

A inserção da Educação Ambiental nas escolas públicas de Goiás: o caso dos PRAECs

Resumo

É inquestionável a importância da Educação Ambiental (EA) no processo educativo para a formação de estudantes capazes de tomar decisões fundamentadas e participar de discussões em sua comunidade no que se refere às questões ambientais. Desta forma, o PRAEC (Projetos de Atividades Educacionais Complementares) apresenta a possibilidade dos professores da Rede Estadual de Educação de Goiás trabalharem com essa temática. Assim, o presente trabalho buscou compreender a percepção dos professores em relação a este projeto, bem como suas aproximações e/ou distanciamentos das recomendações da Política Nacional de Educação Ambiental e outros documentos da área. Para tanto, foram utilizados questionários e entrevista semi-estruturada, que possibilitaram entender que este projeto apresenta deficiências que podem ser superadas, mas é uma porta de entrada para inserção da EA no ensino formal que merece ser estimulada.

Palavras chave: educação ambiental, escola, política pública

O Contexto Educacional da Educação Ambiental

Assistimos no mundo atual, principalmente através dos meios de comunicação, as conseqüências de uma relação de desgaste entre o homem e a natureza quando observamos o impacto dos fenômenos naturais na vida das pessoas e nas comunidades. Torna-se importante, então, que o conhecimento sobre os problemas socioambientais faça parte da formação dos indivíduos, de forma que estes possam discutir e posicionar-se frente à realidade em que vivem com o objetivo de melhorar sua qualidade de vida.

Reconhecer que a civilização moderna é caracterizada pelo consumo exagerado, cercado de pobreza, em conseqüência da injusta distribuição de renda gerada pelo capitalismo, nos leva a refletir sobre o modelo econômico que temos, que esgota os recursos naturais em nome de um desenvolvimento que não considera a complexidade socioambiental e termina por desencadear desequilíbrios que afetam a vida humana.

Percebemos a necessidade de mudanças de comportamento e de valores, que levem as pessoas a enxergar ao seu redor os problemas que vivem e ao mesmo tempo ter capacidade de se posicionar e buscar soluções fundamentadas para seus conflitos, que muitas vezes envolvem questões ambientais.

Desta forma, a Educação Ambiental (EA), como uma ação educativa, pretende articular a “esfera educacional e o campo ambiental, dialogando com os novos problemas gerados pela crise ecológica e produzindo reflexões, concepções, métodos e experiências que visam construir novas bases de conhecimentos e valores ecológicos nesta e nas futuras gerações”(CARVALHO, 2008). É verdade que a EA, sozinha, não resolverá todos os problemas, mas é imprescindível para a compreensão de um mundo em que o homem faz parte do ambiente e que com ele interage de forma positiva ou negativa.

A inserção da EA no campo educativo é uma iniciativa bastante coerente para que o debate sobre essa temática alcance níveis diferentes em toda a sociedade. Foi com a Conferência de Estocolmo, em 1972, que a educação passou a ter uma importância estratégica em relação às questões ligadas ao meio ambiente. A Conferência de Tbilisi, em 1977,

reforçou esta idéia e estabeleceu as bases conceituais da EA, tornando-se um marco internacional sobre o assunto (GUIMARÃES, 1995).

As discussões sobre o meio ambiente surgem como uma nova dimensão do processo educativo propondo uma nova ética nas relações sociais e na relação com a natureza (GUIMARÃES, 1995). Mas, ao provocar essas mudanças, a EA encontra no ambiente escolar um ensino tradicional, livresco e descontextualizado, que não contribui para a formação crítica dos indivíduos, com um conhecimento disciplinar fragmentado e sem a participação ativa do aluno.

É neste contexto que a EA convoca para a “construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio” (GUIMARÃES, 1995. p. 14). É preciso, então, uma profunda transformação nas práticas escolares, pois o ensino deveria dar condições aos alunos de participar de discussões contemporâneas, de opinar sobre temas polêmicos, e principalmente ter acesso ao conhecimento científico de forma crítica.

Em termos legais, a EA começou a ganhar espaço, no Brasil, a partir de 1981 com a Política Nacional de Meio Ambiente que mencionou a necessidade da EA em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1981), o que gerou uma discussão sobre qual seria sua abordagem nas escolas. Em 1987 o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 226 enfatizando que a EA deve ser iniciada na escola através de uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 1998c).

Foi apenas em 1988 que a Constituição Federal, no artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI, atribuiu ao Poder Público a responsabilidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Há, a partir daí, um avanço do debate sobre as questões ambientais em nível nacional. No entanto, a EA praticada nas escolas era, e ainda é, pontual e isolada, pautada na comemoração de datas ou em projetos sem relação com as questões sociais que a temática exige.

Apesar da EA ter um caráter interdisciplinar, seus princípios foram apresentados oficialmente às escolas de forma transversal, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Tema Transversal – Meio Ambiente. Este PCN apresenta a existência de uma crise ambiental, questiona o modelo de sociedade atual e enfatiza “a urgência da implantação de um trabalho de EA que contemple as questões da vida cotidiana do cidadão e discuta algumas visões polêmicas sobre essa temática” (BRASIL, 1998b, p. 169).

Este documento trouxe algumas discussões sobre sua elaboração, que não contou com a participação dos professores e passou a ser visto como apenas mais um trabalho a ser desenvolvido sem a visão da real complexidade em torno do processo educativo, e principalmente da questão ambiental (CORRÊA *et al.*, 2006). Assim, EA se tornou sinônimo de Meio Ambiente, o que gerou uma confusão conceitual entre os docentes que tiveram uma formação insuficiente sobre o assunto e que ainda hoje encontram dificuldades em compreender que a EA envolve, além dos aspectos ambientais, os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Em 1999 foi aprovada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), regulamentando o artigo 225 da Constituição Federal, demonstrando um reconhecimento político da EA, mas ao mesmo tempo não havia consenso sobre sua compreensão, natureza ou princípio (SAITO, 2002).

Desta forma, concordamos com Sorrentino *et al.* (2005) quando afirmam que houve um crescimento em marcos regulatórios pelo Estado, mas não há operacionalização das ações, que devem ser mais concretas e partir do diálogo entre Estado e sociedade.

Vemos, então, que ainda existe uma busca por um debate político que articule as questões ambientais às socioambientais apesar de os “compromissos assumidos pelo Órgão Gestor da PNEA já apontarem para uma proposta político-pedagógica de educação para a sustentabilidade capaz de formar pessoas e coletividades responsáveis pela melhoria da qualidade de vida e do mundo que habitam” (BARBOSA, 2008, p. 19).

Apesar da superação de uma abordagem exclusivamente “ecológica” da EA no início de sua implantação no país e de ainda hoje os sistemas educacionais darem um enfoque pontual com atividade esporádicas às ações de EA, existe uma evolução em termos legais e um certo amadurecimento em suas práticas. Várias propostas tentaram trabalhar a temática de forma mais crítica objetivando mudanças nas concepções e práticas pedagógicas.

A Educação Ambiental em Goiás

O Estado de Goiás passou por um período de nítida oposição à EA considerando as recomendações de Tbilisi, quando, na década de 70, em nome de um desenvolvimento a qualquer custo lançou a campanha “Traga sua poluição para Goiás” para atrair empresas para o estado. O Brasil, por isso, foi muito criticado no exterior (BRASIL, 1998c).

Após a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, em 1988, os Estados deveriam se adequar a ela, e neste sentido, a Constituição Estadual de Goiás de 1989, contemplou a EA como observado no artigo 127, revertendo sua posição anterior em aceitar a poluição em detrimento do desenvolvimento e garantindo o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado essencial à sadia qualidade de vida. Este documento ainda traz, no mesmo artigo, inciso III, que cabe ao Poder Público “inserir a educação ambiental em todos os níveis de ensino, promover a conscientização pública para a preservação do meio ambiente e estimular práticas conservacionistas” (GOIÁS, 1989).

Com esta preocupação, o Estado passa a ter a necessidade de participar de eventos da área e se engajar nas propostas. Assim, participou do II Encontro Nacional de Representantes de Educação Ambiental das Secretarias de Educação que aconteceu em Brasília, em novembro de 2001. Os relatórios deste evento não mostram como era o *status* da EA dentro da SEE-GO.

De acordo com o relatório, a SEE-GO já possuía uma Coordenadoria de EA ligada ao seu Gabinete; haviam diretrizes públicas para inserir o tema Meio Ambiente no currículo através dos PCNs; a Política Estadual de Educação Ambiental estava em implantação através da Comissão Interinstitucional de EA, que preparava uma versão preliminar do Programa Estadual de Educação Ambiental; para 2002, houve alocação de recursos da própria SEE para desenvolvimento da EA; a maioria das escolas tinha trabalhos de EA e 36 municípios com atividades de EA, sendo estas acompanhadas pela SEE através de reuniões com coordenadores e subsecretarias, relatórios e visitas à escola; em relação a formação em EA, a SEE oferecia minicursos e seminários para professores da rede estadual através de parcerias com universidade, ONGs, instituições municipais, estaduais e federais (BRASIL, 2002, P. 51-69).

Em 2005, em Pirenópolis-GO, houve a I Conferência Estadual do Meio Ambiente e a I Conferência Estadual Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Neste evento foi produzido um documento que afirma que a EA em Goiás “vem sendo discutida sob várias perspectivas, principalmente quanto a sua implantação nas escolas e na sociedade” (GOIÁS, 2006a, p.42)

Este documento mostra que, no Estado, existem práticas criativas, mas também práticas abstratas, ingênuas, com confusão conceitual e teórica que prejudicam a qualidade da EA no Estado (GOIÁS, 2006a). O documento explica que

Apesar da EA formal ter evoluído nos últimos tempos, apresenta-se ainda como uma prática esporádica e pouco integrada nos currículos e na vivência da maioria das escolas. Frequentemente é desenvolvida através de conteúdos do programa curricular ou na forma de projetos pertinentes à problemática ambiental global. Nos últimos anos, tem-se constituído em atividades frequentes em algumas escolas, porém não contínuas e permanentes. Com um ensino livresco e memorístico as questões ambientais são discutidas e lembradas quase sempre para atender as datas comemorativas: dia da água, dia da árvore, dia mundial do meio ambiente, e projetos extra escolares. As metodologias empregadas também são tradicionais, tendo a representação como foco, resultando-se em desenhos, pinturas, cartazes e maquetes. A linguagem científica que permitiria a compreensão do ambiente e sua problemática fica esquecida e reduz-se ao simples olhar do senso comum (GOIÁS, 2006a, p.43).

O decreto nº 6.375 de fevereiro de 2006, (GOIÁS, 2006b) instituiu a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Goiás sob orientação das Secretarias de Educação e do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, competindo-lhe desde a gestão do Programa Estadual de Educação Ambiental (ProNEA) até a promoção e estímulo de ações voltadas a inserção da EA em diversos níveis e instâncias da sociedade.

Em 2007, na cidade de Pirenópolis-GO, houve o Encontro “Os olhares da juventude sobre o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” que configurou-se como um grande evento preparatório nacional para o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. O Encontro teve como proposta um mergulho no Tratado – sua história, processo de construção, conjuntura em que foi gerado, conteúdo, princípios (REBEA, 2010).

O I Congresso Goiano de Educação Ambiental aconteceu em outubro de 2008 e, segundo a coordenação do Núcleo de Educação Ambiental do SEE-GO, contou com a participação de 200 professores da Rede Estadual de Ensino.

Neste contexto, o presente trabalho teve como objetivo entender as percepções dos professores sobre o PRAEC (Projetos de Atividades Educacionais Complementares) e suas práticas e identificar as aproximações e/ou distanciamentos deste projeto com os documentos da área, como a Política Nacional de Educação Ambiental e o Programa Nacional de Educação Ambiental.

A investigação

O estudo de caso (EC) foi escolhido para conduzir esta pesquisa por entendermos que o PRAEC, nosso objeto de estudo, constitui uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Esta abordagem metodológica “procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19). Para Yin (2010) o EC é apropriado para análise de eventos contemporâneos, e sobre algo que o investigador não tem controle. O autor ainda explica que através desse tipo de estudo é possível um investigação de caráter exploratório e descritivo que contemplam questões do tipo “como” e “por que”, e que proporcionam uma análise mais profunda do fenômeno.

Uma das características do EC é a variedade de fontes de informação que podem ser usadas. Os dados são coletados em diferentes momentos e situações através de vários informantes. Assim é possível “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LUDKE e ANDRÉ,

1986, p. 19). Para obtermos os dados para análise recorreremos à pesquisa documental, à entrevista e ao questionário.

Assim, temos como caso o desenvolvimento dos PRAECs de EA nas escolas estaduais de Goiás para que possamos conhecer suas dimensões, buscando revelar suas multiplicidades.

O cenário da pesquisa

O Estado de Goiás possui um total de 1158 escolas estaduais e 38.908 professores em 2010 (conforme informações do NUPES, retiradas da SEDUC/CODESAL/GERAENS no que se refere ao número de escolas e GEPAR, ao número de professores).

A Secretaria de Educação de Goiás possui 38 subsecretarias. Destas 34 possuem PRAECs de EA e 4 não possuem (Minaçu, Santa Helena de Goiás, Silvânia e Trindade). Participaram da pesquisa apenas as subsecretarias de Aparecida de Goiânia, Goiânia e Anápolis por serem as regionais que tem maior número do projeto, sendo 46, 34 e 17, respectivamente.

Desta forma, com o intuito de obter o máximo de informações possível acerca do PRAEC, além da pesquisa dos documentos sobre o assunto, foram respondidos, por professores, 35 questionários e 4 funcionários participaram da entrevista semi-estruturada.

Refletindo sobre o PRAEC

O PRAEC foi implantado na SEE-GO em 2001 e faz parte de um Programa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás intitulado Programa de Ações Educativas Integradoras que propõe uma “escola que proporcione, além do ensino formal, novas oportunidades de integração ao aluno, contribuindo para que o ambiente educacional fortaleça a convivência social harmoniosa e prazerosa, em que a comunidade e escola possam estreitar seus laços” (SEE-GO, 2009b).

Este projeto é composto por cinco áreas diferentes: Espaço de Cidadania, Desporto, Educação Ambiental, Arte e Saúde e Prevenção. Isso significa que o projeto pode ser desenvolvido em qualquer uma destas áreas independentemente da área de atuação do professor que queira participar.

Ao optar pela área a ser abordada, o professor deverá elaborar um projeto explicitando seus objetivos, justificando sua pertinência, apresentando sua metodologia de trabalho e estabelecendo um cronograma. Este será avaliado pelo Conselho Escolar, que dará um parecer favorável ou não para sua execução na unidade escolar.

Se o projeto for aprovado, será enviado para a Subsecretaria Regional para uma avaliação do técnico pedagógico que observará, principalmente, sua organização estrutural. Caso seja necessário o projeto retornará para o professor fazer correções ou adequações.

Após essa etapa o projeto é encaminhado para a diretoria de sua área, na Secretaria Estadual, para avaliação e posteriormente para o Núcleo de Programas Especiais (NUPES) para que o professor seja modulado. Portanto o professor recebe uma remuneração por suas aulas regulares e pelas horas-aulas referentes ao projeto. As atividades deste projeto devem acontecer no contra turno. Somente após todas essas etapas o professor receberá autorização para iniciar suas atividades.

O objetivo inicial do PRAEC foi apresentado pelo funcionário F3:

“...fortalecer as aulas teóricas nas escolas, tanto para as práticas de desporto, educação ambiental, música, teatro...O professor trabalhava e já havia alguns

trabalhando por conta própria e alguns reclamavam que tinham que trabalhar sábado, domingo, feriado e não eram remunerados para isso. E muito menos reconhecidos, não só pela escola nem pela secretaria da educação, e ainda corria o risco de a comunidade achar que o professor estava levando os alunos lá por outros motivos...então tudo isso foi pensado, o objetivo desse projeto extracurricular era um reforço prático as aulas teóricas, principalmente dentro dos temas transversais”.

O funcionário F3 afirmou ainda que este projeto não está vinculado a nenhum programa ou recomendação de nível federal, que “foi uma iniciativa da secretaria, da administração, do grupo gestor da secretaria daquela época...”.

Entendemos, então, que o PRAEC surgiu como atividades desenvolvidas por alguns professores no contra turno, sem um compromisso institucionalizado, já que no período de aulas não havia condições para seu desenvolvimento. Essa postura motivou a SEE-GO em criar uma forma de remunerar e reconhecer essas práticas de forma a estimular projetos que envolvessem temas pertinentes à formação dos estudantes.

O PRAEC de Educação Ambiental

Houve, desde sua implantação, um crescimento da quantidade de PRAECs nas escolas estaduais. Em relação ao PRAEC de EA, o quadro 1 mostra seu crescimento.

Quadro 1: Relação da quantidade de PRAECs de EA de 2001 a 2010 no Estado de Goiás.

Ano	Qte de PRAECs de EA
2001	14
2002	156
2003	97
2004	130
2005	212
2006	242
2007	208
2008	208
2009	243
2010	294

Este crescimento evidencia que a EA vem ganhando espaço no ambiente escolar independentemente da forma como é concebida ou trabalhada. No entanto, se considerarmos que, na região pesquisada existiam, em 2010, 322 PRAECs em diferentes áreas e que apenas 97 (30%) eram de EA, percebemos que este tema ainda não faz parte da maioria dos projetos realizados neste ano.

São vários os motivos que podem levar a essa situação. As dificuldades encontradas na realização destes projetos, citadas pelos próprios professores, como falta de apoio pedagógico e da equipe gestora, falta de material de orientação para os professores, falta de recursos financeiros, afastam os docentes destas atividades. Além disso, a situação dos docentes no

país é conhecida por exigir que ele tenha uma carga horária elevada de trabalho em função de sua remuneração.

A pouca quantidade de PRAECs de EA demonstra que pode estar havendo um equívoco por parte de alguns professores em entender que a EA é trabalhada apenas dentro de disciplinas afins como biologia e geografia. Isso é um reflexo da deficiência dos cursos de formação de professores que não contemplam a discussão sobre o assunto.

A divulgação do PRAEC também pode ser um motivo pelo qual muitos professores ainda não trabalham com sua proposta. De acordo com o funcionário F2, o PRAEC é divulgado através de um boletim informativo que chega à escola com alguns informes apresentando apenas a data em que o projeto deve ser encaminhado para subsecretaria. Não há maiores esclarecimentos sobre a participação dos docentes, nem sobre sua elaboração.

Geralmente os professores ficam sabendo da possibilidade de desenvolver o projeto através dos diretores ou de outros professores, o que demonstra que não há uma sistematização, por parte da SEE-GO, em divulgar e orientar os interessados em realizar este projeto. Seria interessante desenvolver maneiras mais clara de divulgação desse projeto, que alcançassem os professores diretamente, explicando como deve ser sua elaboração, a possibilidade de diferentes atividades e, principalmente as áreas em que podem ser desenvolvidos. Se a abrangência do PRAEC fosse maior, poderia contemplar mais estudantes com atividades diversificadas e que contribuiriam com sua formação.

A percepção dos professores sobre o PRAEC e suas práticas

Para entendermos a percepção dos professores é importante conhecermos seu perfil e sua concepção sobre Educação Ambiental.

O perfil dos professores

Conhecer os professores e identificar suas características pode auxiliar na compreensão de sua atuação e na possibilidade de apontamentos que contribuam com sua prática pedagógica. Para Cardoso (2010), a identidade docente não é um produto acabado, pois se constrói nas relações sociais e se realiza ao longo das experiências e vivências no cotidiano do trabalho.

Os professores que participaram da pesquisa ministram diferentes disciplinas, sendo a maioria professores de Geografia, Ciências e Biologia, mas também docentes de Matemática, História, Sociologia, Português e Arte desenvolvem PRAEC de EA.

As Diretrizes Operacionais da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (GOIÁS, 2009a) não vincula o projeto a uma determinada disciplina, mas se torna importante conhecermos quais as disciplinas ministradas por estes professores, para reforçarmos a idéia de que o processo educativo se torna mais completo ao tratar de assuntos de áreas diferentes por docentes com formação também diferentes. Ou seja, é importante que o professor tenha uma visão sistêmica dos assuntos tratados na sala de aula para que os alunos percebam que os diferentes conteúdos/disciplinas se completam.

Desta forma, uma visão mais integrada dos assuntos que permeiam a vida cotidiana dos alunos associada aos conteúdos curriculares, enriquece o processo educativo. Para Freire (2005), o conteúdo programático da educação deve partir da situação presente e existencial dos alunos, e o diálogo deve permear o trabalho em equipe e assim promover a problematização de situações com o intuito de despertar, nos estudantes, uma visão crítica do mundo ao seu redor.

Todos os professores (35) que participaram da pesquisa são graduados. Mas ser graduado não significa ter toda bagagem necessária para o desenvolvimento de um bom trabalho, seja na área ambiental ou qualquer outra. Sabemos que os cursos de licenciatura atuais trabalham dentro de uma racionalidade técnica que impede que o professor, ao chegar na escola, consiga ter uma visão das diferentes facetas que envolvem a prática educativa. Sua formação, então, não é suficiente, pois não permitiu que ele conhecesse o ambiente escolar durante o curso. Nesta perspectiva, o professor é um técnico que aplica o conhecimento científico produzido por outros e aceita situações dadas sem questionamento, o que leva a uma formação dos alunos também deficiente (PÉREZ GOMEZ, 1998).

Pensamos que um curso de pós-graduação possa ser uma alternativa para ampliar a visão do docente em relação ao processo educativo e as práticas pedagógicas para que se tornem mais efetivas diante da complexidade das relações estabelecidas neste processo.

Porém, nem sempre as pós-graduações na área da educação são escolhidas como forma de aperfeiçoamento profissional. Dos professores que tem uma pós-graduação (27), 23 fizeram especialização (10 na área da educação) e apenas 4 possuem mestrado (apenas um na área de Ensino de Ciências). Nenhum professor que participou da pesquisa possui doutorado. Cabe informar, ainda, que alguns professores possuem mais de uma pós-graduação.

A concepção de Educação Ambiental

A partir dos dados obtidos nos questionários, elaboramos categorias para entendermos o que os docentes entendem por Educação Ambiental, de acordo com o quadro 2.

Quadro2: Categorias surgidas a partir da resposta sobre o que é Educação Ambiental.

Categoria	Freqüência
1. Sensibilizar/conscientizar para preservar/viver em harmonia com meio ambiente	15
2. Promover/capacitar/orientar para preservação e sustentabilidade	9
3. Formar cidadãos conscientes para ação/promover mudança/resolver problema	6
4. Discutir o meio ambiente incluindo aspectos econômicos, culturais e sociais	4
5. Melhorar a qualidade de vida/preocupar com o futuro	4

Sauvé (2005), apresenta quinze correntes de Educação Ambiental que podemos nos embasar para compreender um pouco do ponto de vista dos professores. A autora analisa as seguintes correntes: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ética, holística, biorregionalista, práxica, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação e da sustentabilidade.

Percebemos que grande parte das respostas obtidas se aproximam, principalmente, de duas delas: naturalista e conservacionista, em que ambas estão pautadas na conservação da natureza. A corrente naturalista tem o objetivo de reconstruir uma ligação com a natureza, enquanto a corrente conservacionista dá um enfoque mais pragmático e adota um guia de comportamento para a conservação.

O enfoque naturalista, proposto por Sauvé (2005) ficou claro nas seguintes afirmações dos professores:

P. 27: “É a educação para vida, procurando conviver em harmonia com o meio ambiente, preservando a inter-relacionando sem danificar.”

P. 29: “É buscar de forma concreta um reencantamento com o ambiente em que vivemos de forma contínua e participativa.”

Quanto ao enfoque conservacionista proposto pela autora, os observamos nas afirmações:

P. 22: *“É tudo que se refere a consciência de se preservar.”*

P. 16: *“Conscientizar e preservar”*

P. 31: *“É o ato de conscientizar as pessoas que o meio ambiente deve ser respeitado, preservado no presente para que as gerações futuras também possa usufruir de um ambiente digno.”*

Carvalho (2008) adverte para a necessidade de superação desta visão dicotômica para se ultrapassar a concepção naturalista da EA e, então, perceber a interação entre a vida social do homem e a vida biológica da natureza.

No entanto, observamos também uma aproximação da corrente resolutiva, em que o meio ambiente é considerado como um conjunto de problemas e que habilidades devem ser desenvolvidas para sua resolução (SAUVÉ, 2005). Esta visão pode contribuir para a resolução de alguns conflitos apresentados pelos alunos em suas comunidades, mas corre-se o risco de se desenvolver atividades pontuais que servem apenas num determinado momento. É importante, então, a discussão fundamentada dos diversos aspectos que envolvem a EA e que ela tem caráter contínuo.

Ao definir EA, os professores acabam traduzindo suas práticas e demonstram as características das atividades realizadas, refletindo sua compreensão sobre o assunto. Segundo Reigota (2002), a representação social de meio ambiente tem influência direta nas práticas pedagógicas dos educadores.

Assim, as metodologias utilizadas estão de acordo com a concepção naturalista e conservadora apresentada pela maioria dos docentes. Geralmente são atividades desenvolvidas superficialmente, sem continuidade, simplistas e ingênuas. O problema com metodologias inadequadas utilizadas na escola não é uma situação exclusiva das práticas de EA. A abordagem tradicional do ensino ainda está presente em todo o ambiente escolar. Sato (2001) afirma que a maioria das atividades coletivas de EA ainda está limitada a aspectos conservacionistas e a ações pontuais.

As metodologias mais citadas pelos docentes foram: preparação de terreno para plantio de mudas, visitas e elaboração de textos e relatórios. Foram citados também vídeos, debates, palestras e aulas expositivas. Por ser um projeto considerado extra-classe, o PRAEC não se limita a aulas expositivas como na maioria dos casos em que a EA é tratada na sala de aula, no período regular. Assim, a forma como o professor trata dos assuntos pode, e deve, ser diversificada.

Porém, não podemos deixar de apontar para os projetos que se aproximam de uma EA crítica através de debates e discussões, de práticas contextualizadas, que tem suas propostas voltadas para a preparação de um estudante participativo e conectado com os problemas ambientais de sua região, mesmo com suas limitações.

Segundo a PNEA (BRASIL,1999), a EA deve ser desenvolvida através de uma prática educativa integrada, de forma contínua e permanente. Portanto, é preciso rever as abordagens realizadas no ambiente escolar com o intuito de corrigir os equívocos em relação a concepção e as práticas. Percebemos um trabalho com poucas aproximações das recomendações para uma EA que forme indivíduos críticos e autônomos. Esta situação pode ser explicada pela deficiente formação inicial, que não contempla as discussões das questões ambientais, e na sua formação continuada, que tem uma qualidade questionável, pois não é suficiente para promover as mudanças desejadas.

Considerações

O perfil dos professores demonstra que a idéia de que a EA compete apenas aos professores de ciências/biologia e geografia, começa a ser superada. Professores de diferentes disciplinas tem se interessado em trabalhar com o assunto.

Mas, ao mesmo tempo, percebemos equívocos em relação à concepção de EA destes docentes, o que leva a um trabalho pautado por atividades pontuais dentro do PRAEC. Estas situações podem ser explicadas pela deficiente formação inicial, que não contempla as discussões das questões ambientais, e na sua formação continuada, que tem uma qualidade questionável, pois não é suficiente para promover as mudanças desejadas.

Através das metodologias utilizadas, observamos práticas diversificadas, porém reducionistas se não forem bem direcionadas, contextualizadas e contarem com a participação ativa dos alunos.

Documentos como a PNEA e o ProNEA nos apontam as características de uma EA crítica, que busca a formação fundamentada e participativa dos sujeitos em relação às questões ambientais. Aliados aos PCNs, essa legislação nos mostra a importância da discussão dos diferentes aspectos que envolvem essa temática no processo educativo.

Desta forma, observamos que são poucas as aproximações das atividades de EA no contexto escolar, das recomendações de documentos como a PNEA e o ProNEA. Enquanto a PNEA propõe uma prática educativa integrada, contínua e permanente, vemos, com poucas exceções no PRAEC, projetos pontuais, descontextualizados e superficiais. O que, também pode ser o reflexo de mais um ponto não considerado da PNEA: a abordagem da EA nos cursos de formação de professores ou mesmo de capacitação para os docentes em exercício.

Os PRAECs constituem uma porta de entrada para a discussão socioambiental no ambiente escolar, mesmo que de forma incipiente. Porém, a orientação para sua elaboração e planejamento ainda requer bastante mais atenção por parte da SEE-GO, principalmente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos relacionados a EA.

Não podemos deixar de apontar para os projetos que se aproximam de uma EA crítica através de debates e discussões, de práticas contextualizadas, que tem suas propostas voltadas para a preparação de um estudante participativo e conectado com os problemas ambientais de sua região, mesmo com suas limitações.

O investimento na formação docente, o comprometimento dos atores envolvidos com o projeto e a construção conjunta de uma identidade do PRAEC, podem fazer desta proposta um forte instrumento para o enraizamento da EA nas escolas públicas do Estado de Goiás.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, L. C. **Políticas Públicas de Educação Ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil**. IV Encontro Nacional da Anppas. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei 6938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a **Política Nacional de Meio Ambiente**. Brasília, 1981.

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais – Meio Ambiente/Saúde**, vol. 9. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**, 1ª ed., Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998c.

BRASIL. Lei 9.795/99, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a **Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARDOSO, T. M. **Apontamentos para a construção de profissões docentes biocêntricas**. In: Dalben *et al.* (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CORRÊA, S. A.; ECHEVERRIA, A. R.; OLIVEIRA, S.F. **A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do estado de Goiás – Brasil; a abordagem dos temas transversais – com ênfase no tema Meio Ambiente**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Vol. 17, p. 1-19, julho a dezembro de 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOIÁS, **Constituição do Estado de Goiás**. Goiânia, 1989.

GOIÁS. Lei 13.909/01. **Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério do Estado de Goiás**. Goiânia, 2001.

GOIÁS, **Cerrado: preservação e desenvolvimento. Documento Final**. Goiânia, 2006a.

GOIÁS, Decreto nº 6.375, de 16 de fevereiro de 2006. **Dispõe sobre a instituição da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Goiás e dá outras providências**. Goiânia, 2006b.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

REBEA, **O VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental**. <http://forumearebea.org/vi-forum-brasileiro-de-educacao-ambiental/> acessado em 15 de dezembro de 2010.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

SAITO, C. H. Política Nacional de Educação Ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUCHEINSKY, A. *Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SATO, M. **Debatendo os desafios da Educação Ambiental**. In: I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro. Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental, FURG & Pró Mar de Dentro, 17 – 21/maio/2001.

SAUVÉ, L. **Uma Cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, M; CARVALHO, I.C.M. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEE-GO. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. **Programa de Ações Educativas Integradas**. 2009.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; JUNIOR, L. A. F. **Educação Ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4º ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

