criteriosa e consciente em relação ao meio ambiente que habitamos. “[...] É fundamental para se pensar uma educação ambiental crítica, necessária para uma educação cidadã voltada a sustentabilidade da realidade ambiente dos lugares de vida e do mundo como um todo” (DICKMANN, CARNEIRO, 2021, p. 35). Para esses autores, quando é dada a importância do papel dos educadores, precisamos refletir as nossas ações diante das problemáticas existentes e atuais nos processos formativos, qualificando a formação do educador buscando sempre aprender a ensinar nos amparando como educadores ambientais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, cuja temática está representada pela formação de professores (as) educadores(as) ambientais para Escola de Tempo Integral, buscou compreender as concepções dos(as) professores(as) e gestores(as) a respeito das práticas pedagógicas realizadas na escola e suas implicações no processo da própria formação inicial e continuada desses sujeitos.

Esta pesquisa teve como problemática questionar como ocorreu a formação dos(as) professores(as) no que tange à Educação Ambiental para Escola de Tempo Integral e compreender como essa formação aconteceu na graduação e formação continuada dos participantes do grupo focal realizado em uma escola municipal do município de Lages/SC. Para atingir os resultados desta pesquisa, foi necessário trilhar caminhos que auxiliaram na construção desse conhecimento, tendo como objetivos específicos, a) discutir os processos de formação de Educadores Ambientais relacionados às práticas pedagógicas para Educação Ambiental; b) Descrever a formação dos professores em educação ambiental para atuar na escola de tempo integral. c) Analisar a percepção dos professores e dos gestores por meio das práticas pedagógicas na E.T.I

Esta pesquisa buscou contribuir com referenciais teóricos para o despertar a uma formação em Educação Ambiental mais reflexiva e consciente na Escola de Tempo Integral, partindo das experiências já existentes no cenário educacional contemporâneo.

De acordo com a Lei n.º 9.795/1999, cujo teor estabelece que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Para que isso ocorra, segundo o mesmo texto, “É preciso uma práxis pedagógica desafiadora, significativa e contextualizada para organizar os tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem e promover adequação da matriz curricular na perspectiva da formação integral” (BRASIL, 2013, p. 545).

A formação inicial e as práticas pedagógicas de professores(as) acontecem nas mais distintas formas e exigem a participação efetiva dos(as) profissionais que atuarão e atuam em sala de aula. Esta pesquisa instigou a pesquisadora a pensar nos processos educacionais e nos contextos da formação de professores(as) como educadores(as) ambientais em todos os espaços escolares, universitários, comunidade em geral e na metodologia integrada e interdisciplinar.

Os órgãos normativos, assim como todos os sistemas de ensino, devem se articular entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação,

para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de toda a comunidade escolar capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua formação acadêmica (BRASIL, 2013).

Frente aos depoimentos das participantes do grupo focal e das análises documental do Projeto Político Pedagógico da EMEB Dom Daniel Hostin e do Projeto Político do Curso de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, observou-se que a maioria das professoras, na sua formação inicial e nas disciplinas ofertadas, tem uma percepção ainda naturalista e pragmática. Isso implica questionar a formação inicial desses sujeitos, apesar dos esforços em demonstrar preocupação com o meio ambiente e com o futuro das próximas gerações, bem como, os discursos fragmentados ao modelo de metodologia do ensino de Ciências, no qual os componentes ecológicos e biológicos reinaram/reinam sobre os componentes curriculares.

Ao analisar as práticas pedagógicas e a formação dos sujeitos pesquisados, percebemos a necessidade de mais aperfeiçoamento em todos os segmentos da educação do Município de Lages/SC. Apesar de termos identificado preocupação, por parte de algumas professoras, essas práticas e formação ainda necessitam de mudanças, de novas perspectivas e novos olhares sobre as questões socioambientais, de forma crítica e reflexiva para uma grande maioria. Segundo Brasil (2013), se a Educação Ambiental é marcada, no seu surgimento, por uma tradição naturalista, que fragmenta a análise da realidade, que estabelece a dicotomia entre natureza e sociedade, torna-se fundamental ao pensar as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental que se busque superar esta marca. Nesse sentido, essa afirmação pode ser superada por uma visão socioambiental construída nas relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida da natureza.

No que concerne à Escola de Tempo Integral, é perceptível a preocupação das professoras com uma formação mais específica nessa área, pois, segundo seus relatos, encontraram dificuldades tanto no espaço físico quanto na oferta de atividades diferenciadas para não cansar os(as) estudantes.

Os(As) professores(as) que trabalham em turno integral precisam de apoio, formação pedagógica e planejamento para que esse tempo seja rico, criativo e de aprendizagem. E esse é o seu maior desafio, pois, a ausência de planejamento em conjunto pode comprometer o andamento das aulas. Assim, entendemos que uma proposta articulada com o Projeto Político Pedagógico faz a diferença no trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Escola de Tempo Integral.

Concordamos com Moll (2012, p. 154) ao enfatizar a necessidade de iniciativas e de inovação pedagógica na comunidade, desenvolvendo-se projetos existentes e construindo outros. Segundo a autora, “[...] essa política para alcançar as mudanças pretendidas na escola e na educação” precisam “ser monitoradas e alimentadas por contínuas reflexões, de modo a administrar o possível” para que, então, seja possível se “[...] estabelecer entre os princípios políticos e as práticas efetivas”. Ainda nas palavras de Moll (2012, p. 190): “A educação integral incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Ela procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola, com qualidade sociocultural e socioambiental”.

Frente ao exposto, gostaríamos de referenciar este trabalho, repleto de significados e aprendizagens que jamais poderão ser esquecidas, principalmente por ser produzido em momento difícil, em meio a uma pandemia mundial (Covid 19), cuja única porta que se pode abrir são os livros, os pensamentos imersos de informações, para uma nova percepção mais crítica, humana, consciente e reflexiva da dimensão que é a Educação Ambiental e do mundo incerto em que vivemos. Como diz Morin (2011, p. 17): “É preciso aprender a navegar em oceanos de incerteza e em meio a arquipélagos de certeza”. Ou seja, é preciso ensinar as presentes e futuras gerações a enfrentar as incertezas e como viver na nossa civilização e na sociedade de consumo de forma mais humana e transformadora.

O trabalho aqui exposto envolve um processo de reflexões, discussões e novas questões. Caracteriza-se, portanto, como um convite para que outros contextos de formação também possam refletir, discutir e experienciar, de modo a proporcionar novas reconstruções e novas releituras no processo coletivo de pensar a formação em Educação Ambiental na Escola de Tempo Integral.

Para além disso, não se pretende que este estudo seja conclusivo, pelo contrário, enseja-se que, a partir dele, se abram perspectivas de continuidade das indagações para novos caminhos e descobertas no que diz respeito à formação de professores (as) educadores(as) ambientais. Conforme já disse Freire (2020, p. 54), “[...] entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mas ainda a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”.

Em palavras finais, é um processo por meio do qual, na inconclusão, aprendemos a ter mais consciência do inacabado, uma inconclusão assumida nas nossas experiências educativas muitas vezes descontextualizadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Formação inicial. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, s. l., n. 65, p. 3-10, 1988.

ARRUDA, M. P.; et al. Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde. **Revista de Educação Médica**, v. 32, n. 4, p. 516-524, 2008.

ARRUDA, M. P.; KUHNEN, M. **O dia da gente: educação permanente renovando práticas de saúde**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR – ADMES. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. DOU n. 80, 26/4/2007, seção 1, p. 5/6.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 218 de 10 de agosto de 2006**. Aprecia a Indicação CNE/CES n. 3/2006, que trata de consulta sobre a possibilidade de credenciamento de Faculdades Integradas, Escolas Superiores e Institutos Superiores de Educação, ante o disposto no art. 12, inciso I, do Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006. Brasília (DF), 10 de agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o sistema federal de ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e par. 1, 52, par. único, 54 e 88 da lei 9394, de 20/12/1996, e da outras providências. D.O. 16/04/1997 p. 7534.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o sistema federal de ensino, as disposições contidas no art. 10 da medida provisória 1477-39, de 08/08/1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da lei 9.394, de 20/12/1996, e dá outras providências. D.O. de 20/08/1997, p. 17991

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 28 abr. 1999.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 3.276 de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 6 de dezembro de 1999; 178º da Independência e 111º da República.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 3.860 de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. D.O. eletrônico de 10/07/2001, p. 2.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que

institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2002, 181o da Independência e 114o da República.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 5.773/2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Situação: Revogado. D.O.U. DE 10/05/2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189o da Independência e 122o da República.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Homologo a Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510 de 7 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n o 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n o 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n o 5.839, de 11 de julho de 2006. Homologo a Resolução CNS n. 510, de 7 de abril de 2016, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: proposta metodológicas. Petrópolis RJ: Vozes, 1990.

BOSQUETE, Cátia. **Educação ambiental**: um estudo sobre estratégias metodológicas relacionadas à água junto a professores da educação básica. Lages: UNIPLAC, 2014.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs E na BNCC. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP, v. 29, n. 1, p. 185-203, jan./abr., 2018.

BUSCADOR GOOGLE. **Mapa Político de Santa Catarina**. 2020. Disponível em: google.com.br. Acesso em: 06 de jun., 2020.

_____. **Mapa Político da Localização de Lages no Território do Estado de Santa Catarina**. 2020. Disponível em: google.com.br. Acesso em: 08 de jun., 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação. **Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2.º do art. 3.º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe

sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/8/2000, Página 1 (Publicação Original).

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, em 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: Capturado: 20 out. 2020.

CANDAU, Vera. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: Moreira, A. F. e Candau, V. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar.** A mudança na escola. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. Porto Alegre: Editora, 2004.

CARON, Lurdes. **Formação de professores:** das políticas públicas para a compreensão do ensino religioso no Brasil. São José: ICEP, 2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./jun., 2001.

_____. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, Adriana de Castro; LOPES, Roseli Esquerdo Lopes. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Aval. Pol. Pública. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun., 2011.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out., 2007.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Revista Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

COIMBRA, A. S.; SILVA, M. C. **Educação Ambiental:** uma concepção na terceira idade – Pró-Idoso – Juiz de Fora – Minas Gerais. Juiz de Fora: UFJF, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.

COSTA, Daniana de; TEIXEIRA2, Edival Sebastião. **Educação, ambiente e sociedade:** uma prática pedagógica na formação de educadores ambientais: Educação, ambiente e sociedade:

uma prática Pedagógica na formação de educadores ambientais. 2017. 10. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

OLIVEIRA, Cristian Roberto Antunes de. O48c Cartografia ambiental: **percepções dos professores e moradores sobre a transformação da paisagem no entorno escolar**/Cristian Roberto Antunes de. – Lages, SC, 2018. 191 p. : il.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 6. ed. Rev. e Ampl. São Paulo: Gaia, 2000.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Paulo Freire e educação Ambiental**: contribuições a partir da obra pedagogia da autonomia. Cuiabá: Cuiabá, 2012.

DICKMANN, Ivo. **A formação de educadores ambientais**: contribuições de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

_____. Pedagogia da (in)disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no ensino superior. **Rev. Eletrônica Mestre. Educ. Ambient.**, Rio Grande, Edição Especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 55-70, set., 2017.

DICKMANN, Ivo; RUPPENTHAL, S. Educação Ambiental Freiriana: pressupostos e método. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 30, jan./jun. 2017.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação Ambiental Freiriana**, Coleção Paulo Freire; 05 Chapecó: Virologia, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 6. ed. Rev. e Ampl. São Paulo: Gaia, 2000.

ESCOLA MUNICIPAL DANIEL HOSTIN – E.M.E.B. **Projeto Político Pedagógico**. 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2011a.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011b.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-165.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fatima Paschoaletto. **Análise crítica de currículo:** um olhar sobre a prática pedagógica. 2013. 142 f. Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação, Universidade Federal de Alfenas UUNIFAL-MG), Minas Gerais, 2013.

FRAGOSO, Edjane/ NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria. A educação ambiental no ensino e na prática escolar da Escola Estadual Cândido Mariano – Aquidauana/MS. **Revista de Educação Ambiental**, v. 23, n. 1, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, p. 534-551, 09 set./dez., 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 2002.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau:** registro de uma experiência em processo. 1ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Lemos. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** (Org.) por Ana Maria Araújo Freire. 3 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Laísa; FIGUEIREDO, João; GUIMARÃES, Mauro. O papel dos professores/educadores ambientais e seus espaços de formação. qual é a educação ambiental que nos emancipa? **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 11, n. 2, p. 117-125, 2016.

GAMA, Altamir Almeida da. Educação Ambiental: Abordagens e Perspectivas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ed. 7, a. 2, v. 3, p. 52-60, out., 2017.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Petrópolis, 2001. _____. Educar para a sustentabilidade. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI Bernadete A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Revista diálogo educacional, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP-Brasil 2017.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicolas. “The Steady State and Ecological Salvation: A Thermodynamic analysis”. **BioScience**, v. 27, n. 4, p. 266-270, 1977.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, n. 2, São Paulo: Cenpec, 2006.

GUEDES, Valdir Lamim. **Dimensões da sustentabilidade**. 2021. Disponível em: naraiz.wordpress.com/2013/03/05/dimenses-da-sustentabilidade/. Acesso em: 28 jun., 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. **O desenvolvimento sustentável**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006.

GOMES, Rita de Cássia M. **Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador**. Dissertação (Curso de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC/SP, 2003. Papirus, 2004.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 7-22.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambient. Soc.**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Maapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” - A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, setembro de 2011.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Agroecologia e saber ambiental. In.: Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre, v. 3, n. 1, jan./jun. 2002b. p. 36-51.

LEIS MUNICIPAIS. **Lei Complementar n. 353, de 3 de fevereiro de 2011**. Dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages – SC.

LIMA, Lúcia Ceccato de. **Modelo aberto de educação ambiental**. ETD Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.16 1-178 jan./abr., 2013. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/299>. Acesso em: 7 abr., 2019.

LIMA, L. C. de. **Processo de Planejamento e Implantação do Parque Natural Municipal de Lages – SC com ênfase na Conservação de Bacias Hidrográficas e na Percepção da Comunidade do Entorno**. Tese (Curso de Engenharia Ambiental). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Centro Tecnológico Programa de Pós-Graduação. Florianópolis, SC, 2007.

LIMA, L. C.; et al. **Guia de educação ambiental: professores cuidando da vida**. São José: ICEP, 2016.

LIMA, Renato Abreu; BRAGA, Andrina Guimarães Silva. **A relação da educação ambiental com as aulas de campo e o conteúdo de biologia no ensino médio**. 2014. 10 f. Tese (Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia). Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2014.

LIMA, Bárbara Mota de. **O Projeto Educação Integral e Inclusão Social no contexto da educação integral e escola de tempo integral: estudo de caso**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

LIMA, Francisca Cunha Lima; RAMOS, Adenilza Lopes Ramos. Escola de tempo integral em uma perspectiva de educação integral: um novo olhar para o ensino e aprendizagem. **Revista de Educação do Cogeime**, a. 26, n. 51, jul./dez., 2017.

LIMA, Maria Patrícia Moura de. **Estágio em didática: em busca da prática reflexiva**. XVIII Endipe Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: Cenas da Educação Brasileira, Ceará, p. 4881-4885, 4 set. 2015. Disponível em: https://ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10306_38191.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo.; LAYRARGUES, Philippe Piomer; CASTRO, Ronaldo Souza. (orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69- 98.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental Dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

MAGALHÃES, Nana. **Meio Ambiente**. 2015. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tudo-sobre-meio-ambiente/>. Acesso em: 12 out. 2020.

MAURÍCIO, L. V. (Org.). Em aberto 80. Brasília, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, v. 22, n. 80, p. 1-165, 2009.

MASSAGO, Sadão. **Introdução ao Fractal**. trabalho apresentado no “VII Semana Acadêmica de Matemática”, realizado no período de 27 de setembro de 2010 a 1 de outubro de 2010, na Universidade Federal de Tocantins, Campus de Araguaína.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Introdução à metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOLL, Jaqueline **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. “A escola tem que baixar seus muros para não ser um simulacro da vida real”. [Entrevista cedida ao periódico La Capital]. Tradução de Julia Dietrich. **Centro de Referências em Educação Integral**, 24 set. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-escola-tem-que-baixar-seus-muros-para-nao-serum-simulacro-da-vida-real/>. Acesso em: 10 dez., 2020.

MOLL, Jaqueline; LEITE Lúcia Helena Alvarez. Dossiê Educação Integral / Integral Education Dossier. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v. 31, n. 4, p. 17-21, out./dez., 2015.

MOLL, Jaqueline; PONCE Branca Jurema; RONCA Antonio Carlos Caruso; SOARES, José Nildo Oliveira. Escola Pública Brasileira e Educação Integral: Desafios e Possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out./dez., 2020.

MORALES, Angélica Góes. **A Formação do Profissional Educador ambiental**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

MORALES, A.G. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações no curso de especialização da UFPR. 2007. 253 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MORIN, Edgar. **Ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **Ética, cultura e educação**. (Orgs.) PENA-VEGA, Alfredo.; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério.; PETRAGLIA, Izabel (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanna Sawaya. Revisão Edgard de Assis Carvalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Ciência com consciência**. 8. ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **O Método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2013.

_____. **O método1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

_____. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Tradução: Carlos Jesus Delgado Diaz e Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MORIN, E.; CIURANA, E-R.; Motta, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica da tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 6 30, jul./dez., 2004.

NÓVOA, António **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. **Cad. Pesqui.** [online], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real.**, v. 44, n. 3, Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA, T. R. F. de. **Biblioteca escolar: espaço que medeia informação e cria laços de pertencimento**. 2016. 87f. Monografia (Especialização em Gestão de Biblioteca Escolar). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

OLIVEIRA, Josiani Cordova de. **Caracterização ambiental da bacia hidrográfica do rio ponte grande no município de Lages-SC**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Agro Veterinária). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Agro veterinária, Lages, 2015.

OLIVEIRA, Kátia Martins; ADAMS, Fernanda Welter; TAVARES, Simara Maria. A concepção de professores de química do sudeste goiano sobre a educação ambiental. **Revista de Debates em Ensino de Química**, p. 230-253, 2020.

PEREIRA, Marli Borsoi; GIL, Maria Doralice Maciel. **Eco pedagogia**. Vacaria RS: Tabejara, 2013.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é a educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, jan./jun., 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Ghedin (org.). **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; Evandro Ghedin (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar**. In: MARTIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e pesquisa**. 1.ed. Araraquara, SP, 2015, p. 81-98.

POMIECINSKI, José Antunes de Souza. **A contribuição do ensino de filosofia para a educação integral**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages SC, 2016. Cap. 3.

PUCCI, Patrícia dos Santos. **Percepção ambiental dos professores e pais de alunos de um centro de educação infantil municipal em área de abrangência do Aquífero Guarani (Lages-SC)**. 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

REDE SOCIAL FACEBOOK. **Imagem frontal da Unidade de Ensino EMEB Dom Daniel Hostin**. 2020. Disponível em: facebook.com.br. Acesso em: 7 de jun., 2020.

_____. **Imagem frontal da Unidade de Ensino EMEB Dom Daniel Hostin**. 2020. Disponível em: facebook.com.br. Acesso em: 7 de jun., 2020.

RODRIGUES, Élen Caroline Barbosa. A educação ambiental no espaço formal: conscientização dos alunos de graduação sobre a importância da formação da consciência ecológica. **Anais II CONAPESC...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/28037>. Acesso em: 18 dez., 2020.

SACHS, I. Estratégias de transição para o século XXI. BURSTYN, M. (Org). **Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. **A Escola de Tempo Integral no Brasil**: histórico, reflexões e perspectivas. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Currículo: tempos, espaços e contextos. 29 a 30 de outubro de 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Proposta Curricular – SC - 2014**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. **Panorama dos recursos hídricos de Santa Catarina**. Temas multidisciplinares. Florianópolis, SDS, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais). Florianópolis: COGEN, 1998.

SATO, M. Debatendo os desafios da educação ambiental. In: Congresso de Educação Ambiental Pró-Congresso de Educação Ambiental Pró-Mar de Dentro,1; Rio Grande, 2001. **Anais...** Rio Grande: FURG, 2001.

SAUVÉ, L.A. A educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, UFMT, v. 6, n. 10, jul./dez., 1997. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/> acesso em 20: nov.2020

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica**, v. 7, n. 1, 2013.

SEEMANN, Vânio Cesar. **O que significa mais tempo na escola? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos micros contextos das redes municipais de ensino**. 2016. 316. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação. FAED. Universidade do Estado de Santa Catarina.

SILVA, N. R. F. **Escola de Tempo Integral: um estudo da relação entre o Programa Federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SAMPAIO, Rômulo Silveira da Rocha. **Direito Ambiental**: doutrina e casos práticos. Rio de Janeiro: Elsevier: FGV, 2011. p. 166-167.

SATO, Michele; CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCOS, Josemary; DE PAULA, Lucimara Cristina. **A prática pedagógica na perspectiva problematizadora de Paulo Freire**. UEPG Eixo – Didática Agência Financiadora: CAPES/Fundação Araucária, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 31-55.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração escolar**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

THERRIEN, Jacques; CARVALHO A. D. França. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 129-147, 2009.

THERRIEN, J. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. In: CAVALCANTE, M.M.D. [et al.] (Orgs.). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015, p. 115-126. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14?limit=5&start=5>. Acesso em: 12 nov., 2020.

TORO, Bernardo. **Educação, conhecimento e mobilização**. Palestra realizada no CENPEC, 1998.

TORRES, L. Patrícia; ANDREOLI, Cleverson V. **Complexidade redes e conexões do ser sustentável**. Curitiba PR: Kairós, 2014.

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC. **Projeto Político do Curso de Pedagogia da UNIPLAC**. 2006.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIPLAC**. 2001.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIPLAC**. 2006.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIPLAC**. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956- Planejamento: **Projeto Político Pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização**, 14. ed. São Paulo: Liberdade Ed. 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24 ed. São Paulo: Liberdade, 2014.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

VEIGA, José Eli da. **A emergência socioambiental**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Trad. de Ernani F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)**

O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se o Senhor (a) não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Se o Senhor (a) concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado _____ portador da Carteira de Identidade, RG _____ nascido(a) em ____/____/____ concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) da pesquisa **FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL** Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. Como tem sido a formação dos professores educadores ambientais para Escola de Tempo Integral?
2. Pretende-se com essa pesquisa: Compreender a formação dos professores em Educação Ambiental para atuar Escola de Tempo Integral
3. Participarão da pesquisa professores e gestores que fazem parte de uma escola municipal de Lages SC. Será aplicado um roteiro de grupo focal, sendo 9 perguntas para professores (a) e gestores do Fundamental I.

4. Os participantes dessa pesquisa deverão ser: a) Professores efetivos e contratados com no mínimo cinco anos de atuação docente na escola ou na Secretaria de Educação do município de Lages SC, podendo esses estarem inativos.

5. Esta pesquisa foi adaptada para o período de isolamento social por conta da pandemia do novo coronavírus. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada mediante via plataforma remota por meio do google meet possibilitando conhecer o perfil do sujeito da pesquisa em consonância com os objetivos do referido estudo. O estudo desta pesquisa será gravado e arquivado no computador da pesquisadora, onde só a mesma terá acesso.

6. De acordo com a Resolução **CNS n.º 510/2016, art. 19**, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos”.

A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderá gerar abalo físico e emocional, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora que irá encaminhar ao atendimento de Psicologia da Uniplac e de forma gratuita. Assim como determina a Resolução **CNS n.º 510/2016**, “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a **buscar indenização**”. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da gravação deste termo, o qual receberá uma cópia via e-mail.

7. Se, no transcorrer da pesquisa, tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar pode procurar a pesquisadora, Fabiane Lourenço dos Anjos no seguinte contato: (49) 998315435.

8. O Senhor (a) tem a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a sua saúde ou bem-estar físico.

9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os seus dados pessoais não serão mencionados. As gravações, serão

arquivadas pelo pesquisador por um período de quatro (04) anos, sendo que, posteriormente, ao término deste prazo, o material será destinado para incineração.

10. Caso desejar, poderá pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa, na UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170 – PPGE (CCJ), setor de apoio a Pós-graduação, ou pelo contato do pesquisadora: (49) 998315435 DECLARO que após o esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Fabiane Lourenço dos Anjos

E-mail: fabianedosanjosferreira@gmail.com fone: (49) 998315435. Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, bloco do CCJ. Bairro Universitário Cep: 88.509-900, Lages- SC (49) 99941-7463 CEP UNIPLAC Endereço: Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, bloco I- Sala 1226. Bairro Universitário Cep: 88.509-900, Lages- SC (49) 3251-1086 E-mail: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

ANEXO A – Parecer n.º 4.407.542, em 18 de novembro de 2020

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 4.407.542

Investigador	projeto.docx	31/10/2020 23:03:45	Fabiane Lourenço dos Anjos	Aceito
Cronograma	cronograma6.docx	31/10/2020 22:54:11	Fabiane Lourenço dos Anjos	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tecla2.pdf	31/10/2020 22:50:30	Fabiane Lourenço dos Anjos	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	anexoroleiro.pdf	03/09/2020 17:22:15	Fabiane Lourenço dos Anjos	Aceito
Declaração de concordância	ciencia.pdf	03/09/2020 17:00:56	Fabiane Lourenço dos Anjos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisador.docx	03/09/2020 16:52:48	Fabiane Lourenço dos Anjos	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostonova.docx	03/09/2020 16:44:46	Fabiane Lourenço dos Anjos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 18 de Novembro de 2020

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226
Bairro: Universitário CEP: 88.509-900
UF: SC Município: LAGES
Telefone: (49)3251-5088 E-mail: cep@unipladages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 4.457.542

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Está de acordo com as Resoluções CNS nº 466/2012 e CNS Nº510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- Desenvolver o projeto conforme delineado;
- Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Mantêr os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1622711.pdf	31/10/2020 23:06:17		Aceito
Outros	pl.pdf	31/10/2020 23:05:34	Fabiane Lourenço dos Anjos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto.docx	31/10/2020 23:03:45	Fabiane Lourenço dos Anjos	Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1235

Bairro: Universitário CEP: 88.509-900

UF: SC Município: LAGES

Telefone: (48)3251-1066

E-mail: cep@uniplacpos.edu.br