



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DO ESTADO DE GOIÁS: O CASO DOS PRAECs**

ADRIANA SEABRA VASCONCELOS ALMEIDA

GOIÂNIA – GO

2011

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1 **1. Identificação do material bibliográfico:** **Dissertação** **Tese**

1

2 **2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Autor (a):	Adriana Seabra Vasconcelos Almeida		
E-mail:	adrianasva@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor	Secretaria de Educação do Estado de Goiás		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	A inclusão da Educação Ambiental nas escolas públicas do Estado de Goiás		
Palavras-chave: Educação Ambiental; PRAEC; Política Pública			
Título em outra língua:	The insert of Environmental Education in the public schools in Goiás: the case of PRAECs		
Palavras-chave em outra língua: Environmental Education; PRAEC; Public policy			
Área de concentração:	Educação em Ciências e Matemática e Meio Ambiente		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	13/09/2011		
Programa de Pós-Graduação:	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática		
Orientador (a):	Leandro Gonçalves Oliveira		
E-mail:	lego@icb.ufg.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: 20 / 07 / 2012 Assinatura do (a) autor (a): _____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

ADRIANA SEABRA VASCONCELOS ALMEIDA

**A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DO ESTADO DE GOIÁS: O CASO DOS PRAECs**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Leandro Gonçalves Oliveira.

GOIÂNIA
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG mr

A447i Almeida, Adriana Seabra Vasconcelos.
A inclusão da Educação Ambiental nas escolas públicas do Estado de Goiás [manuscrito]: o caso dos PRAECs / Adriana Seabra Vasconcelos Almeida. – 2011.

124 f. : il., figs, tabs.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Gonçalves Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2011.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e quadros.

Apêndices.

1. Educação Ambiental – Escolas Públicas – Goiânia (GO). 2. Escolas Públicas – Goiânia (GO). I. Título.

CDU:373.091:502(817.3)

A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE GOIÁS: O CASO DOS PRAECs

Por

ADRIANA SEABRA VASCONCELOS ALMEIDA

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, pela Banca examinadora formada por:

Presidente: Prof. Dr. Leandro Gonçalves Oliveira, UFG.

Membro externo: Prof. Dr. Carlos Hiroo Saito, UnB.

Membro interno: Profa. Dra Marilda Shuvartz, UFG.

SETEMBRO / 2011
AGRADECIMENTOS

Sempre agradeço a Deus pela vida e por me oferecer tantas oportunidades de crescimento intelectual e espiritual;

Aos meus pais, Moacir, Dulce e Margarida pelo estímulo e por me ensinarem a importância do estudo;

Ao meu esposo Wesley, e à minha filha Carolina, que muitas vezes foram privados da minha presença, mas que nunca deixaram de me apoiar e amar;

Ao prof. Leandro pela orientação, paciência, incentivo, pela confiança no meu trabalho, me deixando caminhar sozinha nos momentos certos. Sou muito grata pelos ensinamentos que contribuíram tanto para minha formação profissional como pessoal;

À prof^a. Marilda Shuvartz pelas contribuições e pela postura profissional tão comprometida com a Educação;

Ao prof. Carlos Saito pela significativa participação na minha formação como pesquisadora e pelas contribuições neste trabalho;

À Secretaria de Educação do Estado de Goiás por conceder a licença no período do mestrado;

Aos professores e funcionários das Subsecretarias que participaram da pesquisa pela colaboração e cordialidade;

Aos colegas de cursos que participaram da minha formação e que compartilharam de muitas angústias e alegrias.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Ao meu esposo Wesley, que esteve ao meu lado por todo o tempo e me estimulou nos momentos mais difíceis.

À minha filha Carolina, para quem eu luto, dentro dos meus limites, por um mundo melhor do que o que temos hoje.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

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. Diante dos problemas vividos em nossa sociedade, o tratamento dos problemas sócioambientais no ensino formal é uma das condições que contribuem para mudanças e transformações do modelo capitalista, que estimula o consumo exagerado e reforça as desigualdades sociais. Porém, a inserção da EA no ambiente escolar enfrenta muitos desafios que passam, inclusive, pela própria falta de estrutura do sistema educativo que ainda trabalha de forma tradicional. Implementar a EA no contexto escolar requer mudança de postura e de atitudes para um debate participativo sobre as questões ambientais em que a comunidade está inserida. Assim, considerando que é preciso discutir as diferentes formas em que a EA é tratada no cotidiano escolar, esta pesquisa tem como objetivo analisar a abordagem da EA através dos Projetos de Atividades Educacionais Complementares (PRAECs), desenvolvidos em escolas públicas estaduais de Goiás, de três Subsecretarias Regionais de Educação: SRE-Aparecida de Goiânia, SRE-Goiânia e SRE-Anápolis. Assim, utilizamos questionários e entrevistas para a obtenção dos dados. Estes revelaram que os professores ainda apresentam uma concepção conservacionista de EA, com uma idéia dicotômica da relação homem-natureza e possuem uma visão fragmentada dos aspectos que envolvem os problemas socioambientais. Apesar de utilizarem metodologias variadas, estas são pontuais e limitadas, de acordo com suas concepções, e se não forem contextualizadas e com caráter participativo não obterão os resultados esperados para uma EA que promova mudanças para a formação de indivíduos com capacidade de tomar decisões fundamentadas. Não podemos deixar de destacar a presença de atividades que se aproximam da proposta do PRAEC de enriquecer e diversificar o currículo através de atividades dinâmicas. Em relação à PNEA, constatamos que em alguns momentos o projeto se aproxima das recomendações deste documento, porém, em outros momentos se distancia. Constatamos que o PRAEC pode ser caracterizado como uma política pública ao se considerar que surgiu da demanda de um grupo social, porém, não foram encontrados documentos que o regulamentassem dentro da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEE-GO), portanto, o entendemos como uma política pública mascarada. Concluímos que a EA está presente no cotidiano escolar e que o PRAEC se constitui forte instrumento para sua consolidação, no entanto, os princípios atribuídos à EA no ensino formal devem ser melhor entendidos e aplicados, no sentido de produzir prática pedagógicas que provoquem mudanças no modo de ver e pensar o mundo. É fundamental o investimento no sistema de ensino como um todo, em especial nos cursos de licenciatura, para que elevem sua qualidade derrubando as barreiras da fragmentação do conhecimento e a limitação imposta pela disciplinarização. É importante, também, o investimento da SEE-GO na institucionalização do PRAEC, estabelecendo diretrizes mais específicas para a elaboração e desenvolvimento de atividades com qualidade para que sejam capazes de chamar a atenção dos alunos para o debate fundamentado dos problemas socioambientais que estão a sua volta de forma crítica. Assim, este projeto pode contribuir para o enraizamento de EA nas escolas de forma a envolver toda a comunidade de seu entorno na renovação do processo educativo, com vistas à melhoria na qualidade de vida desta e das futuras gerações.

Palavras-chave: Educação Ambiental, PRAEC, política pública.

ABSTRACT

It is unquestionable the importance of Environmental Education (EE) in the educational process for the students' education who are able to make based decisions and to participate on discussions in their community as far as environmental issues. Before the problems lived in our society, the social-environmental problem treatment in the formal teaching is one of the conditions which contributes for the capitalist model changes and transformations, that stimulates the overboard consume and reinforces the social inequalities. However, the insertion of EE in the school environment face many challenges which go through, including, the lack of structure itself of the educational system that still works in a traditional way. Implementing EE in the school context requires a posture and attitude change for a participative debate about the environmental issues where the community is inserted. Thus, considering that it is needed to discuss the different ways in which the EE is treated in the school day to day basis, this research has for objective to analyze the EE approach through Complementary Educational Activity Projects (PRAECs), developed in Goiás state schools, from three Regional Sub-Secretaries of Education: SRE-Aparecida de Goiania, SRE-Goiania and SRE-Anapolis. Thus, we used questionnaires and interviews to obtain the data. These revealed that the teachers still present an EE conservational conception, with a dichotomous idea of the relationship between man-nature and they have a fragmented vision of the aspects that involve the socio-environmental problems. Although they have used different methodologies, these are punctual and limited, according with their conceptions, and if they are not contextualized and with a participative character they will not obtain the expected results for an EE that may promote changes for the education of individuals with capacity of making based decisions. We cannot leave out to highlight the presence of activities that come closer to the PRAEC proposal and to enrich and to diversify the curriculum through dynamic activities. In relation to PNEA, we have verified that at some moments the project gets closer to recommendations of this document; however, at other moments it becomes distant. We have verified that PRAEC can be characterized as a public policy as we consider that it appeared from the demand of a social group, however, documents that may regularize within the Secretary of Education of the State of Goiás (SEE-GO) were not found, and therefore, we understand it as a mascaraed public policy. We have concluded that EE is present in the day to day school and that PRAEC is constituted a strong instrument for its consolidation, despite this, the attributed principles to EE in the formal teaching must be better understood and applied, in the sense of producing pedagogical practices that may provoke changes in the way of seeing and thinking about the world. It is fundamental the investment in the educational system as a whole, especially on the bachelor's degree courses, so that they raise their quality bringing down the knowledge fragmentation barriers and the limitation imposed by the discipline of it. It is also important the investment from the SEE-GO in the PRAEC institutionalization, establishing more specific guidelines to elaborate and to develop activities with quality, meaning, that they may be able to call the attention of the students for a based debate on socio-environmental problems that are around them in a critical way. Thus, this project can contribute to the EE rooting in the schools in a way to involve the whole community and its surroundings to a renewal of the educational process, with visions of improvement in the quality of life of such and for the future generations.

Key-words: Environmental Education, PRAEC, public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Projetos subordinados ao Programa de Ações Educativas Integradas da SEE- GO em 2010.....	47
Figura 2. Quantitativo dos documentos que os professores conhecem.....	74
Figura 3. Esquema do ciclo de uma política pública.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Subsecretarias Regionais de Educação do Estado de Goiás e a quantidade de PRAECs de EA em 2010.....	43
Quadro 2	Disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa.....	51
Quadro 3	Nível de formação dos professores entrevistados que atuam em PRAECs da SEE-GO.....	52
Quadro 4	Lista das áreas de Especialização e Mestrado dos professores.....	53
Quadro 5	Relação da quantidade de PRAECs de EA de 2001 a 2010.....	55
Quadro 6	Cidade das Subsecretarias pesquisadas onde os professores realizam PRAEC de EA.....	55
Quadro 7	Comparativo entre o número de professores e a quantidade de PRAECs.....	56
Quadro 8	Por quem os professores foram orientados na elaboração do PRAEC-EA.....	59
Quadro 9	Categorias elaboradas a partir da resposta sobre o que é Educação Ambiental.....	62
Quadro 10	Concepções estabelecidas por Guimarães (2004).....	63
Quadro 11	Respostas dos professores a pergunta: “Por que você decidiu fazer um PRAEC de EA?”	68
Quadro 12	Principais atividades realizadas nos PRAECs de 2010.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CETESB	Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
EA	Educação Ambiental
EC	Estudo de Caso
EPEA	Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
GDP	Grupo de Discussão e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
NUPES	Núcleo de Programas Especiais
ONG	Organização não-governamental
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAEC	Projetos de Atividades Educacionais Complementares
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Goiás
SEE-GO	Secretaria de Educação do Estado de Goiás
SRE	Subsecretaria Regional de Educação
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNIANA	Universidade de Anápolis
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

O Caminho Percorrido	11
Uma Nova Trajetória.....	13
Capítulo 1 - O Contexto Educacional da Educação Ambiental.....	16
1.1. Educação, Sociedade e Educação Ambiental.....	16
1.2. A Institucionalização da Educação Ambiental no sistema de ensino no Brasil.....	22
1.3. Educação Ambiental no Currículo Escolar.....	29
1.4. Educação Ambiental nas escolas goianas.....	35
Capítulo 2 - A investigação.....	38
2.1. Estudo de Caso.....	39
2.2. Pesquisa Documental.....	41
2.3. A entrevista.....	41
2.4. O questionário.....	42
2.5. O cenário da pesquisa.....	42
Capítulo 3 – Refletindo sobre os PRAECs.....	46
3.1. Entendendo os PRAECs.....	46
3.2. A percepção dos professores sobre o PRAEC e suas práticas	50
3.2.1 O perfil dos professores	50
3.2.2. O PRAEC de Educação Ambiental.....	54
3.2.3. A concepção e as práticas dos professores	62
3.3. O PRAEC e a Política Nacional de Educação Ambiental	73
3.4. O PRAEC como política pública	77
Considerações Finais	81
Referências Bibliográficas	86

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
Apêndice 2 – Questionário.....	94
Apêndice 3 – Roteiro da entrevista semi-estruturada 1.....	97
Apêndice 4 – Roteiro da entrevista semi-estruturada 2.....	98
Apêndice 5 – Roteiro da entrevista semi-estruturada 3.....	99
Apêndice 6 – Roteiro da entrevista semi-estruturada 4.....	100
Apêndice 7 – Transcrição da entrevista 1.....	101
Apêndice 8 – Transcrição da entrevista 2.....	108
Apêndice 9 – Transcrição da entrevista 3.....	115
Apêndice 10 – Transcrição da entrevista 4.....	121
Anexo 1 – Ofício nº 001	124

O CAMINHO PERCORRIDO

Alguns momentos de minha infância ainda estão guardados na memória. Eu não tinha muito contato com ambientes naturais, pois vivia no ambiente urbano. Morava em Brasília, onde nasci. Apesar de ser uma cidade jovem, tinha características semelhantes aos centros urbanos, pois não nasceu como a maioria das cidades que se desenvolvem lentamente a partir de algumas fazendas ou de algum pequeno povoado.

Era uma cidade planejada e foi construída com um objetivo próprio. Surgiu numa base de concreto, mas apesar disso, conseguíamos brincar em árvores nas calçadas das ruas ou jogar bola quando não passava carro. Não faltava criança na quadra em que morava, então sempre encontrávamos o que fazer.

Mas o que mais tenho marcado na memória são duas atividades que até hoje fazem parte da minha vida. Brincar de escolinha e ir para o parque da cidade.

Eu tinha um quadro de giz e até um diário de classe com uma lista fictícia de nomes de alunos para fazer chamada e colocar notas. Era uma verdadeira cópia do que vivia na escola. Repetia exatamente o comportamento dos meus professores, sempre exigindo silêncio para copiar a matéria do quadro.

Quanto ao parque – e não posso deixar de citar o zoológico – era o momento do contato com a natureza no fim de semana. Exatamente numa concepção de que o ambiente natural servia para lazer e descanso. Ficar descalça na grama (sempre bem aparada), fazer piquenique, ver os bichos assustados no zôo, que, aliás, quanto mais assustados melhor, pois era assim que eles urravam ou faziam alguma estripulia que nos divertia. Mesmo assim, considero que eram momentos muito agradáveis e que eu sempre queria repetir.

Não me lembro de atividades com referência a Educação Ambiental (EA) na escola, somente aquelas próprias do Ensino de Ciências para aprendermos algum conceito e que não tinha relação alguma com questões socioambientais.

No Ensino Médio, agora em Anápolis-GO, a preocupação era o vestibular. Precisava estudar muito e decorar macetes. Nesta etapa, percebia minha identificação com as Ciências Naturais, que me despertavam a curiosidade, não pela forma com que os professores as tratavam em sala de aula, mas por uma posição própria. Todos os temas eram interessantes, mas o que realmente me atraía era a Ecologia. Por isso prestei

vestibular para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Goiás (UEG) que na época ainda era Universidade de Anápolis (UNIANA).

Como era um curso novo (minha turma era a terceira), projetos de pesquisa ou de extensão ainda eram muito poucos, tanto nas áreas específicas como na área da Educação. Somente as discussões em sala de aula nos orientavam para uma prática ainda mecanicista, em que tínhamos que saber como escrever no quadro e como manter a disciplina e o silêncio dos alunos. O mais importante era conhecer o conteúdo específico para as provas, para, mais tarde ser passado para os alunos. Foram poucos os momentos em que alguma professora promovia um debate para reflexão sobre o aluno como sujeito ativo ou sobre o professor deixar de ser o detentor do conhecimento para se tornar mais flexível.

Portanto, a busca por uma prática educacional reflexiva não foi uma ansiedade enquanto cursava Licenciatura em Ciências Biológicas. Os pequenos trabalhos de pesquisa nas áreas específicas sempre falavam mais alto. Mas ao chegar na escola, em 1995, e ao longo de vários meses como docente de ciências e biologia, o sentimento de aflição era quase constante.

As reuniões entre professores quase sempre terminavam num clima de tristeza e desânimo, pois argumentavam que não sabiam o que fazer para despertar o interesse dos alunos para o estudo e para as atividades propostas em sala e na escola. Ficava evidente que, inclusive os professores estavam desestimulados. Eu me via neste meio.

Vários questionamentos ferviam meu pensamento na tentativa de melhorar minha prática e não cair no pessimismo que tomava conta da maior parte dos colegas de trabalho. Por que a falta de interesse por parte de alunos e professores? Como abordar um conteúdo para que se torne interessante? Qual assunto seria mais adequado tratar em projetos, que eram tão exigidos?

Em 2003, o governo do Estado de Goiás, através da Secretaria Estadual de Educação, ofereceu um curso de “Multiplicadores de Educação Ambiental” para professores da rede estadual. Os encontros aconteciam no Parque Altamiro de Moura Pacheco, geralmente ao ar livre, com dinâmicas que buscavam a sensibilidade do ambiente natural. Mas o que mais me chamou a atenção foi uma apresentação do histórico da Educação Ambiental (EA). Neste momento percebi que não se tratava apenas de preservar a natureza ou conhecer os conceitos da Ecologia. Apesar de um pouco limitado, o curso deixava clara a relação de complexidade do ser humano com o

ambiente natural, o que me impressionou e fez com que os problemas ambientais começassem a fazer mais sentido.

Era muito agradável, e principalmente interessante, participar das discussões que eram sempre voltadas para uma EA dentro da escola, o que era bastante novo para mim. Mas infelizmente o curso foi interrompido depois de poucos encontros e, até hoje, não sabemos exatamente qual foi o motivo.

Assim, escolhi a EA como foco de pesquisa do curso de Especialização em Ensino de Biologia, que também deu algumas pistas, através de leituras, das dificuldades enfrentadas pelos professores e das necessidades dos estudantes. Ainda assim, algumas inquietações persistiam e outras surgiram, em especial sobre a EA.

Através desta pesquisa ficou evidente o interesse dos professores das escolas em trabalharem com a EA, mas ao mesmo tempo a concepção equivocada e a formação deficiente demonstravam a necessidade de aperfeiçoamento e mudanças. Então, a partir da pesquisa realizada e da vivência das atividades na escola, novos questionamentos surgiram: por que as atividades de EA na escola são tão superficiais? Como tratar as questões ambientais? Quais os incentivos que o professor tem para implementar projetos que contemplem a EA na escola?

Seria necessário um aprofundamento maior para tentar responder tais perguntas, o que me levaria no caminho do Programa de Mestrado de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG).

UMA NOVA TRAJETÓRIA

Após o ingresso no Programa de Mestrado e ao participar das disciplinas oferecidas, fui percebendo que as questões ambientais têm estado cada vez mais entre as discussões da sociedade mundial. Vivemos numa sociedade em que a produção e consumo em larga escala determinam as condições do ambiente. É urgente uma mudança na forma de conceber o mundo. Essa preocupação é uma realidade em vários pontos do planeta e muito se tem discutido sobre como promover uma transformação e construir novos valores.

Neste sentido, vejo a EA como uma possibilidade de provocar reflexões e discussões na busca de um novo modo de vida em que os vários aspectos que permeiam

a vida em sociedade – social, ambiental, econômico, político, cultural, ético – sejam contemplados na elaboração de leis ou na formulação de políticas públicas.

A EA no contexto escolar vem sendo recomendada há algum tempo por especialistas e através de documentos formulados nas grandes conferências que discutem a temática ambiental em nível global.

É na escola, que oficialmente se assume o compromisso com a formação dos cidadãos, que devemos tentar despertar um caráter crítico, participativo e autônomo dos sujeitos, aproveitando o ambiente de diversidade para levantar questões socioambientais. Porém, esta é uma busca difícil e cheia de contradições.

São muitas as escolas que dizem trabalhar com atividades de EA, mas se percebe uma grande limitação, apesar da boa vontade de muitos professores e de algumas políticas que tentam inserir as questões ambientais no ambiente escolar. Foi neste contexto, ao ingressar no Programa de Mestrado, que conheci os Projetos de Atividades Educacionais Complementares, os PRAECs.

A elaboração do projeto de pesquisa no Mestrado, então, foi resultado do meu grande interesse pela Educação Ambiental e pelo PRAEC, que é uma realidade nas escolas do Estado de Goiás. Ficou evidente a necessidade de buscar informações acerca dos trabalhos realizados e de aprofundamento teórico para conseguir realizar práticas escolares mais significativas, e que contribuíssem na formação dos meus alunos e no meu próprio crescimento enquanto profissional da Educação e como ser humano.

Tanto as disciplinas que cursei, como a presente pesquisa ajudaram-me a compreender melhor a complexidade do processo educativo e da Educação Ambiental como parte deste processo. Entender a implementação da EA na escola, através do PRAEC, se tornou foco do meu projeto de pesquisa, principalmente pela falta de dados e relatos em relação a este projeto. Assim, será possível contribuir com a construção de subsídios para uma possível avaliação desses projetos no futuro.

Desta forma, este trabalho procura abordar a EA através do PRAEC, tomando como base a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e outros documentos como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para tanto, estabelecemos os seguintes questionamentos com o objetivo de delinear a pesquisa:

- a) Como é a prática pedagógica dos professores nas atividades de EA do PRAEC?
- b) Essas atividades se aproximam da PNEA e dos PCNs?

- c) O PRAEC é uma política pública estabelecida pelo Governo do Estado de Goiás?

Os conhecimentos adquiridos através desta investigação estão organizados em três capítulos. O primeiro apresenta um panorama da relação entre sociedade, educação e educação ambiental, demonstrando a importância da abordagem das questões ambientais no processo educativo. Estabelecida esta relação, buscamos entender a institucionalização da EA no Brasil, que aparece tardiamente, mas vem evoluindo com algumas políticas de inserção deste tema nos diferentes segmentos da sociedade. Ao final destacamos os caminhos da EA no Estado de Goiás, para entendermos as suas possibilidades de efetivação nas escolas.

No segundo capítulo, relatamos o caminho percorrido durante a investigação, esclarecendo o recorte feito para delimitar a área pesquisada (Aparecida de Goiânia, Goiânia e Anápolis), bem como os atores envolvidos (professores e técnicos pedagógicos das Subsecretarias). Apresentamos, também, o Estudo de Caso como condutor da pesquisa por se tratar de uma metodologia que permite conhecer mais profundamente o objeto a ser pesquisado e suas dimensões, utilizando como técnicas de obtenção de dados a pesquisa documental, o questionário e a entrevista semi-estruturada.

O terceiro capítulo traz as reflexões feitas acerca do PRAEC a partir dos dados obtidos, apresentando considerações que podem contribuir com a construção de uma EA escolar que proporcione uma formação crítica dos estudantes, possibilitando sua participação nas discussões sobre o tema.

Esperamos que esta pesquisa contribua com as discussões acerca da EA no contexto escolar, bem como para subsidiar uma possível avaliação dos PRAECs de EA e assim, implementar e aprimorar as práticas pedagógicas para a construção de uma escola comprometida com a causa sócioambiental.

CAPÍTULO 1

O Contexto Educacional da Educação Ambiental

Para compreendermos a posição da EA no ambiente escolar, acreditamos ser necessário contextualizar momentos importantes vividos pela sociedade com as questões ambientais e seus reflexos no processo educativo. Neste capítulo, buscamos elucidar a importância da EA escolar numa sociedade consumista que prioriza seus interesses desenvolvimentistas em detrimento do ambiente. Demonstramos uma evolução das discussões sobre a temática ambiental partindo dos principais eventos internacionais e assinalando seu crescimento em nível nacional e findamos com um panorama da questão ambiental no Estado de Goiás com o objetivo de compreender a inserção da EA no currículo escolar.

1.1. Educação, Sociedade e Educação Ambiental

Assistimos no mundo atual, principalmente através dos meios de comunicação, as consequências 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. Para entendermos melhor esta situação se faz necessária uma breve análise sobre os reflexos do modo de vida capitalista da sociedade no meio ambiente e como isso se reflete no processo educativo.

Hoje, temos uma sociedade que é o reflexo de uma postura construída a partir do século XVIII com a Revolução Industrial e mais tarde, no século XX, com a Segunda Guerra Mundial. A transformação dos valores que passaram a priorizar a acumulação material, o individualismo, a mudança na organização das cidades, dos meios de transporte e de comunicação, da agricultura e a reorganização da vida cultural em decorrência das conquistas tecnológicas do pós-guerra nos acompanha até os dias de hoje (CASCINO, 2007). O homem passa a ter uma posição de dominador dos recursos naturais buscando um desenvolvimento a qualquer custo.

Essa nova forma de conceber o mundo provocou um verdadeiro impacto sobre o ambiente natural. Seus efeitos só foram percebidos como um problema ambiental nas últimas décadas do século XX quando se observou um conjunto de fatores que levaram

a uma crise apresentada pela poluição e degradação do ambiente demonstrando a falta de compreensão das relações existentes entre homem e natureza.

Desde então impera uma racionalidade moderna que apresenta o homem como sujeito da razão, que o fez se distanciar das paixões, afetos ou qualquer outra sensibilidade que não correspondem ao modelo da razão (CARVALHO, 2008).

Com isso, a relação predatória do homem sobre a natureza se intensificou, pois ele não se considera parte do meio e sim seu dominador. Nesta postura antropocêntrica, o ser humano deixa de perceber as relações de interdependência entre diferentes aspectos que compõem o ambiente. A natureza passou a ser vista como fonte de recursos que garantem a sobrevivência humana.

Corroborando essa idéia, Segura (2001, p. 31) afirma que a Revolução Industrial “representou a tradução mais fiel da hegemonia da produção em detrimento da conservação dos recursos naturais, isto é, da hegemonia humana na natureza”.

Assim, reconhecemos que a civilização moderna é caracterizada pelo consumo exagerado, cercado de pobreza, em consequência da injusta distribuição de renda gerada pelo capitalismo. A cultura e a subjetividade do real dão lugar a negociações financeiras, que não estão interessadas nas tradições e nos costumes.

Neste contexto, Tozoni-Reis (2008, p. 28) explica que a origem da crise ambiental deve ser pensada histórica e culturalmente e tendo fatores políticos e econômicos como determinantes, pois “o modelo econômico da sociedade atual produz cada vez mais necessidades e, na busca das formas de satisfazê-las, esgotam-se os recursos naturais”. Portanto, a natureza é transformada em mercadoria, e assim grandes problemas socioambientais surgem e exigem soluções urgentes.

Segura (2001, p. 32) afirma que “a sociedade passou a imprimir transformações no mundo sem considerar as escalas de grandeza e complexidade merecidas, desencadeando os desequilíbrios que hoje comprometem a própria vida humana”. Somente com a percepção do impacto provocado pela ação humana sobre o ambiente é que se começa a manifestar a necessidade de mudanças e transformações na busca de soluções para a baixa qualidade de vida de muitas comunidades.

Assim, principalmente a partir da década de 1960, se intensificou o movimento em defesa do meio ambiente, pois se percebia a possibilidade de esgotamento dos recursos naturais devido à forma de ocupação do planeta. A idéia desenvolvimentista em que se pensa que a qualidade de vida depende exclusivamente do avanço científico e tecnológico passou a ser questionada, e ainda não há um consenso em relação às

discussões sobre como aliar um crescimento econômico a um ambiente saudável (BRASIL, 1998b).

Segundo Cascino (2007), o movimento ambientalista surge em meio a uma série de outros movimentos sociais ditos minoritários e alternativos numa época em que as informações eram vinculadas com certa velocidade através dos meios de comunicação, por isso carrega elementos revolucionários construídos pela história recente da humanidade. O movimento em favor do meio ambiente surge na convergência do

...movimento hippie, o rock-and-roll, a liberação sexual e as drogas, o feminismo, os movimentos dos negros e homossexuais, a luta “por um planeta mais azul”, antinuclear e pacifista, o nascimento da multimidiatização, a proliferação da informática, da TV, e mais recentemente, nos anos 90, a informática (CASCINO, 2007, p. 34).

Percebemos, então, que havia uma insatisfação em vários segmentos da sociedade e que, ainda hoje, muitos movimentos ainda não alcançaram grandes conquistas talvez em virtude da falta de compreensão de que todos estão relacionados de alguma forma e que o pensamento e as ações coletivas podem ajudar a superar muitas dificuldades encontradas na sociedade contemporânea, que estimula a concentração de renda e ao mesmo tempo gera o aumento da miséria.

Segura (2001, p.34) apresenta a tese de Beck (1996) sobre a sociedade de risco que “sustenta-se em um tripé: esgotamento dos recursos naturais em função do modelo industrial; insegurança constante; individualização em virtude do desencanto com o coletivo.”

Barbosa (2008, p.6) também explica a emergência de uma sociedade moderna que reconhece os riscos que produz e reage diante disso e afirma que

As pessoas, na sociedade de risco, são instigadas – para não dizer forçadas – a repensar seus valores, modos de vida e o modelo econômico de desenvolvimento. Velhas práticas políticas sucumbem. Decisões políticas são tomadas fora dos espaços institucionais tradicionais da democracia representativa, não dependendo mais tanto dos parlamentos e governos eleitos.

A necessidade de mudanças de comportamento diante dos problemas socioambientais já é sentida por vários grupos no mundo todo e algumas iniciativas sincrementadas na tentativa de minimizar esses problemas. Sabemos da existência de organizações não governamentais e associações de grupos que tentam colocar em prática ações voltadas para o questionamento do modo de vida atual. Inclusive

iniciativas de escolas e professores que buscam refletir sobre os problemas ambientais mesmo com suas limitações.

A inserção da EA no campo educativo foi 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. Em suas recomendações vale destacar o caráter interdisciplinar que se imprimiu à EA (GUIMARÃES, 1995).

No entanto, a ciência moderna, tendo o pensamento cartesiano como modelo, passou a conceber a natureza como objeto a ser manipulado e controlado pelo homem e o dissociando do ambiente natural. O pensamento fragmentado deste paradigma mecanicista disciplinarizou os conteúdos escolares e por isso, atualmente, existe uma grande dificuldade de se desenvolver práticas interdisciplinares.

A educação, incorporando essa abordagem fragmentada, deixa de formar os sujeitos com visão sistêmica dos problemas contemporâneos e com a necessidade de mão-de-obra especializada gerou-se uma demanda na educação que reforçou e dicotomizou trabalho manual e trabalho intelectual (SANTOMÉ, 1998).

A escola se torna, então, reprodutora de uma sociedade injusta, que não promove o diálogo com a diversidade e exclui a possibilidade de envolvimento dos estudantes em participar do debate de questões do seu próprio cotidiano. As práticas pedagógicas não permitem o entendimento da relação existente entre as áreas do conhecimento e a construção de um pensamento sistêmico.

Assim, é exigido da escola profundas mudanças em suas práticas, que atualmente se apóiam na memorização e são descontextualizadas. É necessária uma renovação do processo educativo a partir de um novo posicionamento do professor para que o ensino vá além da mera transmissão de conteúdos (CACHAPUZ *et al.*, 2005).

O ensino tradicional pouco contribui para a formação de um indivíduo com certa autonomia e capaz de participação na tomada de decisões de sua comunidade. O aluno não pode mais ser tratado como um simples receptor das informações transmitidas pelo professor, e este deve tomar consciência da diversidade que está a sua volta no ambiente escolar e valorizá-la (PÉREZ GOMEZ, 1998).

Neste contexto, 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. O debate sobre as questões ambientais é necessário para o entendimento da complexidade dos problemas que enfrentamos na sociedade atual para possibilitar a melhoria da qualidade de vida.

A renovação do processo educativo como um todo é urgente e a inserção da Educação Ambiental nas práticas escolares contribui para a formação de cidadãos ambientalmente conscientes (CARVALHO, 2008).

As discussões sobre o ambiente aparecem como uma nova dimensão do processo educativo. É um campo de conhecimento ainda em construção dentro de uma sociedade consumista, por isso estabelece uma nova ética nas relações sociais e na relação com a natureza. Ela 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).

A educação é elemento indispensável para a formação de uma consciência ambiental. O processo educativo é visto como uma possibilidade de transformação da sociedade, tendo como objetivo a formação crítica dos indivíduos. Porém, não se pode deixar de considerar seus limites para enfrentar a atual crise planetária (CARVALHO, 2006).

Entendemos que introduzir uma nova forma de ver o mundo num meio em que o tradicionalismo ainda fala muito alto não é tarefa fácil. Muitas escolas apresentam uma postura de repulsa ao novo, à mudança e caem num comodismo que impede sua própria renovação apesar de haver um esforço por parte de poucos. Podemos compreender essa dificuldade recobrando a formação inicial da maioria dos docentes que foi concebida nos moldes tradicionais de ensino. No entanto, é preciso reconhecer a urgência da renovação e o esforço de algumas escolas em promovê-la.

Segura (2001, p. 21) afirma que “a escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de ambientalização da sociedade, recebendo sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio da informação e conscientização”. Além disso, a necessidade de formação de um novo homem busca na educação uma forma de desenvolver a capacidade de julgamento dos indivíduos e possibilitar sua participação numa realidade permeada de conflitos e interesses.

Mas é preciso reconhecer que, mesmo dentro do consenso da necessidade de mudanças, se questiona quais saberes são importantes na construção de uma nova racionalidade ambiental. Por isso o debate sobre a identidade epistemológica da EA vem crescendo e se tornou um desafio para os pesquisadores da área que ainda não uma

resposta única e fechada. Por isso, como apontam Luizari e Santana (2007), esse debate requer espaços de comunicação onde os interessados possam discutir o assunto para que a diversidade de idéias impeça uma concepção limitada de EA.

A esse respeito Lima (2008, p. 109) afirma que

Essa intensificação do debate sobre a educação e a questão ambiental não tem, todavia, produzido esforços proporcionais na caracterização e diferenciação das principais tendências político-ideológicas e éticas que dividem o campo ambiental, gerando, em consequência, um quadro confuso, pontuado de ambigüidades, dúvidas e indistinções.

Mas Floriani e Knechtel (2003, p. 16) defendem a multiplicidade dentro deste debate e explicam que:

As novas epistemologias sócio-ambientais emergentes são plurais e diferenciadas: umas buscam a reintegração ou mais do que isto, uma unificação do conhecimento, com a natureza e a sociedade (Capra); outras pensam a complexidade como referencial principal para explicar os novos sentidos do mundo (Morin); outras ainda buscam conhecer o que as ciências desconhecem, isto é, uma nova racionalidade ambiental, capaz de subverter a ordem imperante entre as lógicas da vida e o destino das sociedades (Leff).

Essa diversidade de vozes, a abertura para a participação crítica de pesquisadores e educadores comprometidos na tentativa de superar o discurso obsoleto da relação entre o processo educativo e as questões ambientais enriquece a construção epistemológica da temática ambiental (LUZIANI e SANTANA, 2007).

Floriani e Knechtel (2003, p. 116) deixam claro que a EA é um campo em construção e como tal é necessário “problematizar um novo saber-fazer sobre as questões socioambientais que não podem ser percebidas e entendidas isolada e separadamente umas das outras. Trata-se de um paradigma em construção e pode ser entendido, lido e olhado de múltiplas maneiras”.

Diante do exposto, percebemos que não são poucas as denominações dadas à EA. Não que seja necessária apenas uma para ser vista como um molde em que as práticas pedagógicas possam se encaixar perfeitamente. Mas é importante o diálogo entre as diferentes abordagens, pois não vemos a possibilidade de uma única EA abarcar todas as orientações.

Neste sentido, um trabalho realizado por Bertolucci *et al.* (2005) apresenta as várias adjetivações que a EA vem ganhando em seu campo teórico e prático: EA crítica, EA emancipatória, EA transformadora, EA popular, EA política, entre várias outras. Os

autores se contrapõem a uma EA dita conservadora que é despolitizante e não contextualizada social, econômica e culturalmente.

É importante que os diferentes posicionamentos não se tornem obstáculos no desenvolvimento do trabalho com a EA. Cabe uma discussão cuidadosa que efetive a estruturação da práxis destas denominações. Neste sentido, Bertolucci *et al* (2005, p. 46) afirmam que os diferentes referenciais teóricos “devem reforçar a base teórica em um exercício conjunto de reflexão, construção e consolidação das adjetivações, para que a EA possa enfim cumprir seu papel educativo, seu papel social”

A partir da Lei 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental este debate encontra uma conclusão no que diz respeito aos aspectos relacionados à EA. No quinto artigo é colocado como objetivo da EA “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos culturais e éticos” (BRASIL, 1999). Desta forma, abordagens limitadas a mera preservação ambiental são evitadas.

É importante neste momento deixar claro que também nos contrapomos a uma EA que reforce a concepção de mundo tida pela sociedade atual. Buscamos a emancipação dos sujeitos, sua participação ativa na tomada de decisões e a demanda de políticas que contemplem a relação sociedade-natureza sem qualquer tipo de distinção. Vemos a educação como um instrumento, entre outras diversas formas, de se construir uma nova sociedade.

A escola, então, passa a ter um significado extremamente importante neste contexto.

1.2. A institucionalização da Educação Ambiental no sistema de ensino no Brasil

Para que compreendamos melhor a atual situação da EA no campo da educação formal, é necessário, além do que foi exposto, uma breve revisão do caminho percorrido por esta temática e como foram estruturadas as políticas públicas que a sustentam em nosso país.

As discussões sobre as questões ambientais no Brasil são reflexo de muitos eventos internacionais a começar pela Conferência de Belgrado, em 1975, quando foi publicada a Carta de Belgrado, que orienta a formulação de um programa internacional

de EA, que recomenda que esta deve ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltadas para os interesses nacionais (DIAS, 2003).

A I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Conferência de Tbilisi) aconteceu em 1977 e é uma referência sobre assunto por definir as características e objetivo da EA, influenciando os programas de EA de vários países.

A EA foi aos poucos se constituindo como questão socialmente problematizada e a partir da demanda organizada suas questões passaram a fazer parte da agenda do governo (MENDONÇA, 2004). Neste contexto, não podemos negar que houve, também, uma forte pressão por parte de grupos e associações em prol da questão ambiental.

As experiências de EA no Brasil aconteceram antes mesmo de se utilizar a expressão “Educação Ambiental”, e por isso não havia ainda uma definição das características da EA pretendida. Na década de 1950, algumas atividades eram realizadas principalmente dentro do Ensino de Ciências e Biologia, relacionadas à ecologia. Era uma discussão específica sobre componentes do meio ambiente como plantas, animais e água. Nesta mesma época surgiram cursos técnicos e de pós-graduação na área de Ecologia, visando à preservação e a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1998c).

Podemos afirmar que a EA surgiu a partir do movimento ecológico com enfoque naturalista e só mais tarde se tornou uma proposta educativa dialogando com as tradições, teorias e saberes (CARVALHO, 2008). Apesar deste enfoque ainda estar presente em muitas concepções, houveram conflitos e embates até se perceber a necessidade de uma prática voltada a formação crítica dos sujeitos.

Na década de 1970 a sociedade brasileira viveu um período de repressão política e censura por conta do regime autoritário vigente e também sob a pressão de políticas desenvolvimentistas internacionais. A esse respeito, Saito (2002, p. 48) afirma:

O Brasil encontrava-se sob um governo militar que restringia o debate político e as ações coletivas. A temática social não fazia parte da pauta educacional e cultural, muito menos da ambiental. Por sinal, o ambientalismo, de certa forma, representava um obstáculo à consolidação da nova “ideologia nacional”: a busca desenfreada do desenvolvimento econômico, batizada de “o milagre econômico”.

Neste período o MEC estimulou o estudo centrado na ecologia para o ensino de 2º grau e vários cursos voltados à temática ambiental foram criados em universidades,

assim como seminários, debates e encontros foram promovidos por órgãos estaduais. Em 1979, o MEC e a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (Cetesb) publicaram o documento “Ecologia – Uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus”, porém com uma visão reducionista comparada com as recomendações da Conferência de Tbilisi (DIAS, 2003).

A visão de que EA é sinônimo de ecologia ainda é observada em muitos discursos. Por isso, em alguns momentos, as propostas de EA são pautadas pela transmissão de conceitos isolados que seria suficiente para provocar uma mudança de atitudes e comportamentos e promover a preservação ambiental.

A década de 1980 foi inigualável em relação ao avanço na área política no Brasil, principalmente em relação à educação e ao meio ambiente. Foi neste período que houve o “casamento” entre educação e EA por causa das leis ambientais (BRASIL, 1998c), apesar de entendermos que em qualquer momento que o processo educativo contemple discussões críticas e participativas que englobam os vários aspectos da formação humana, esteja promovendo uma educação socioambiental.

Não só por força do movimento ambientalista, mas também pelo movimento de redemocratização vivido, a EA ganhou espaço para sua consolidação entre outros movimentos (SAITO, 2002).

Em 1981, a Política Nacional de Meio Ambiente mencionava a necessidade da EA em todos os níveis de ensino e gerou uma discussão sobre qual seria a EA a ser adotada nas escolas (BRASIL, 1981). 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).

Mas, apesar destas recomendações, não foram criadas condições para a implantação da EA, principalmente no ambiente escolar. Sem informação e formação sobre o assunto, muitos gestores e professores não sabiam como realizar essas atividades, em especial de forma interdisciplinar, já que os PCNs só trariam essa abordagem anos depois. Vale lembrar que a maioria dos cursos de licenciatura não proporcionavam (e ainda não proporcionam) discussões sobre a interdisciplinaridade e muito menos sobre a EA.

Apesar da Conferência de Tbilisi, em 1977, recomendar a EA em todas as formas de educação, no Brasil 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, então, um avanço do debate sobre as questões ambientais em nível nacional, apesar do texto da Constituição Federal apresentar um enfoque fortemente naturalista, não deixando clara a concepção de que o homem faz parte deste meio ambiente.

Em 1991, o MEC, através da Portaria 678 resolveu que a EA deveria estar presente no currículo de ensino em todas as instâncias, níveis e modalidades. No mesmo ano a Portaria 2421 do MEC instituiu um Grupo de Trabalho de EA, em caráter permanente, para que fossem estabelecidas metas e estratégias de implantação da EA, bem como elaborar proposta de atuação do MEC no ensino formal e não-formal (DIAS, 2003).

Um dos eventos mais importantes para a EA foi a Rio-92, quando foram elaborados três documentos de referência na área: a Agenda 21, a Carta Brasileira para Educação Ambiental e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Em relação a este último, é importante ressaltar que ele incorpora uma discussão com componentes políticos e sociais, o que é uma evolução em relação às conferências anteriores que, apesar de sua grande importância, apenas apresentam conceitos e terminologias não fazendo referência à sustentabilidade.

Carvalho (2008) afirma que a EA que se orienta por este tratado

...tem buscado construir uma perspectiva interdisciplinar para compreender as questões que afetam as relações entre os grupos humanos e seu ambiente e intervir nelas, acionando diversas áreas do conhecimento e diferentes saberes - também os não escolares, como os das comunidades e populações locais - e valorizando a diversidade das culturas e dos modos de compreensão de manejo do ambiente.

Destacamos que a Comissão Interministerial que preparava a Rio-92 estabeleceu que a EA seria um instrumento da política ambiental brasileira, considerando que o meio ambiente seria um setor específico de política pública. Uma consequência disso seria a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) que era compartilhado pelo MMA e MEC com a parceria do Ministério da Cultura e com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MENDONÇA, 2004).

No mesmo ano (1992) houve o 1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental reunindo coordenadores de centros e técnicos das Secretarias de Educação para debater as propostas pedagógicas, os recursos institucionais e com apresentação de experiências exitosas (MENDONÇA, 2004).

Ainda em 1992 o MEC formalizou a implantação dos Centros de Educação Ambiental e em 1994, MEC e MMA criaram o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Segundo Mendonça (2004), neste ano a Coordenação de Educação Ambiental do MEC promoveu cursos de capacitação em resposta ao ProNEA para instrumentalizar técnicos das Secretarias de Educação e professores das escolas técnicas federais e de cursos de pedagogia.

O Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados em 1998 e propõem questões sociais urgentes a serem tratadas de forma transversal aos conteúdos disciplinares. O tema Meio Ambiente 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).

Entendemos que o poder público possibilitou ações de implementação da EA em diferentes espaços, porém, muitas vezes com uma conotação conservacionista e/ou naturalista, sem a participação social. Assim, não tem atingido a população de forma efetiva. No ambiente escolar, em especial, são muitos os aspectos a serem considerados para a efetivação da EA como a necessidade da participação dos docentes no debate para construção e elaboração de documentos e de políticas públicas.

O PCN seria um guia na discussão do tema, porém não atingiu os professores como o esperado, pois entre outros motivos, não contou com participação docente durante a elaboração, o que o fez ser visto apenas como 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).

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 segundo Saito (2002), não havia consenso sobre sua compreensão, natureza ou princípio. Ela traz uma abordagem emancipatória, em que é destacada a busca por uma igualdade e justiça socioambiental, apesar de apresentar, na definição de EA, uma certa limitação ao conservacionismo e antropocentrismo, quando afirma que os valores devem estar voltado para a conservação do meio ambiente, sendo este bem de uso comum do povo.

Em 2000 o MEC implantou o Programa Parâmetros em Ação como formação em exercício e para orientar a implementação dos PCNs. Mendonça (2004, p. 16) afirma que

a metodologia dos Parâmetros em Ação procurou explorar quatro competências profissionais dos professores: a leitura e a escrita; o trabalho compartilhado; a administração da própria formação como aprendiz e formador, e a reflexão da prática pedagógica, ou seja, a reflexão sobre suas representações sociais e sua função de professor, sobre os alunos, sobre a concepção de aprendizagem e de ensino e sobre o papel da escola como processo de transformação e de crescimento individual e coletivo.

O “Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na escola” foi lançado em 2001 e teve como objetivo subsidiar os professores em relação às práticas de EA na escola. Esse programa teve uma preocupação em mostrar a complexidade da questão ambiental através de leituras e atividades, fazendo provocações sobre temas atuais (MENDONÇA, 2004). Foi uma política de implementação da EA que promoveu a formação continuada dos professores, em nível nacional, que ofereceu condições aos docentes de despertar para a realização de um trabalho mais crítico, contaminado seu ambiente de trabalho com novas práticas. No entanto, sua capilarização não foi suficiente para atingir uma grande parcela da parcela da educação brasileira e, embora tenha tido resultados positivos, não teve continuidade e nem visibilidade dentro do Ministério da Educação (MEC).

Em 2003 MEC e MMA se reuniram para formar o Órgão Gestor da Política Nacional de EA. Ambos têm buscado formas de melhorar suas ações para possibilitar uma política ampla e democrática e articulam juntos propostas metodológicas para potencializar suas ações (SORRENTINO *et al.*, 2005). Mas se não houver diálogo entre sociedade e Estado, nenhuma proposta atingirá as comunidades de forma a promover mudanças permanentes e formação de indivíduos com capacidade de decisão.

Neste mesmo ano, aconteceu a I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, com o objetivo de discutir e propor alternativas no tratamento das questões ambientais brasileiras. As unidades escolares de todo país deveriam realizar sua própria conferência como preparação para a edição nacional, mas muitas não participaram por falta de conhecimento do evento ou por falta de material que daria suporte ao debate.

Aconteceram, até o momento, três edições da Conferência Nacional nos anos de 2003, 2005 e 2009. A primeira conferência envolveu 16 mil escolas e na segunda 12 mil escolas participaram (BRASIL, 2007).

A partir das deliberações da primeira conferência foi criada a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – Com-Vida. Essa comissão pode contar com a participação de qualquer pessoa interessada no assunto: alunos, professores,

funcionários, pais, vizinhos e outros, porém os estudantes são os principais articuladores (BRASIL, 2007). O principal objetivo da Com-Vida “é realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade, e contribuir assim para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável” (BRASIL, 2007, p. 15). Segundo Barbosa (2008), há Com-Vidas em todas as unidades da Federação.

Em 2006, o MEC publicou o material didático Probio/EA, fruto do Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira – PROBIO desenvolvido pelo MMA. O material teve como objetivo divulgar os conhecimentos adquiridos sobre o uso sustentável da biodiversidade brasileira (SAITO, 2006). Foi uma contribuição importante que instrumentalizou a prática pedagógica em sala de aula ao trabalhar com situações conflito e suas soluções contemplando diferentes aspectos relacionados a questão ambiental (ALMEIDA *et al.*, 2010).

A partir, então, desta pequena viagem no tempo 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.

Por isso percebemos que a consolidação da EA, também em nível internacional, foi e ainda é lenta ao observarmos que somente a partir da Rio-92 o conceito de EA se tornou mais abrangente, contemplando noções relativas ao pluralismo, igualdade, coletividade, participação e conflitos (MENDONÇA, 2004). E apenas depois de sete anos essa postura foi reforçada pela PNEA no artigo 5 que apresenta como um dos objetivos da EA “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999)

Desta forma, vemos que ainda existe uma busca por um debate político que articule as questões ambientais às socioambientais apesar de existirem propostas que se aproximem de uma educação para sustentabilidade. 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.

É preciso uma articulação maior do diálogo entre sociedade e Estado no estabelecimento de políticas públicas de EA. E para tanto se faz necessário entender as colocações de Sorrentino *et al.* (2005) quando afirma que uma política deve ser entendida como “uma regulação dialética sociedade-Estado que favoreça a pluralidade e a igualdade social e política”. Neste sentido o autor completa:

Por seu turno, o ambientalismo coloca-nos a questão dos limites que as sociedades têm na sua relação com a natureza, com suas próprias naturezas como sociedade. Assim, resgatar a política é fundamental para que se estabeleça uma ética da sustentabilidade resultante das lutas ambientalistas (p. 288).

Na sociedade atual a questão ambiental ocupa um espaço importante na política. “O monitoramento e a avaliação das políticas públicas de EA começam a ganhar destaque por parte de alguns gestores estaduais.” (BARBOSA 2008, p. 3).

Sorrentino *et al.* (2005) afirma que a EA, ao propor uma educação para cidadania possibilita a ação política, contribui na formação de uma coletividade responsável pelo mundo que habita. Assim, a política de EA, no Brasil e no mundo buscam superar o racionalismo instrumental que impede a participação, a emancipação, a diversidade e a solidariedade.

Barbosa (2008, p. 7) corrobora esta idéia ao afirmar que:

...a EA representa uma porta de entrada para um novo tipo de participação política na sociedade reflexiva, abrindo possibilidades concretas de, ao reinventar a qualidade do universo político e exercer influência no processo de formação das decisões políticas, contribuir significativamente na construção de um fazer pedagógico e político contra-hegemônico.

Outro aspecto de grande importância a ser analisado para que as políticas de EA para o ensino sejam bem sucedidas, está na forma como a temática ambiental é inserida no currículo, o que implica, inclusive, o problema na formação dos professores. Na próxima seção exploramos melhor o assunto.

1.3. Educação Ambiental no Currículo Escolar

Não pretendemos neste momento estabelecer uma discussão aprofundada sobre currículo escolar. Buscamos apenas entender de que forma o currículo abarca, ou

deveria abarcar, as questões ambientais e como ele pode contribuir na construção de uma nova sociedade.

Diante do que já foi exposto, podemos afirmar que a crise ambiental é na verdade uma crise da sociedade, do modo de vida norteado pelo capitalismo, em que “ter” é mais importante do que “ser”. Uma sociedade baseada na excessiva produção e consumo que afetam diretamente os recursos naturais, sem uma preocupação com as gerações do presente e muito menos com as do futuro.

As escolas atuais, com o modelo de educação que encontramos em suas práticas, reproduzem e reforçam essa postura antropocêntrica. Neste sentido, Silva (2007, p. 32) explica que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”.

O currículo, nas instituições de ensino, se apresenta como uma “grade curricular” que se refere a um “organograma fixo e eficientemente compartimentado onde se encontram as caixinhas disciplinares contendo o *quê*, *como* e *quando* devemos nos deparar com o conhecimento elaborado na nossa vida escolar” (CAVALCANTE, 2005, p. 120).

Desta forma, o currículo é visto sob uma neutralidade que nega seu caráter político e ideológico e apenas organiza o trabalho a ser realizado na escola. Esta forma tradicional de tratar os conhecimentos distancia ainda mais a escola da realidade vivida pelos alunos.

Porém, o conhecimento compartimentado em disciplinas não contribui na construção de uma visão sistêmica das relações de interdependência entre homem e ambiente natural. Por isso a reformulação das diretrizes que norteiam os valores e costumes sociais é uma necessidade indiscutível diante dos desafios a serem enfrentados e dos compromissos a serem assumidos no campo socioambiental (BIGLIARDI e CRUZ, 2008).

Silva (2007, pg. 14) explica que não há como definir currículo se não for a luz de uma teoria e afirma que “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que currículo é”. Mas entendemos que se pretendemos formar sujeitos críticos, com capacidade argumentativa, precisamos de um currículo que quebre a barreira das disciplinas e proponha novas práticas pedagógicas.

Para tanto, dentro de uma perspectiva crítica de currículo, consideramos que este deve ser entendido dentro de uma historicidade vinculada a organização da sociedade e da educação e como materialização da cultura e do poder. Moreira e Silva (2009, p. 8) explicam a importância do currículo ser considerado um artefato social e cultural e afirmam que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

A tradicional relevância que é dada à transmissão de conhecimento precisa ser substituída por um programa que parta de questionamentos como “que tipo de pessoa quero formar?”. Se se deseja formar um indivíduo crítico, autônomo, com capacidade de tomar decisões fundamentadas contemplando as discussões relativas aos problemas socioambientais, o currículo deve ser construído nessa concepção. “Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (SILVA, 2007, p. 15).

Para Cavalcante (2005, p. 122), “o campo de estudo do currículo pode trazer importantes reflexões para o campo de estudo da EA, pelas suas interfaces políticas, culturais e pedagógicas”.

Dentro desta perspectiva, percebemos que a EA tem papel importante em auxiliar as pessoas a questionarem-se sobre os problemas ambientais e entender a relação entre as questões ambientais e as decisões político-econômicas.

Bigliardi e Cruz (2008, p.336) reforçam:

Daí é possível deduzir que a Educação Ambiental tem papel de potencializar a capacidade crítica e criativa do ser humano, conduzindo a mudança de sua postura frente a realidade, resultando, por consequência, em transformações concretas dos princípios que norteiam a sociedade e na intervenção ativa do homem no meio, amparada por princípios socialmente justos e ambientalmente sustentáveis.

Neste sentido, pensamos que a pedagogia libertadora, humanista e a práxis de Freire (2005; 1996) podem ser transportadas para a EA como possibilidade de transformar a sociedade.

Freire (2005, p. 69), apresenta uma educação bancária em que o professor é o detentor do conhecimento e o “deposita” sobre o aluno que o recebe e “arquiva” sem

questionar. O autor ainda afirma que “na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.”

Freire (2005), então, defende uma educação problematizadora, que parte da experiência existencial do aluno para organizar o conteúdo programático da educação – conteúdo este que será sempre renovado e ampliado - que antecede a prática pedagógica do professor e expressa seu compromisso político com o processo educativo.

Assim, o autor sintetiza:

Enquanto na prática “bancária” de educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 2005, p. 119).

Essa idéia corrobora um dos princípios da EA crítica e transformadora que busca no diálogo e na problematização dos problemas socioambientais o reconhecimento da complexidade do real e, a partir da realidade vivida pelos alunos, discutir as possíveis soluções dos problemas que os cercam.

Neste contexto, Guimarães (2004, p. 29) propõe uma EA que instrumentalize os atores sociais para intervir na realidade a ser desvelada. No entanto, o autor reforça que “apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo”.

Outra discussão que permeia o debate da EA no âmbito do currículo escolar e que não pode ser desprezada é o caráter interdisciplinar das questões ambientais recomendado pela PNEA e por outros documentos da área.

Carvalho (1998, p. 9) entende a interdisciplinaridade

...como uma maneira de organizar e produzir conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados. Com isso, pretende superar uma visão especializada e fragmentada do conhecimento em direção à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida. Por isso é que também podemos nos referir à interdisciplinaridade como postura, como nova atitude diante do ato de conhecer.

A Ciência Moderna se funda numa racionalidade instrumental em que o conhecimento é dividido em partes, pedaços, disciplinas e que fez (e ainda faz) parte da formação de muitas gerações, provocando um reducionismo da complexidade das relações da vida. Por isso não é fácil assimilar a proposta interdisciplinar. Ela exige mudanças na forma de pensar o mundo e sua compreensão ainda não é suficiente para provocar as alterações que se pretende.

A interdisciplinaridade aparece como uma forma de evitar a redução do complexo ao simples, de evitar uma compreensão equivocada da dinâmica das inter-relações dos componentes do mundo. É uma ruptura com os limites impostos pela racionalidade moderna.

Para Gallo (2001, p.19), “os professores começaram a se incomodar com o fato de os alunos não serem capazes de estabelecer as interconexões entre as diferentes disciplinas como eles gostariam que acontecesse”. Portanto, a interdisciplinaridade deve ser concebida como possibilidade de nova organização do trabalho pedagógico.

No entanto, concordamos com Cascino (2007, p. 68), ao explicar que as escolas entendem a interdisciplinaridade como um cruzamento de disciplinas que se “parecem” demonstrando “a precariedade da reflexão sobre esse conceito-chave para a reconstrução da idéia de educação”. Elege-se um tema central para que as diferentes disciplinas realizem atividades a partir dele, e com isso, divulgam uma imagem de renovação e integração.

A EA pode, então, contribuir com a mudança desta postura pois, a crise ambiental alimenta essa discussão sobre uma nova forma de ver o mundo “ao expor a insuficiência dos saberes disciplinares e reivindicar novas aproximações para que se compreenda a complexidade das inter-relações na base dos problemas ecológicos” (CARVALHO, 2008, p. 123). Fica claro, então, que os problemas socioambientais exigem que transitemos entre os diversos saberes superando o tradicionalismo presente no ambiente escolar, propondo metodologias inovadoras e priorizando novas relações na organização do trabalho pedagógico.

Tristão (2008, p. 110) também concorda com a dificuldade de se efetivar a interdisciplinaridade no meio escolar afirmando:

...que a abordagem interdisciplinar da educação ambiental dificilmente se efetiva nas ações pedagógicas do espaço escolar, haja vista que, para sua realização, além de suscitar uma descentralização do poder, a escola tem que ter autonomia, o que é extremamente complicado, porque essas unidades estão sempre submetidas às políticas públicas das esferas a que pertencem,

apesar da existência de inúmeros projetos e tentativas de ações pedagógicas interdisciplinares.

Apesar desta discussão sobre a interdisciplinaridade ser central para a EA (pois é uma das recomendações da PNEA, no seu art. 8, parágrafo 3º), as questões ambientais são apresentadas de forma transversal pelo MEC através dos PCNs, porém fica clara uma estreita relação entre interdisciplinaridade e transversalidade neste documento. Para Gallo (2001), os temas transversais são uma forma de se tentar viabilizar a interdisciplinaridade.

É preciso, então, ficar claro que ambas as perspectivas apresentam uma ruptura com a concepção fragmentada do conhecimento, “mas se diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática” (BRASIL, 1998c, p.30).

É importante entender que trabalhar a transversalidade no contexto escolar significa manter as disciplinas do currículo tradicional, “mas os seus conteúdos devem ser impregnados com os temas transversais” (BUSQUETS, 2000, p. 13). Gallo (2001, p.21) concorda ao afirmar que os temas transversais “devem passar a ser o eixo em torno do qual as disciplinas e as áreas se organizem, ressignificando as próprias disciplinas”.

Para Tristão (2008, p.113), muito se utiliza essas expressões (interdisciplinaridade e transversalidade) nas propostas educativas, o que não significa uma mudança significativa das práticas escolares,

mesmo porque os PCNs foram uma proposta extremamente criticada pelos estudiosos de currículo das universidades brasileiras e por movimentos sociais em defesa da escola pública e outros fóruns, porque não foram consultados nem participaram de um debate mais amplo. Quer dizer, não foi sequer uma proposta exercida a partir da idéia de organização em rede no momento de sua elaboração.

Assim, os PCNs recomendam a existência da EA no currículo não como uma disciplina, mas como forma de levantar o debate socioambiental permeando os diferentes conteúdos com uma abordagem que extrapole os limites impostos pela disciplinarização do conhecimento.

Entendemos, então, diante do exposto que a escola precisa ganhar um novo sentido e deixar de ser um simples local de acesso a informação e se tornar um espaço de formação socialmente comprometida com as questões ambientais. Para tanto a

construção de um currículo, também comprometido com esta postura, é fundamental para a renovação pretendida.

Sterling (1996), explica que a educação formal tem uma função importante na transformação da sociedade, mas sua estrutura precisa ser revistas de forma a institucionalizar a temática ambiental. Portanto, se quisermos formar indivíduos com ações voltadas aos princípios éticos, com responsabilidade social e ambiental e capazes de entender a trama das relações entre a sociedade e a natureza, precisamos de um currículo que elimine a postura antropocêntrica da sociedade moderna. Ações voltadas para a transversalização das questões ambientais são fundamentais.

1.4. A Educação Ambiental nas escolas goianas

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” (BRASIL, 1998c) para atrair empresas para o estado. O Brasil, por isso, foi muito criticado no exterior.

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 nos 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 o desenvolvimento da EA; a maioria das escolas tinha trabalhos de EA; 36 municípios com atividades de EA eram acompanhados 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).

Neste mesmo ano (2001) foram implantados os Projetos de Atividades Educacionais (PRAECs) na Rede Estadual de ensino do Estado de Goiás, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. O PRAEC de EA é objeto de pesquisa deste trabalho, portanto, ele será melhor detalhado mais adiante.

A I Conferência Estadual do Meio Ambiente e a I Conferência Estadual Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, que aconteceu em Pirenópolis, em 2005, teve como resultado 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 diversificadas, mas também práticas abstratas, ingênuas, com confusão conceitual e teórica que fazem com que a EA no Estado perca seu efeito (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).

Destacamos uma atribuição da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Goiás, explicitadas pelo decreto nº 6.375 de fevereiro de 2006, (GOIÁS, 2006b) que faz referência a EA no ambiente escolar:

VI - fomentar ações que promovam a inserção transversal da temática ambiental nos currículos escolares de todos os níveis e modalidades de ensino e nos diversos órgãos estaduais e municipais;

Essa colocação reforça a recomendação da PNEA e dos PCNs ao afirmar que a EA não deve se constituir como disciplina, mas como um tema a ser incorporado nas áreas disciplinares existentes e articulando as questões socioambientais, o conhecimento escolar e a vida cotidiana do aluno.

Neste sentido, pesquisas realizadas sobre a EA em escolas goianas (BARBO, 2009; MORAES, 2009; PARANHOS, 2009) demonstram que o tema está presente neste universo não na forma de uma disciplina, mas através de atividades ou projetos de algumas áreas de conhecimento, o que vemos como uma aproximação às recomendações da PNEA e dos PCNs. Porém, existem deficiências a serem corrigidas como a abordagem conservacionista, uma concepção reduzida e fragmentada por parte dos professores e a dificuldade em encontrar alternativas metodológicas, o que evidencia a necessidade de investimentos e formulação de políticas públicas que qualifiquem os docentes para um trabalho de qualidade na implementação da EA no ambiente escolar.

Com o intuito de contribuir com este debate, apresentamos, a seguir, os procedimentos utilizados para a construção deste trabalho, de forma a desvelar os aspectos que envolvem o desenvolvimento PRAEC de EA nas escolas públicas do Estado de Goiás.

CAPÍTULO 2

A INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da investigação demonstrando como o Estudo de Caso (EC) contribui na busca de subsídios para desvelar as particularidades de uma situação específica e suas dimensões. Apresentamos a pesquisa documental, o questionário e a entrevista semi-estruturada como técnicas de coletas de dados que nos propiciaram obter as informações necessárias para compreensão de uma realidade do processo educativo.

Ao pesquisar buscamos “elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, parece nebuloso e caótico” (GATTI, 2002, p. 10). Partimos de questionamentos, reflexões e proposições que nos levam a procurar meios de compreender melhor uma esfera da realidade.

Para Ludke e André (1986, p. 2) a pesquisa

Trata-se de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.

É importante salientar que a pesquisa não é neutra. Existe uma intencionalidade por parte do pesquisador que possui teorias prévias. Gatti (2002, p. 12) afirma que “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados”.

A pesquisa em educação apresenta características específicas. Autores como Ludke e André (1986) e Gatti (2002), compartilham a idéia de que esse tipo de pesquisa não pode ser feita como se a educação fosse um fenômeno isolado, como foi feito por muito tempo, pois era inspirada nas ciências físicas e naturais, utilizando métodos experimentais e análises quantitativas.

Ludke e André (1986, p. 3) explicam:

Com a evolução dos próprios estudos na área da educação, foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito.

Greca (2002) defende uma integração metodológica na pesquisa em Ensino de Ciências, associando técnicas oriundas tanto da abordagem qualitativa quanto da quantitativa para obter dados sólidos, profundos e reais, e assim superar as limitações próprias de cada método.

Devemos evidenciar a importância da contribuição da pesquisa educacional pela sua preocupação com os problemas do ensino e principalmente por obter resultados que sejam suficientes para se pensar em possíveis soluções (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

É neste sentido que propomos uma pesquisa para analisar uma situação específica e tentar entender como se dá a inserção da EA nas escolas através dos PRAECs, para que possamos contribuir com o desenvolvimento de atividades neste campo.

2.1. O Estudo de Caso

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 uma investigação de caráter exploratório e descritivo que contemplam questões do tipo “como” e “por que”, e que proporcionam uma análise mais profunda do fenômeno.

André (2005) explica que o conhecimento gerado por um estudo de caso é diferente, pois é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em seus conhecimentos. A autora afirma ainda que este tipo de estudo “deve ser usado quando: (1) há interesse em conhecer uma instância em particular, (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima de seu acontecer natural” (p. 31).

Para Yin (2010, p. 39),

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

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).

Segundo Ludke e André (1986) e André (2005), um estudo de caso é construído em três etapas: a primeira é exploratória, seguida pela coleta de dados e finalmente pela análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório. As autoras completam afirmando que “essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam”. Para Yin (2010), também é importante um planejamento detalhado da pesquisa, desde a definição do projeto de pesquisa até a redação de suas conclusões.

Ao relatar sua experiência durante o estudo, o pesquisador deve fazê-lo de forma clara, direta e bem articulada para que o relato seja “um retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e complexidade próprias” (ANDRÉ, 2005, p. 60). Assim, através do conhecimento profundo de um caso, pode-se entender outros casos.

Em relação à generalização, Ludke e André (1986) afirmam que ela dependerá do tipo de leitor do estudo. Apresentam a generalização naturalística no caso em que o leitor perceba a semelhança com outros estudos.

Para Yin (2010), apesar de se pensar frequentemente que um EC fornece pouca base para a generalização científica, ele é tão generalizável quanto os experimentos, “não representa uma amostragem” e sua meta é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).

Com estas características, é possível que o leitor faça suas generalizações que “ocorrem em função do conhecimento experiencial do sujeito no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos de suas experiências pessoais” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19).

Neste contexto, o foco desse estudo foram os PRAECs de EA das escolas estaduais de três Subsecretarias Regionais de Educação de Goiás, de maneira a possibilitar a melhor compreensão de suas dimensões, buscando revelar suas multiplicidades.

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

2.2. A pesquisa documental

Segundo Yin (2010, p. 130), “os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização dos estudos de caso”. Este autor afirma ainda que os documentos são importantes para proporcionar detalhes, corroborar e aumentar a evidência de outras fontes e fazer inferências.

Para subsidiar esse trabalho utilizamos este instrumento para compreendermos a relação da EA com o contexto escolar, bem como com as políticas públicas envolvidas. Assim, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Lei de Diretrizes e Bases, da Política Nacional de Educação Ambiental, do Programa Nacional de Educação Ambiental e do Programa de Ações Educativas Integradoras da SEE-GO, proporcionou um entendimento da EA no processo educativo e das ações governamentais propostas, alicerçando nossa justificativa em relação a importância do tema no meio escolar.

2.3. A entrevista

A entrevista é um instrumento muito utilizado nas Ciências Sociais pelo seu caráter de interação. Ela “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). É considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma convocação de natureza profissional” (MARCONI e LAKATOS, 2009, p.197). É um momento em que se pretende estabelecer uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado, pois se busca obter informações de aspectos subjetivos e complexos, portanto, difíceis de serem investigados através de instrumentos fechados (SZYMANSKI *et al.*, 2004).

Sendo assim, optamos por entrevistar 4 (quatro) funcionários da SEE-GO ligados diretamente aos PRAECs, sendo que um deles está ligado à Coordenação do Núcleo de Educação Ambiental (NEA), responsável pela avaliação e acompanhamento dos PRAECs de EA; um técnico do Núcleo de Programas Especiais (NUPES), responsável por checar e distribuir os projetos para as diferentes diretorias; um técnico do

departamento pedagógico da SRE-Anápolis; um técnico da Subsecretaria Metropolitana responsável pelo acompanhamento dos PRAECS desta regional, que teve participação ativa na construção desse projeto. Para cada funcionário foi elaborado um formulário (Apêndice 3, 4, 5 e 6) diferente do outro, pois cada um exerce uma função diferente. As transcrições das entrevistas encontram-se nos apêndices 7, 8,9 e 10.

2.4. O questionário

Para Marconi e Lakatos (2009), o questionário é um instrumento de coleta de dados que atinge um maior número de pessoas com economia de tempo e de pessoal, e que obtém respostas mais precisas e com menos distorções, pois não tem a influência do pesquisador e dá mais liberdade ao ser respondido por ser anônimo. Mas como toda técnica de coleta de dados apresenta desvantagens: a devolução é pequena, várias perguntas sem respostas, questões podem ser mal compreendidas e a leitura de todas as questões pode influenciar nas respostas.

Na tentativa de minimizar possíveis desvantagens foi elaborado um questionário (Apêndice 2) contendo 32 questões abertas e fechadas, que passou por uma fase de pré-teste para averiguarmos a adequação das perguntas de forma que este instrumento pudesse captar de forma clara, as informações mais relevantes para a pesquisa. Foram distribuídos 54 questionários, pessoalmente e via email, no entanto, apenas 35 foram respondidos. Esse procedimento ocorreu durante os meses de novembro e dezembro de 2010.

2.5. O cenário da pesquisa

O Estado de Goiás possui um total de 1158 escolas estaduais, sendo que 81 são conveniadas, 16 como comodato (utilizam prédio emprestado ou alugado) e 1061 realmente estaduais, ou seja, tem prédio próprio. O número de professores efetivos na rede estadual é de 29.054 e de contratos temporários é 9.926, totalizando 38.980 professores no ano letivo de 2010 (conforme informações do NUPES).

A Secretaria de Educação de Goiás possui 38 Subsecretarias Regionais de Educação (SRE), sendo 34 tem PRAECs de EA e 4 não possuem (Minaçu, Santa Helena de Goiás, Silvânia e Trindade). O quadro 1 mostra a quantidade de PRAEC de EA em cada uma das regionais.

Quadro 1: Subsecretarias Regionais de Educação do Estado de Goiás e a quantidade de PRAECs de EA em 2010.

Subsecretaria Regional	Quantidade de PRAECs de EA	Subsecretaria Regional	Quantidade de PRAECs de EA
Aparecida de Goiânia	46	Jataí	07
Goiânia	34	Rio Verde	05
Anápolis	17	Itapaci	05
Planaltina	16	Porangatu	04
Itumbiara	15	Ceres	04
Trindade	13	Palmeiras de Goiás	03
Catalão	11	Quirinópolis	03
Morrinhos	11	Formosa	03
Luziânia	10	Goiatuba	03
São Luiz dos Montes Belos	10	Itapuranga	03
Iporá	10	Campos Belos	03
Jussara	09	Rubiataba	02
Uruaçu	09	Piracanjuba	02
Posse	08	Piranhas	02
Inhumas	08	Goiás	02
Goianésia	07	São Miguel do Araguaia	01
Itaberaí	07	Pires do Rio	01
		Total	294

Para definirmos o grupo a ser investigado partimos do levantamento da quantidade de PRAECs na rede estadual de educação, isso porque este projeto é uma iniciativa da SEE-GO e portanto direcionado apenas às escolas estaduais. Como critério de seleção foi estabelecido que as regionais da SEE-GO com maior número de PRAECs de EA seria uma amostra representativa e suficiente para demonstrar a forma como os projetos são desenvolvidos no Estado. Assim, as regionais de Aparecida de Goiânia, Goiânia e Anápolis foram escolhidas para participar da pesquisa com 46, 34 e 17 projetos, respectivamente. Essas SREs compreendem as seguintes cidades:

- SRE-Goiânia: região metropolitana;
- SRE-Aparecida de Goiânia: Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Caldasinha, Hidrolândia e Senador Canedo;
- SRE-Anápolis: Anápolis, Abadiânia, Alexânia, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Goianópolis, Nerópolis, Ouro Verde de Goiás, Petrolina de Goiás, Pirenópolis, Terezópolis de Goiás e Campo Limpo de Goiás.

A partir dessa decisão entramos em contato com a SEE-GO, na Superintendência de Educação Básica para a apresentação do projeto de pesquisa. Através de conversa

informal com o responsável por essa Superintendência, foi discutida a importância deste trabalho assim como as possibilidades de coleta de dados. Estabeleceu-se então, a necessidade da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG) para posterior autorização da coleta de dados junto aos professores e funcionários da SEE-GO.

Com uma série de documentos em mãos submetemos em julho de 2010 esse projeto ao CEP, que levou cerca de quatro meses para aprová-lo. Após a aprovação identificamos as escolas e os professores que desenvolvem o projeto, e os procuramos para esclarecer sobre a pesquisa e a importância da sua participação. Para a aplicação dos questionários aos professores contamos com a colaboração das SRE, para nos auxiliar sobre qual seria a melhor forma de entregá-los aos professores.

Desta forma, fomos informados que as SREs organizam seminários durante o ano para que os professores possam apresentar os resultados de seus projetos. Algumas SRE realizam este seminário para todos os projetos das escolas (como em Aparecida de Goiânia onde houve apresentação dos projetos do PRAEC e do Mais Educação), outras apenas para os projetos do PRAEC (como em Anápolis). A SRE de Goiânia não organizou este seminário.

Na SRE-Anápolis o seminário aconteceu dia 29 de novembro de 2010 e consistiu principalmente na apresentação oral de alguns projetos desenvolvidos nas diferentes áreas do PRAEC. No entanto, não foi possível distribuir e receber os questionários no mesmo dia, pois o tempo foi insuficiente e alguns professores estavam envolvidos com as apresentações. Mas como as escolas eram conhecidas e de fácil acesso, foi possível marcar dia e hora para o recebimento do questionário na escola. Contudo, alguns professores optaram por não respondê-lo.

Na SRE-Aparecida de Goiânia o seminário aconteceu dia 10 de dezembro de 2010, ocasião em que os professores montaram bancas de exposição dos trabalhos das áreas do PRAEC e do Programa Mais Educação. Neste evento, o questionário foi entregue e respondido no mesmo momento, mas alguns professores não compareceram e outros, que estavam presente, optaram por não responder.

A Subsecretaria da Região Metropolitana não realizou o seminário. Para que pudessemos entregar os questionários aos professores, entramos em contato com a escola por telefone para esclarecer sobre o questionário. Nos casos em que o professor se dispôs a respondê-lo, este foi entregue via email para aqueles das escolas mais distantes e de difícil acesso, e também pessoalmente para os professores de escolas mais

centralizadas. Mesmo assim, alguns professores optaram por não responder ou não entregaram no dia marcado apesar de várias tentativas e visitas para o recebimento deste instrumento de análise.

Desta forma, apesar dos 97 projetos existentes nas três SREs escolhidas, foram distribuídos 54 questionários e apenas 35 foram respondidos e devolvidos.

Após a coleta dos dados iniciamos sua análise que, segundo Ludke e André (1986), está presente em vários momentos da investigação, mas se torna mais sistemática e formal com o encerramento da coleta. Ressaltamos que na descrição e análise dos dados, os professores serão representados pela letra “P” e os funcionários pela letra “F”, seguido de uma numeração que simboliza o questionário e a entrevista ao qual o mesmo respondeu.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2010, p. 30) foi utilizada para a análise dos dados, e pretende ir além da simples leitura do material e fugir da “ilusão da transparência dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea”.

CAPÍTULO 3

REFLETINDO SOBRE OS PRAECs

Através dos dados obtidos com os questionários e entrevistas, o presente capítulo pretende analisá-los e discutí-los dentro de três blocos que buscam respostas aos objetivos estabelecidos. Sendo assim, o primeiro bloco - *Entendendo os PRAECs* - apresenta o objetivo principal destes projetos e suas características. O segundo bloco – *A percepção dos professores sobre o PRAEC e suas práticas* – discute as características dos professores que realizam o projeto, suas concepções e abordagens em relação a EA, fazendo uma análise de quais elementos se aproximam ou se distanciam da PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental). No terceiro bloco – *O PRAEC como política pública no Estado de Goiás* – apresenta as características de uma política pública e busca entender se este projeto pode ser assim considerado.

3.1. Entendendo os PRAECs

O PRAEC (Projeto de Atividades Educacionais Complementares) foi implantado na Rede Estadual de Educação de Goiás, no ano 2001, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atualmente, este projeto está dentro do Programa de Ações Educativas Integradoras elaborado pela SEE-GO (Secretaria de Educação do Estado de Goiás) a partir de 2009, que tem como principal objetivo é

desenvolver habilidades e construir conhecimentos, numa extensão que ultrapasse de forma mais abrangente os limites do universo escolar, ampliando a rede de relações entre indivíduo e sociedade, sedimentando uma filosofia que fortaleça as ações que valorizem a cultura de paz, os direitos humanos, o patrimônio público material e imaterial e a solidariedade (GOIÁS, 2009b).

Este programa compreende ações que são agrupadas em cinco áreas distintas, como mostra a figura 1.



Figura 1: Projetos subordinados ao Programa de Ações Educativas Integradoras da SEE-GO, em 2010.

O PRAEC tem como objetivo “proporcionar o enriquecimento e a diversificação curricular, por meio de atividades impregnadas de vida, de prazer e dinamismo” (GOIÁS, 2009b). Ele é desenvolvido na escola, no contra turno, por um professor que tiver interesse numa das cinco áreas que o compõe: Espaço de Cidadania, Desporto, Educação Ambiental, Arte e Saúde e Prevenção. Isso significa que o projeto pode ser desenvolvido por qualquer professor efetivo, independentemente da sua área de atuação, o que demonstra o início da superação da fragmentação do conhecimento, pois o professor entende que temas pertinentes à formação dos estudantes estão interligados e não se limitam a uma área específica.

Deve ficar claro que houve uma grande dificuldade em encontrarmos informações, principalmente documentais, sobre como esse projeto teria surgido no Estado de Goiás. Segundo o funcionário F3, que participou de alguns momentos da institucionalização do PRAEC, o objetivo era:

“...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...”*.

Apesar da existência de documentos com recomendações de se inserir a EA no ambiente escolar, como a Política Nacional de Educação Ambiental e os Parâmetros Curriculares Nacionais-Temas Transversais, entendemos 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 envolvam temas pertinentes à formação dos estudantes. Houve, então, uma demanda para que projetos com este formato fossem reconhecidos dentro da Secretaria, evidenciando que não se objetivou diretamente o atendimento à uma recomendação legal.

É importante ressaltar que este projeto só pode ser desenvolvido por professores efetivos, com carga horária mínima de 20 aulas na unidade escolar em que o projeto será desenvolvido. Como os docentes são remunerados pelas atividades do PRAEC, eles podem optar por um projeto com carga horária de 10 horas (7 aulas para execução e 3 para planejamento) ou de 20 horas (14 aulas para execução e 6 para planejamento). Estas atividades passam, então, a fazer parte da modulação do professor junto com a modulação de suas aulas regulares, sem uma especificação referente ao PRAEC.

Ao optar pela área a ser abordada, o professor elabora 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 pelo Conselho Escolar, será enviado para a Subsecretaria Regional de Educação (SRE) 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. É importante destacar que não é exigido dos técnicos pedagógicos responsáveis em acompanhar e avaliar os PRAECs, uma formação na área de EA, nem nas outras áreas do PRAEC. Assim, percebemos que eles podem ter dificuldades neste acompanhamento e na avaliação, o

que pode refletir na elaboração dos projetos e também nas práticas dos docentes. Sendo este técnico um suporte para a efetivação do projeto, podem haver equívocos na sua realização levando a uma prática superficial, sem a efetivação de uma EA que desperte a criticidade.

Após essa etapa, o projeto é encaminhado para a diretoria de sua área para avaliação, e posteriormente para o Núcleo de Programas Especiais (NUPES) para que o professor seja modulado. Destacamos que a remuneração do professor equivale à quantidade de aulas que ele ministra em sala de aula regularmente mais as aulas referentes ao PRAEC.

O acompanhamento dos projetos é feito por três setores pela coordenação da escola, pelo técnico pedagógico e pela diretoria da área, que no caso da EA é o Núcleo de Educação Ambiental (NEA)² da SEE-GO. Isso ocorre através de visitas, de relatórios semestrais e dos portfólios que os professores precisam confeccionar registrando todas as atividades realizadas, e que deve ficar disponível na unidade escolar para consulta.

Mais uma vez, ressaltamos que os técnicos responsáveis pelo acompanhamento do PRAEC não participaram de uma capacitação para essa função, como afirma o funcionário F2:

“Aquele técnico não tem nenhuma formação em educação ambiental...Geralmente ele é responsável por todos os projetos daquela regional, então às vezes ele não tem uma formação...Mas a gente tem algumas regionais...que tem uma formação mesmo em Educação Ambiental, aí é evidente que a análise vai ser melhor, vai ter uma orientação..., quando ele tem alguma dificuldade ele entre em contato com a gente...A gente pode estar orientando.”

A ausência de discussões sobre as questões ambientais na formação dos responsáveis pelo PRAEC pode comprometer o trabalho com a EA, pois a falta de conhecimento sobre o assunto acarreta um discurso simplista, com atividades superficiais, sem que os aspectos sócioambientais sejam considerados nas suas reais dimensões. Assim, o técnico não tem condições de cobrar uma EA que contemple uma postura crítica, contextualizada, que proporcione a formação de estudantes participativos e autônomos, porque não tem o aporte teórico para isso.

Não há, segundo o funcionário F1, um momento específico para se discutir uma reformulação na organização e sistematização do PRAEC. Apenas no período em que as diretrizes da SEE-GO são revistas, a cada 2 anos, podem acontecer alterações no texto que orienta a elaboração dos projetos.

² O NEA está vinculado, pedagogicamente, às Coordenações de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da SEE-GO, e administrativamente, à Coordenação de Ensino Médio.

F1: “...é sempre uma questão de diretriz, quando discute né, pra rever as diretrizes do próximo...é...de 2 em 2 anos que faz...”

Isso demonstra que o PRAEC ainda não ocupa uma posição de destaque na SEE-GO que mobilize um grupo (funcionários, professores, alunos, especialistas em educação) para discutir aspectos positivos e/ou negativos com o objetivo de avaliar sua proposta e sugerir possíveis alterações que promovam melhoria na qualidade do ensino.

No entanto, houve uma evolução desde sua estruturação inicial. Os primeiros projetos eram redigidos e entregues impressos para avaliação. Hoje, existe um programa digital restrito aos gestores escolares, chamado SIGE³, através do qual, o projeto é enviado para ser avaliado, sem necessidade de deslocamento do professor ou do funcionário evitando o acúmulo de papéis.

Outro aspecto importante que sofreu alteração foi em relação à remuneração de férias e décimo terceiro que não eram pagas ao professor. A partir de 2009 ficou estabelecido que esses períodos seriam pagos, inclusive a licença para tratamento de saúde, licença à gestante e a licença para disputar eleição, pois são casos previstos no Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério (GOIÁS, 2009a).

Não é possível, neste momento, estabelecer um paralelo entre a organização inicial do PRAEC e sua atual estrutura, pois a SEE-GO não possui documentos suficientes para esta análise. No entanto, através de conversas informais, percebemos que não houve avanços significativos desde sua implantação.

3.2. A percepção dos professores sobre o PRAEC e suas práticas

3.2.1. 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.

³ SIGE: É um sistema informatizado, que visa atender necessidades operacionais administrativas e pedagógicas das unidades escolares, possibilitando a Secretaria de Educação, a partir das informações cadastradas, estabelecer um diagnóstico preciso da realidade escolar em sua rede. Seu papel é possibilitar aos gestores educacionais o acompanhamento, controle e avaliação de todos os processos que envolvem alunos, servidores e a própria instituição. <http://www.see.go.gov.br/educacao/sige/perguntas.aspx>
Acessado em 03/06/2011.

Dentre os 35 professores que responderam ao questionário, 24 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino, e a idade variou entre 26 e 59 anos.

Os professores que participaram da pesquisa ministram diferentes disciplinas de acordo com o apresentado no quadro 2. Dependendo de sua formação, o mesmo professor pode trabalhar com disciplinas diferentes.

Quadro 2: Disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa.

Disciplina	Goiânia	Aparecida de Goiânia	Anápolis	Total
Geografia	03	04	06	13
Ciências/Biologia	05	03	03	11
Matemática	03	01	-	04
História	01	01	01	03
Sociologia	01	-	01	02
Ensino Religioso	-	01	01	02
Física	02	-	-	02
Coordenação	-	-	01	01
Língua Portuguesa	01	-	-	01
Espanhol	01	-	-	01
Inglês	-	1	-	01
Arte	-	1	-	01
Total	17	12	13	42

É importante ressaltar que um mesmo professor pode trabalhar em mais de um turno, por isso o número total extrapola os 35 questionários respondidos.

As Diretrizes Operacionais da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEE-GO, 2009) não vinculam o projeto a uma determinada disciplina, pois afirma que as diferentes áreas do PRAEC podem ser trabalhadas por professores de qualquer 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.

Uma visão mais abrangente 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.

A graduação é o mínimo de formação exigida para o exercício da atividade docente, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O artigo 87, parágrafo 4º da referida lei, afirma que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). O artigo 62 da mesma lei reforça:

... a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Desta forma, todos os professores que responderam ao questionário possuem ensino superior, o que pode ser evidenciado no quadro 3, que apresenta o nível de formação desses professores.

Quadro 3: Nível de formação dos professores entrevistados que atuam em PRAECs da SEE-GO.

	Goiânia	Aparecida de Goiânia	Anápolis	Total
Apenas graduação	02	03	03	08
Especialização	10	07	06	23
Mestrado	01	01	02	04
Total	13	11	11	35

Observamos, então, que todos os professores são graduados, sendo que apenas 8 só tem esta formação, o restante, 27 professores, possui pós-graduação.

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 deficiente dos alunos (PÉREZ GOMEZ, 1998).

Assim, 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. Ao procurarem um curso de pós-graduação, os professores podem estar sentindo necessidade de um complemento da sua formação inicial e/ou entendem que precisam dar continuidade aos estudos e melhor se qualificarem.

Porém, o quadro 4 nos mostra que nem sempre as pós-graduações na área da educação são escolhidas como forma de dar continuidade à sua formação profissional. Dos professores que tem uma pós-graduação, 23 fizeram especialização e apenas 4 possuem mestrado. Nenhum professor que participou da pesquisa possui doutorado. Cabe informar, ainda, que alguns professores possuem mais de uma pós-graduação.

Quadro 4: Lista das áreas de Especialização e Mestrado dos professores.

Especialização	Mestrado
Biologia Vegetal (2)*	Ensino de Ciências
Ensino de Física	Ecologia e Evolução (2)*
Formação Sócio-econômica do Brasil	Geografia Física
Educação Matemática	
Avaliação	
Língua Portuguesa	
História e Cultura Afro-brasileira	
Educação Inclusiva (2)*	
Recursos Hídricos	
Minerais Pesados	
Língua Espanhola	
Ciências Naturais	
Educação Ambiental (2)*	
Gestão Ambiental	
Gênero e Diversidade na escola	
Neuropedagogia	
Docência Superior	
Métodos e Técnicas de Ensino	
Linguagem, Sociedade e Ensino	
Psicopedagogia	
Geografia/Meio Ambiente e Turismo (2)*	
Planejamento Educacional	
Prática e Docência para Ensino Superior	
Metodologia do Ensino Superior	

* Quantidade de professores que tem esta formação

A pós-graduação faz parte da formação continuada dos professores. Sendo sua formação inicial deficiente, como já foi dito, alguns professores buscam nos cursos de especialização e mestrado novos conhecimentos que contribuam com sua prática pedagógica. No entanto, não é comum a concepção de uma formação continuada realmente comprometida com a construção de novos saberes.

Para Zakrzewski e Sato (2006, p.64), muitas terminologias vêm sendo usadas na designação desta formação (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação,

educação continuada), sem considerar a educação como um processo permanente e contínuo de reconstrução dos conhecimentos. As autoras explicam que:

A história tem mostrado que inúmeros programas de capacitação ou qualificação dos profissionais da educação consideram o exercício da docência um tempo de desgaste, de esvaziamento e de ineficácia das debilitadas políticas de formação permanente dos profissionais, em especial aqueles relacionados com a área educacional.

Segundo Tardif (2002), o professor possui um saber social que não está relacionado apenas à sua identidade pessoal, mas também a sua relação com os outros atores do processo educativo, inclusive com os alunos e com sua história profissional. Assim, o saber experiencial do docente não pode ser desprezado, mas sim integrado a outros saberes na construção de novos conhecimentos.

De acordo com documentos como LDB e o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério do Estado de Goiás, os professores tem direito a aperfeiçoamento e formação continuada, inclusive com licenciamento remunerado e progressão funcional baseada na titulação (GOIÁS, 2001). Isso vai ao encontro de discussões atuais que enfatizam a importância do professor estar em constante aperfeiçoamento para aprimorar suas práticas.

Assim, não podemos deixar de mencionar que esta pesquisa foi possível, também, pela concessão da licença de aprimoramento profissional pelo governo estadual através da SEE-GO, demonstrando adequação à legislação vigente.

3.2.2 O PRAEC de Educação Ambiental

As discussões sobre as questões ambientais vêm aumentando nos diversos segmentos da sociedade, inclusive no ambiente escolar. O número de PRAECs de EA de 2001 (ano de sua criação) até 2010, apresentados no quadro 5, revela que em Goiás a situação não é diferente.

Quadro 5: Relação da quantidade de PRAECs de EA de 2001 a 2010.

Ano	Qte de PRAECs de EA
2001	014
2002	156
2003	097

2004	130
2005	212
2006	242
2007	208
2008	208
2009	243
2010	294

Observamos que houve um aumento, ao longo dos anos, do número destes projetos. Isso demonstra que a EA vem ganhando espaço no ambiente escolar independentemente da forma como é concebida ou trabalhada. Entendemos esse crescimento como um reflexo de políticas de inserção da EA estimuladas pela Constituição Federal e outras leis decorrentes dela. No entanto, não foi encontrado um documento balizador destes projetos.

Apesar das Subsecretarias Regionais de Educação (SREs), que participaram da pesquisa, abrangerem 18 cidades (ver metodologia, p. 44), apenas 6 foram representadas, como mostra o quadro 6.

Quadro 6: Cidades das Subsecretarias pesquisadas onde os professores realizam PRAEC de EA.

Cidade	Nº de Prof.
Goiânia	13
Anápolis	10
Aparecida de Goiânia	05
Aragoiânia	02
Alexânia	01
Senador Canedo	01
Não respondeu	03
Total	35

Em todo o Estado de Goiás, em 2010, existiam 1.186 PRAECs das diversas áreas, sendo que destes, 294 são de EA, o que equivale a 24,7% dos projetos. A região em que a pesquisa foi realizada possui 322 PRAECs nas várias áreas, sendo 97 PRAECs de EA. O quadro 7 mostra um comparativo da quantidade de professores nas SREs pesquisadas, o número de PRAECs em geral e o número de PRAECs de EA.

Quadro 7: Comparativo entre o número de professores e a quantidade de PRAECs.

SRE	Nº de professores	Quantidade de PRAECs geral	Quantidade de PRAECs de EA
Goiânia	8.058	131	34

Aparecida de Goiânia	4.629	111	46
Anápolis	4.505	80	17
TOTAL	17.192	322	97

Considerando um PRAEC por professor, vemos que apenas 1,87% dos professores da região pesquisada desenvolvem PRAECs, e somente 0,56% do total são PRAECs de EA, o que é muito pouco diante da quantidade de professores existentes nas três SREs.

A explicação para estes números pode estar na pouca divulgação destes projetos. O PRAEC é um projeto divulgado dentro das escolas pela equipe gestora, através de um boletim informativo, cujo objetivo é avisar a data limite de seu envio para avaliação. A SEE-GO não possui nenhum mecanismo de divulgação dos PRAEC de forma sistematizada.

Outra explicação para a pequena quantidade de PRAECs de EA pode ser o equívoco, por parte de alguns professores, em entender que a EA é trabalhada apenas dentro de disciplinas afins, como biologia e geografia.

O funcionário F2 afirmou o seguinte, quando foi perguntado sobre como o PRAEC é divulgado para os professores:

F2: "...sempre por meio das regionais, dos técnicos pedagógicos que acompanham as escolas. Por meio do diretor, do coordenador pedagógico da escola. Então existe uma carga horária, o professor pode se modular...no momento em que a escola está se organizando, que pode ser nos momentos de parada pedagógica, de reuniões, tem-se a possibilidade do diretor estar falando disso e mesmo o coordenador pedagógico. Mas como a gente tem um limite de organização né, do ano letivo, ele deveria ser, muitos ainda não são, né, as coisas acabam ficando pra hora da modulação do professor, esse que é um grande impasse..."

Percebemos que o processo não é sistematizado, o que demonstra que este projeto ainda não tem um reconhecimento da SEE-GO a ponto de despertar o interesse em divulgá-lo sistematicamente. Caso contrário, a maior parte dos professores poderia conhecê-lo, compreender suas características e se disporem a trabalhar dentro de sua proposta. A divulgação depende da palavra do diretor ou coordenador, que podem deixar passar oportunidades de pelo menos convidar os professores a conhecer o projeto ou suas diretrizes.

Quando foi perguntado como conheceram os PRAECs, 19 professores responderam que foi através da direção/coordenação da escola, 11 tomaram conhecimento através de outros professores, 4 através da SEE-GO e apenas 1 professor não respondeu.

Entendemos que os diretores e coordenadores estão mais próximos e convivem diariamente com os docentes, assim as oportunidades para divulgação do PRAEC são maiores. No entanto, vemos que somente pouco mais da metade (54,29%) dos professores souberam do projeto por este meio. Fica claro, então, que existe um filtro de ordem não institucional que impede que o PRAEC ganhe mais espaço na escola.

Seria interessante desenvolver maneiras mais claras 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.

Em relação à divulgação dos resultados destes projetos, geralmente acontecem seminários para exposição dos trabalhos realizados. O funcionário F3 relata:

“...normalmente, esses projetos tem dado bastante repercussão nas feiras de ciências e nas mostras pedagógicas...”

No entanto, não há uma sistematização por parte da SEE-GO para que estes seminários aconteçam de forma articulada, ficando a cargo de cada uma das SREs a data a ser realizado, as atividades e a programação. Ficou claro que não há uma troca de informações entre as regionais para a construção de uma identidade deste projeto. Neste sentido, o funcionário F4 afirmou:

F4: “...o seminário que eu comecei aqui, no ano passado né, em 2009, eu sei que foi colocado que era pra fazer o seminário né, então aconteceu em 2009. E depois em 2010 quando já estava chegando no final do segundo semestre, eu já tomei a iniciativa de procurar saber se era pra acontecer ou não. Ai eles falaram “é pra acontecer”, mas só isso, não teve orientação nenhuma, ficou tudo por nossa conta mesmo...”

Aos professores foi perguntado se eles conheciam o significado da sigla PRAEC, e apenas um professor respondeu que não sabia. Dos 34 restantes, 28 sabiam e escreveram o significado corretamente, 5 sabiam, mas não escreveram o significado e um professor errou ao escrever “*Pró-reitoria de assuntos estudantis e comunitários*”.

Saber o que significa PRAEC pode demonstrar o entendimento de seu objetivo, ou seja, realizar atividades que complementem a formação dos alunos, de modo que estes tenham consciência da integração dos diferentes conhecimentos que permeiam seu cotidiano.

O trabalho através de projetos pode ser um estímulo para as atividades do cotidiano da escola. Através desta metodologia, o professor pode ir além das aulas

teóricas, comuns nas salas de aula, e propor situações-problema. Desta forma, os alunos podem vivenciar melhor determinada situação, pois os temas selecionados devem partir deles próprios.

Almeida e Fonseca Júnior (2000, p.12) afirmam que “os projetos permitem articular as disciplinas, buscando analisar os problemas sociais e existenciais e contribuir para a sua solução por meio da prática concreta dos alunos e da comunidade escolar”.

A participação do aluno é ativa, e por isso ele acaba por reconhecer sua própria autoria no que produz. Neste tipo de situação o estudante trabalha em grupo, seleciona informações e toma decisões sem deixar de reconhecer o papel do professor como orientador, questionando e ouvindo o grupo.

Neste sentido, vemos uma consonância com a EA, pois esta busca o trabalho em equipe para tratar de temas pertinentes às comunidades que geralmente surgem através de um problema a ser resolvido, e que deve considerar diferentes aspectos que podem estar envolvidos.

Segundo estudo feito pelo MEC em 2005, a EA no Brasil é realizada através de três formas: por projetos, por disciplinas especiais e com a inserção da temática ambiental nas disciplinas. Verificou-se, nesta pesquisa, que houve um crescimento de aproximadamente 90% na realização de projetos e disciplinas especiais no período de 2001 a 2004 (TRAJBER; MENDONÇA, 2006).

Entretanto, Jacobi (2004, p. 33) alerta para o cuidado em não fazer dos projetos interdisciplinares apenas mais uma atividade pontual que desorienta a prática pedagógica e reduz a EA a uma data comemorativa. O autor explica:

...a educação ambiental é um produto, em construção, da complexa dinâmica histórica da educação, um campo que evoluiu de aprendizagens por imitação, no mesmo ato, para perspectivas de aprendizagem construtiva, crítica, significativa e ambiental. É uma educação produto do diálogo permanente entre concepções sobre o conhecimento, aprendizagem, o ensino, a sociedade e o ambiente.

Para não correr o risco de cair no simplismo acima referido, entendemos que o bom desenvolvimento de um projeto depende de vários fatores, inclusive de seu planejamento e elaboração. Neste sentido, a SEE-GO, através das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (GOIÁS, 2009a), orienta os professores na elaboração de seus projetos em relação à estrutura e formatação destes.

Neste documento não há orientações pedagógicas sobre a elaboração ou desenvolvimento específicos para o PRAEC.

O quadro 8 mostra as respostas dos professores sobre quem os orientou na elaboração de seus PRAECs de EA.

Quadro 8: Por quem os professores foram orientados na elaboração do PRAEC-EA.

Órgão	Nº de prof.
Secretaria da Educação	12
Direção e/ou coordenação da escola	10
Direção/coordenação e Secretaria da Educação	04
Outros professores	03
Direção/coordenação e outros professores	02
Direção/coordenação, Secretaria da educação e professores	01
Secretaria Estadual do Meio Ambiente	01
Secretaria da escola	01
Não respondeu	01
Total	35

Para se desenvolver um projeto é necessária uma preparação. Não é simplesmente redigir alguns objetivos e estabelecer recursos metodológicos. “A construção de um projeto deve considerar determinados aspectos para que haja unidade de propósitos, consistência nas ações, sentido comum nos esforços de cada um e resultados sistematizados” (ALMEIDA; FONSCECA JÚNIOR, 2000, p.26).

O trabalho com projetos requer uma nova postura do professor, uma mudança de concepção em relação ao ensino e aprendizagem, e o romper com as limitações do cotidiano. Esse trabalho é um desafio para o docente que está acostumado a situação confortável de suas aulas tradicionais, até mesmo por causa de sua formação deficiente (ALVES; OLIVEIRA, 2008).

O desenvolvimento de trabalhos com essa metodologia é centrado num problema concreto, ligado à realidade próxima; é de interesse dos alunos e professores e promove a interdisciplinaridade. Desta forma, cumpre uma das mais importantes finalidades da EA.

Sobre esse assunto, Tomazello (2001, p.3) afirma que ao estabelecer os objetivos do projeto de acordo com uma meta global a ser atingida, e considerando o desenvolvimento cognitivo do aluno, há uma aproximação com a EA

...no sentido de promover a motivação dos alunos e despertar o seu interesse para o mundo que os rodeia; adquirir conhecimentos, adquirir atitudes e comportamentos “saudáveis”; adquirir competências; desenvolver a

capacidade de avaliação e o espírito crítico; consolidar valores a participar na resolução e prevenção de problemas ambientais.

Por isso é tão importante uma formação que dê condições ao professor de planejar suas ações, estabelecer estratégias pedagógicas pertinentes à realidade de seus alunos, contextualizar conceitos e reformular ações.

Em relação à formação dos professores para a realização dos PRAECs, os funcionários F2 e F3 afirmaram que ela ainda não existe, apesar de já ter havido algumas tentativas.

F2: "...Ainda não houve. Houve muitas tentativas disso. Às vezes, já aconteceu esporadicamente, reuniões nas regionais com os professores que tem PRAEC. Mas não é uma capacitação, é uma troca de experiência, mas específica... se é uma formação para ele poder elaborar, não. É uma formação geral".

F3: "...nós temos dado sempre uma formação, estamos programando para agora no mês de dezembro, uma orientação de como elaborar o projeto...muitas vezes o professor não dá conta de preparar uma metodologia, que é o que eles tem mais dificuldade...ele não consegue discernir os objetivos mesmo que ele quer atingir com o projeto... nós damos uma ... eu diria assim, um dia de formação ... principalmente voltado para elaboração do projeto...então nesse ano agora nós estamos tentando chamar os vice-diretores...então passamos as informações para eles, para passarem para o resto do pessoal da escola".

Observamos que esta formação mencionada pelos funcionários da SEE-GO, não corresponde a um aprimoramento pedagógico. É verdade que a dificuldade em estruturar um projeto existe, mas ela é acompanhada da falta de conhecimento da pedagogia dos projetos e principalmente da falta de conhecimentos acerca da EA por parte dos docentes.

Segundo as respostas dos professores, 62,86% deles não participaram de nenhuma orientação/formação específica para elaborar e/ou desenvolver seus projetos. Apenas 37,14% disseram ter participado de alguma capacitação.

Em contrapartida, 80% dos professores afirmaram que tiveram contato com a EA em algum momento de sua formação inicial ou continuada. De acordo com o Núcleo de Educação Ambiental (NEA) da SEE-GO, os professores têm participado de capacitações, seminários e encontros sobre EA. No entanto, é consenso entre vários autores que essa formação ainda é muito incipiente (GUIMARÃES, 1995; GUERRA e GUIMARÃES, 2007; TOZONI-REIS, 2008; TRISTÃO, 2008).

Este problema da formação de professores não é exclusivo da EA. Sobre isso, Demo (1996) ressalta a necessidade de se rever à qualidade dos cursos, capacitações, seminários e encontros de que estes professores participam com o objetivo de melhorar

a qualidade do ensino. Este assunto é, sem dúvida, a pauta de muitas discussões entre especialistas. Isso por que uma formação adequada é fundamental para que a temática ambiental seja abordada em todos os níveis e modalidades de ensino.

Souza (2006) explica que uma proposta de desenvolvimento profissional voltada para os professores precisa levar em conta a heterogeneidade presente na vida cotidiana da escola, bem como a peculiaridade das características dos docentes que são diferentes em suas concepções e na sua maneira de lidar com os programas a que são submetidos.

Vários trabalhos mostram que as práticas de EA são pontuais, sem um componente social crítico (GUIMARÃES, 1995; REIGOTA, 2006; TRISTÃO, 2008). Isso demonstra a fragilidade da formação docente, que se apresenta na dificuldade de incorporar a temática ambiental nos currículos e nas práticas tradicionais e conservadoras presente no cotidiano escolar.

Tristão (2008, p. 21) reforça a necessidade dos professores estarem bem “preparados para reelaborar as informações que recebem e, dentre elas, as ambientais, para poder transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados em torno do meio ambiente e da ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções.”

Para tanto, deve-se entender que o processo de formação dos docentes não se reduz ao treinamento e capacitação, pois o professor precisa ser capaz de refletir a ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (NÓVOA, 1995; SHÖN, 1995).

Guerra e Guimarães (2007, p. 160) aponta a responsabilidade da universidade na formação docente, pois estas instituições não possuem ainda um enraizamento da EA, sendo “necessário uma espécie de militância intrainstitucional de ocupação de espaços por professores, pesquisadores e estudantes envolvidos com a EA”. A má formação daqueles que irão atuar no meio escolar leva a conseqüências indesejáveis às práticas pedagógicas realizadas.

Outro desafio colocado é a falta de participação dos docentes nos processos de formulação das políticas educacionais. O professor apenas executa o que já foi decidido, e sua experiência não é considerada nestes momentos decisivos (NOVICK, 2010).

No entanto, existe uma crescente perspectiva no encontro de estratégias para formar professores que atendam às necessidades de uma educação capaz de lidar com os problemas da sociedade moderna. Para tanto, é preciso que as universidades, e o poder público juntamente com professores e gestores escolares participem das discussões e promovam uma formação inicial e/ou continuada que contemple a temática ambiental de forma crítica.

3.2.3. A concepção e as práticas dos professores

A partir do momento que entendemos algumas questões mais pontuais do PRAEC como seu significado, sua normatização, sua divulgação e sua posição no PPP, passamos para o entendimento deste projeto no contexto da EA. Por isso, partimos para a compreensão da concepção de EA por parte dos professores participantes, depois discutimos as metodologias e as fontes utilizadas para a preparação das suas atividades, e por fim, o conhecimento da legislação. Assim, poderemos entender qual a contribuição deste projeto para o processo educativo.

Compartilhamos da idéia de Bispo e Oliveira (2007, p. 400), que afirmam que

...existe uma grande abrangência nas práticas de Educação Ambiental no ensino formal e grande parte dessas práticas no Brasil tem caráter diverso e geralmente realizado com base na concepção que cada indivíduo tem de Educação Ambiental e Meio Ambiente.

É imprescindível saber como os docentes definem EA, pois tem uma relação direta com suas práticas. Essa concepção é construída ao longo da vida profissional dos docentes, incluindo sua formação (inicial ou continuada) e suas experiências e práticas.

A partir das respostas obtidas nos questionários para a pergunta “O que é Educação Ambiental?”, elaboramos categorias (Quadro 9) para compreendermos o que os docentes entendem por Educação Ambiental. É importante ressaltar que numa mesma resposta, um professor pode se referir à concepções diferentes.

Quadro 9: Categorias elaboradas a partir da resposta sobre o que é Educação Ambiental.

Categoria	Frequência
1. Conscientizar/preservar/cuidar do meio ambiente e evitar degradação	25
2. Promover/capacitar para sustentabilidade	4
4. Melhorar a qualidade de vida	3
5. Resolver problemas ambientais	2
6. Discutir o meio ambiente com criticidade e mudança de postura	2

Observamos que grande parte dos professores entendem que a EA se refere ao cuidado que se deve ter com o ambiente em que se vive a partir de uma sensibilização e da conscientização. Ambiente este que tem as condições ideais para a vida, portanto deve ser preservado. Assim, não se consideram parte deste meio, apresentando uma visão dicotômica da relação homem-natureza.

Utilizamos duas categorias apresentadas por Guimarães (2004) para dar suporte à análise daquelas que elaboramos. São elas: conservadora e crítica. O quadro 10 mostra uma comparação entre elas.

Quadro 10- Concepções estabelecidas por Guimarães (2004).

Concepção	Característica	Prática Pedagógica
Conservadora	Não é comprometida com a transformação da realidade; não supera o cartesianismo nem o antropocentrismo; não promove a criticidade dos sujeitos.	Produz uma prática individualista e comportamentalista.
Crítica	Traz a complexidade para a compreensão e a intervenção na realidade socioambiental.	Ações críticas que superem a mera transmissão de conhecimento e promovam a criticidade.

De acordo com a posição adotada por Guimarães (2004), o entendimento de EA apresentado pelos professores, de modo geral, é considerado conservacionista, pois é antropocentrista e tem o ambiente como fonte de recursos. Essa concepção reforça uma relação desintegrada entre sociedade e natureza, fragmentária, focada na parte e privilegiando os seres humanos, como se percebe nos exemplos abaixo:

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”.*

P.14: *“É uma maneira de ensinar que a vida depende do meio ambiente e o meio ambiente depende de cada cidadão”.*

P.25: *“A educação ambiental é o estudo sobre a relação entre homem e meio ambiente com enfoque na degradação decorrente da utilização dos recursos naturais sem limites ao longo de séculos pela sociedade”.*

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

P. 16: *“Conscientizar e preservar”*

Estas respostas refletem uma visão dicotômica da relação homem-natureza, pois o homem não é considerado parte do meio em que vive. Ele ocupa a posição de controlador, extraindo do ambiente o que deseja para satisfazer suas necessidades. Carvalho (2008) adverte para a necessidade de superação desta visão dicotômica e com isso se perceber a interação entre a vida social do homem e a vida biológica da natureza.

Essa concepção, isolada da discussão sobre a complexidade da realidade leva a práticas simplistas, que não contemplam as dimensões presentes nos problemas socioambientais, pois tem como foco a terminalidade da ação educativa e não compreende a educação como processo.

Entender a EA como ato de conscientizar/sensibilizar/preservar/cuidar do meio ambiente produz práticas pedagógicas focadas no indivíduo e no seu comportamento, o

que reduz a complexidade da realidade, desprezando a coletividade presente na construção do ser social. Para Guimarães (2004, p. 27) essa abordagem demonstra um viés comportamentalista, pois “é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade”.

Outras respostas apresentam a EA como forma de promover o desenvolvimento sustentável/sustentabilidade, como observamos a seguir:

P. 7: *“É uma atividade educativa cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos...”*

P.32: *“É uma ação educativa e de responsabilidade de todos no sentido de conhecer e preservar o meio ambiente para promover o desenvolvimento sustentável”.*

P.30: *“É a capacitação para o desenvolvimento de atividades e atitudes que visem a sustentabilidade do meio ambiente diante das necessidades econômicas da sociedade”.*

Nestes trechos observamos que apesar de aparecer a palavra “sustentável”, há um entendimento de que a sustentabilidade está relacionada apenas a conservação do ambiente, e que o conhecimento é suficiente para a sua preservação.

Em pesquisa realizada por Tozoni-Reis (2008, p. 68), constatou-se que muitos professores entendem que a EA “é aquisição/transmissão de conhecimentos técnico-científicos acerca dos processos ecológicos do ambiente, é educação para controle do ambiente.”

Esta concepção ficou bastante clara na seguinte afirmação:

P. 9: *“È uma oportunidade de passar algumas orientações para que haja uma melhora em nosso planeta, pois precisamos dessa melhora o mais rápido possível.”*

Não queremos aqui minimizar a importância do conhecimento científico no tratamento das questões ambientais, mas sim destacar que a fragmentação dos saberes, a que este conhecimento está submetido, pode provocar uma visão ingênua e limitada das discussões por não considerar, entre outros, aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A EA conservadora, como classifica Guimarães (2004, p. 27), acredita que “transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade”. No entanto, é um conhecimento desvinculado da realidade, que gera práticas pedagógicas pouco contextualizadas.

Em relação ao termo “desenvolvimento sustentável”, devemos ter em mente sua definição estabelecida no Relatório Brundtland, em 1988, que segundo Tristão (2008, p.44), não evoluiu e traz “uma linguagem imperativa que não minimiza as diferenças sociais, políticas e econômicas entre países e nem considera como fundamental uma mudança de paradigma, pressuposto básico da sustentabilidade”.

Neste sentido, tem sido comum encontrarmos o discurso de desenvolvimento sustentável sem a devida reflexão, sendo orientado por conceitos superficiais sem a análise do componente histórico, que mostra sua contradição e reforça o modelo econômico atual.

Concordamos com Tristão (2008), quando afirma que é mais viável uma sociedade sustentável a um desenvolvimento que não considera a complexidade das relações sociais. Assim, Santos (1997, p. 59, *apud* Tristão, 2008, p.49), explica que

Sustentabilidade implica defesa do meio ambiente para que as próximas gerações possam sobreviver e inclusive incrementar sua qualidade de vida. Sustentabilidade implica também a eliminação da pobreza e das terríveis desigualdades entre as classes sociais, os povos e as regiões do globo para assegurar um desenvolvimento para todos.

Entendemos, então, que para que este conceito se torne uma realidade demanda tempo, pois é preciso uma mudança de paradigma, uma ruptura com a uniformidade cultural, o que apenas se consegue com interação e participação coletiva. De acordo com Tristão (2008), não podemos esquecer também que as práticas educativas, neste sentido, devem estar voltadas para a emancipação, proporcionando discussão e diálogo entre os estudantes.

Outras pesquisas como as de Moraes (2009) e de Paranhos (2009) também mostram a visão simplista e reduzida dos professores ao considerar o meio ambiente como lugar para se viver, para obter recursos para sua sobrevivência, tendo o homem como um vilão que apenas destrói o ambiente, o que produz uma prática pedagógica limitada e pontual.

Sorrentino *et al.* (2005, p. 289), afirmam que a EA “orientada por uma racionalidade ambiental, transdisciplinar, pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza, mas uma base de interações entre o meio físico-biológico com as sociedades e a cultura produzidas pelos seus membros.”

Assim a EA crítica se apresenta como “uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa” (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Neste sentido, não podemos deixar de citar algumas respostas que se destacam pela aproximação aos pressupostos de EA crítica, como:

P.1: *“É um instrumento imprescindível de reverter as ações nocivas efetuadas pelo homem, tornando-se meio necessário que possibilita ao aluno uma contínua reflexão sobre práticas diárias de convivência com o próximo e com o meio no qual está inserido.”*

P.19: *“É a formação que começa desde cedo e em casa, perpassando por toda camada social. Educação Ambiental é responsabilidade social. Ela nos proporciona a criticidade, sugere mudança de postura diante do presente e futuro.”*

P. 24: *“É possibilitar aos educandos espaços e tempo para pesquisar sobre temas imbricados ao meio ambiente, dando oportunidade de discussão sobre as ações antrópicas, nos aspectos econômicos, culturais, tecnológicos entre outros, agindo com criticidade sobre o discurso do desenvolvimento sustentável.”*

As ações pedagógicas que contemplem essa concepção (EA crítica) devem superar a mera transmissão de conhecimento e as ações de sensibilização de caráter exclusivamente afetivo. Se os professores entendem a importância da discussão aberta sobre os diversos aspectos da EA, de forma contextualizada e com vistas a uma mudança de postura diante do atual modelo de desenvolvimento, há, então uma aproximação de suas práticas a uma EA denominada crítica.

Ao perguntar se o PRAEC desenvolvido pelo professor está integrado/previsto no PPP/PDE, 32 (91,42%) responderam que sim, 1 (2,85%) respondeu que não sabe e 2 (5,71%) não responderam. Isso revela que os professores compreendem e incluem o PRAEC como componente curricular. A concepção de currículo expressada pelo professor ora é de um currículo mais amplo, quando permite a inclusão de um elemento não disciplinar que é o PRAEC com suas peculiaridades: não ter nota, ter espaço físico diferente da sala de aula, se aproxima de componentes sociais e culturais, com inclusão de problemas ambientais do cotidiano local, o que permite um novo olhar e uma nova perspectiva da educação (SILVA, 2007).

Por outro lado tem nuances de um currículo tradicional (SILVA, 2007) em menor evidência quando exige uma frequência e a presença de conteúdos tradicionais das ciências, pois se concentra em questão mais técnicas como a sua organização.

Portanto, estar inserido no PPP da escola, demonstra a importância do PRAEC como componente curricular. Para Libâneo *et al.* (2007, p. 246), o Projeto Político-Curricular (como também é chamado o PPP) é “um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui

procedimentos e instrumentos de ação”. É um instrumento importante na gestão da escola pública e na construção de sua autonomia.

O PPP é uma construção coletiva que deve contar com a participação de pais, alunos, funcionários e gestores. Ele apresenta o eixo norteador da proposta da escola e sua concepção de educação. Neste sentido, Veiga e Resende (1998, p. 113) afirmam que:

...o projeto político pedagógico, a nosso ver, passa a ser o único instrumento democrático para que a comunidade escolar possa se organizar e construir dentro de seu espaço, a sua autonomia, que será o impulsionador da descentralização de suas ações e o fortalecimento de atitudes democráticas e comunicativas.

Cada escola deve elaborar seu próprio PPP de acordo com o contexto sociocultural em que está inserida, estabelecendo métodos e atividades condizentes com sua realidade.

Saviani (1998) reforça este pensamento ao afirmar que as instituições de ensino precisam assegurar sua autonomia através da elaboração do PPP de acordo com suas características, através de uma gestão democrática e com financiamento público, o que oferece condições materiais e financeiras adequadas e suficientes para a realização das ações planejadas.

Nas discussões do Grupo de Discussão e Pesquisa (GDP) do III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) realizado em 2005, em Ribeirão Preto-SP, cujo tema foi “Educação Ambiental no Contexto Escolar”, considerou-se primordial a inserção da EA nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, com o objetivo de formar profissionais aptos e capazes de promover a EA através do PPP das escolas de forma permanente (GUERRA, GUIMARÃES, 2007).

Desta forma, sendo o PRAEC um projeto que objetiva ampliar a integração do aluno ao ambiente escolar, seu planejamento deve ir ao encontro das propostas do PPP de sua escola. Com ações financiáveis e/ou não-financeiáveis previstas, a organização do processo educativo garante o desenvolvimento do projeto e o comprometimento dos envolvidos.

O fato de o PRAEC compor o PPP da escola, auxilia os professores em uma de suas maiores dificuldades para desenvolver os projetos de EA: a falta de material e de recursos financeiros. Estes itens devem estar bem especificados no PPP, possibilitando aquisição de materiais didáticos, de materiais específicos, dinheiro para transporte no

caso de “visitas” (atividades fora do espaço escolar), pagamento de palestrantes e outras atividades pertinentes ao planejamento do projeto, pois a escola recebe o recurso solicitado. A necessidade de recursos financeiros para o desenvolvimento do PRAEC foi colocada por 33 professores, quando foi perguntado se eles precisariam deste recurso no desenvolvimento de suas atividades.

No entanto, no trabalho realizado por Barbo (2009), que analisou a forma como a EA está presente no PPP de escolas públicas de Anápolis, observou-se que muitas ações previstas neste documento não são realizadas ou são feitas superficialmente. Afirma ainda que, nas escolas pesquisadas, o PPP não mostra claramente a forma como a EA é trabalhada ou concebida na instituição, sendo os projetos pontuais ou ligados a uma determinada disciplina.

Entendemos, então, que a construção participativa do PPP pode aproximar o trabalho com a EA de uma abordagem mais crítica, se neste momento de planejamento forem consideradas as realidades locais, seus atores, suas necessidades através de um debate que contemple as dimensões envolvidas nas questões ambientais.

É fundamental, também, entendermos o motivo pelo qual os docentes decidiram escolher um PRAEC de EA, que está diretamente relacionado às suas concepções de EA. Assim, quando responderam a pergunta “Por que você decidiu fazer um PRAEC de EA?”, as respostas apontaram uma visão pontual desta prática. O quadro 11 mostra as categorias estabelecidas a partir das respostas obtidas.

Quadro 11: Respostas dos professores a pergunta: “Por que você decidiu fazer um PRAEC de EA?”

Categoria	Frequência
Para instruir/informar/conscientizar para a preservação do ambiente	14
Para intensificar/contribuir/familiarizar com a EA	4
Para inovar/atrair o aluno e evitar evasão	3
Para participar das atividades da escola	2

Percebemos, novamente, uma ênfase na transmissão de conhecimento como forma de resolver os problemas ambientais. Retomamos Tozoni-Reis (2008), que afirma que ainda pensamos na educação com um caráter informativo, em especial a EA, onde a preparação intelectual dos indivíduos através do conhecimento da legislação os prepara para a vida.

A maioria respondeu que escolheu este tema por que julga importante instruir/informar/conscientizar para a preservação do ambiente, demonstrando uma

dicotomia entre homem e natureza e a visão antropocêntrica de que o ambiente é controlado pelos seres humanos, assim como ficou evidenciado em suas concepções.

Dessa maneira podemos analisar algumas respostas:

P. 30.: *“Enriquecimento da bagagem de conteúdo”*

P. 22: *“Para que meus alunos possam ter consciência da importância de um meio ambiente arborizado.”*

P. 23: *“Por perceber a carência de toda comunidade escolar em informações e práticas ambientalmente corretas.”*

P. 16: *“Contribuir com a conscientização e preservação do meio ambiente”.*

P. 31: *“Por que é um tema interessante e possibilita de alguma forma contribuir para a conscientização ecológica”.*

P. 4: *“Instruir os alunos e ajudar a preservar a natureza”.*

Estas respostas reforçam a concepção conservacionista de EA por parte dos professores, como foi discutido anteriormente. Estes profissionais se posicionam de acordo com seu entendimento sobre o assunto, portanto se eles veem na EA a possibilidade de mudanças a partir de um trabalho individualista, que reforça a dicotomia homem-natureza, é assim que vão desenvolver suas atividades. Vemos, então, uma coerência entre suas concepções e suas intenções.

Esta visão de que a EA tem como objetivo apenas a preservação do meio ambiente ainda é marcante entre os professores. Como já dissemos, a deficiência na formação inicial e continuada deixa lacunas que precisam ser substituídas com o intuito de evitar práticas simplistas. Se os cursos que estes docentes frequentaram não deram o suporte adequado para discutir as questões socioambientais, eles não tem condições de realizar um trabalho que supere esse desafio.

Cabe destacar algumas respostas que deixam clara a falta de envolvimento com as questões ambientais, dando a impressão de que a realização do PRAEC é uma determinação externa ou uma obrigação. Vejamos algumas delas:

P.25: *“Para completar carga horária e envolver os alunos nas questões ambientais”*

P.26 : *“Para diminuir a evasão”*

Não podemos deixar de comentar a sobrecarga de trabalho a que os professores são submetidos para conseguir um salário que possa suprir suas necessidades. Esta situação leva a um descontentamento com a profissão que é refletida no processo educativo. É importante saber que a Lei nº 11.738/08 (BRASIL, 2008), que regulamenta o piso salarial do professor, deveria ser cumprida desde janeiro de 2009. O Sindicato

dos professores tem lutado junta a Secretaria da Fazenda tentando colocá-la em prática, pois assim os docentes teriam mais condições de realizar um trabalho melhor. Mas, como afirma Freire (1996), os professores não podem cruzar os braços e serem levados pelo discurso de que não há o que fazer, o que é inaceitável.

O posicionamento revelado nas respostas acima, demonstra que os princípios da EA são dispensados num primeiro momento e deixa de ser o foco do processo, o que leva a um planejamento distorcido e conseqüentemente, uma prática simplista e pontual.

Uma situação observada foi que muitos PRAECs de EA realizados durante o período da pesquisa eram sobre horta escolar. Do total de 97 PRAECs de EA da região pesquisada, 43 são sobre esse assunto. Com isso encontramos algumas explicações como:

P. 21: *“Por gostar de cultivar horta e é um trabalho menos estressante.”*
P. 10: *“Por gostar de mexer com terra, para até mesmo aprendizagem dos cultivos.”*

A SEE-GO disponibiliza, em seu site, um material sobre horta escolar⁴, o que pode ter influenciado alguns professores na escolha do tema, pois, como veremos mais adiante, a falta de material pedagógico é uma das maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento de atividades de EA, e tendo acesso fácil a um recurso que auxilie no desenvolvimento do seu trabalho, o professor encontra neste material um suporte para sua realização.

Destacamos uma resposta que apresenta coerência com a proposta do PRAEC, segundo nosso entendimento:

P.12: *“Levando em conta a complexidade que envolve o ensino-aprendizagem são necessários além dos recursos institucionais atividades complementares que dêem significado à prática pedagógica.”*

A resposta dada pelo professor acima demonstra uma visão da incompletude de uma única metodologia de trabalho no processo educativo e a necessidade de complementação, para dar condições aos estudantes de debater e se posicionar fundamentadamente. Contemplar a diversidade no ambiente escolar e dar oportunidades de participação ativa dos alunos é condição necessária para uma formação crítica, assim as atividades complementares contribuem neste sentido.

⁴ Projeto “Educando com a Horta Escolar” disponível em <http://www.see.go.gov.br/programas/ambiental/>

A partir da compreensão das concepções de EA dos professores e os motivos que os levaram a escolha do tema, fica mais fácil entender as metodologias adotadas para realização dos projetos.

De acordo com as respostas dos professores em relação ao tipo de atividade que eles realizam em seus projetos, observamos, mais uma vez, uma concepção conservadora e tradicional. O quadro 12 mostra as principais atividades.

Quadro 12: Principais atividades realizadas nos PRAECs de 2010.

Atividade	Frequência
Plantação/poda/preparo do terreno/mudas	12
Visitas	06
Elaboração de textos e relatórios	04
Confecção de cartazes	04
Pesquisas	04
Palestras	04
Vídeos	03
Blog	02
Debates	02
Oficinas	02
Aula expositiva	02
Seminários	02
Produção de objetos	02
Distribuição de panfletos	01
Compostagem	01
reciclagem	01

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.

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.

Paranhos (2009, p. 74), de acordo com sua pesquisa, afirma que grande parte dos professores de Goiás aborda a EA em suas atividades através de textos, jornais, revistas, música e documentários, no entanto esclarece que “a própria forma de organização do currículo pelos sistemas de ensino impede que haja um tratamento mais abrangente do tema”.

Tomazello (2001) explica que não há uma metodologia própria ou específica para o trabalho por projetos, mas ele tem como característica a interdisciplinaridade e por isso possibilita a utilização de todos os métodos didáticos preconizados nas diversas áreas disciplinares. A autora ainda cita algumas metodologias utilizadas com resultados positivos como: investigações, entrevistas, estudos de campo, visitas a museus e trilhas, elaboração de jogos didáticos e simulações entre outros.

Desta forma, observamos que algumas práticas utilizadas pelos professores se aproximam das sugestões acima citadas. 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.

As dificuldades dos professores em realizar o PRAEC de EA são variadas, mas a que foi mais lembrada foi a falta de recursos financeiros, citada por 18 professores (51,4%), seguida pela falta de apoio pedagógico (22,8%) e a falta de material (14,2%). Foram citadas também a falta de conhecimento do assunto, a falta de compromisso dos alunos, não atribuir nota às atividades desenvolvidas e a falta de espaço.

Como já dissemos, uma forma de minimizar a falta de recursos financeiros seria o planejamento das atividades no período de elaboração do PPP da escola, que contempla ações financiáveis. Desta forma, a escola pode contratar palestrantes ou custear visitas sem que a atividade seja onerosa para alunos e professores.

A falta de apoio pedagógico demonstra que a EA ainda não faz parte do projeto da escola como um todo e, assim, são poucos os professores que se comprometem com essa causa. Muitos não enxergam, na EA, uma possibilidade de discussão dos problemas da própria comunidade, pois a entendem unicamente como forma de preservação e conservação do ambiente natural.

Os cursos de formação de professores não debatem as questões ambientais de forma a preparar os docentes para o tratamento do assunto em sala de aula. É necessário, então, investimento na capacitação, principalmente dos professores em exercício para que a dificuldade em abordar o assunto seja minimizada, o que corrobora

a pesquisa de Moraes (2009), que também verificou a mesma dificuldade entre os professores.

Diante do exposto, entendemos que a EA vem sendo trabalhada nas escolas, mesmo que de forma limitada. Mas, notamos claramente a necessidade de investimentos não só na capacitação daqueles que já estão em sala de aula, mas também na formação inicial dos docentes, tendo como foco uma mudança de paradigma para o entendimento da complexidade que envolve as questões ambientais, sendo o ambiente escolar terreno fértil para a consolidação do debate em torno da formação de uma nova sociedade, justa e igualitária.

3.3. O PRAEC e a Política Nacional de Educação Ambiental

É fundamental traçarmos um paralelo entre as atividades desenvolvidas dentro do PRAEC com os documentos da área e sua adequação à legislação, tendo em vista que, não só a EA como também o processo educativo são regidos por parâmetros que devem ser respeitados e cumpridos. Para tanto, é importante sabermos qual o conhecimento dos professores acerca destas leis e documentos.

De acordo com a figura 2, observamos que os PCNs e a LDB são os documentos mais conhecidos entre os docentes. Sendo eles balizadores do processo educativo, todos os envolvidos neste processo precisam conhecer suas recomendações e determinações, por isso o MEC promove diferentes formas de divulgá-los, para que professores e gestores tenham acesso a seu conteúdo.

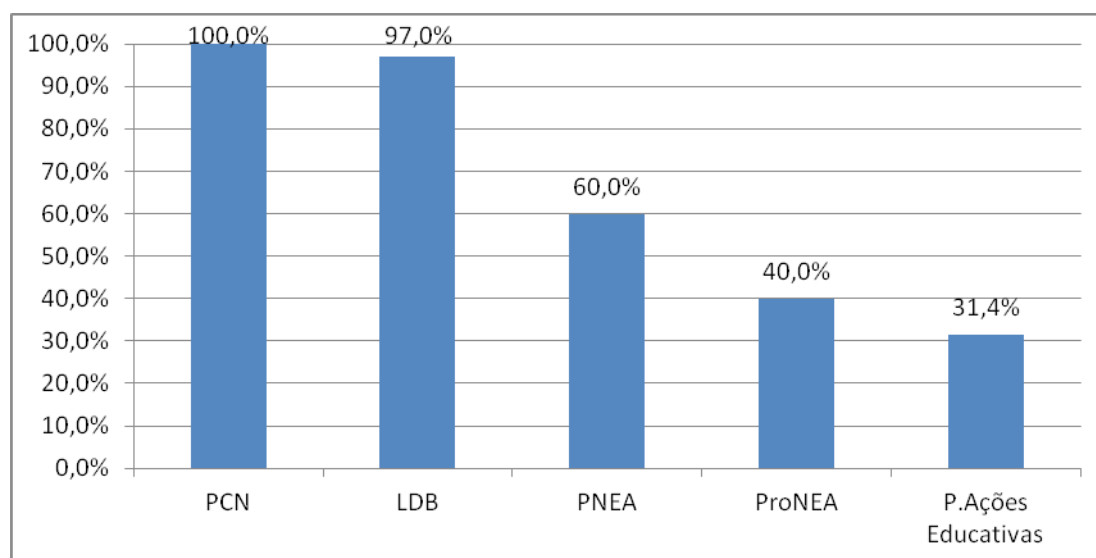


Figura 2: Quantitativo dos documentos que os professores conhecem.

A Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9795/99 (BRASIL, 1999), conceitua EA e traz seus princípios e objetivos considerando, entre outras, a esfera educacional formal e não-formal. Entendemos, então, que este documento é fundamental para o desenvolvimento de atividades sobre o tema nas escolas, no entanto, 40% dos professores não a conhecem.

De acordo com as concepções, as metodologias utilizadas e as dificuldades dos professores nas atividades de EA já discutidas, fica evidente o descumprimento desta lei ao observarmos seu art.10 que afirma que “a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidade do ensino formal”. As práticas realizadas ferem, ainda, o artigo 8, parágrafo 3, inciso I do capítulo II que determina que as ações de estudo da EA “voltar-se-ão para o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino”.

Aqui encontramos uma contradição, pois 60% dos professores afirmam conhecer a PNEA, mas demonstram em suas concepções e metodologias de trabalho, práticas fragmentadas, pontuais e limitadas como discutimos anteriormente. Lembramos também dos PCNs, que apresentam a interdisciplinaridade e a transversalidade como premissas para o processo educativo e que todos os professores afirmaram conhecer.

Não é objetivo deste trabalho apresentar um estudo aprofundado sobre interdisciplinaridade, mas não podemos deixar de destacar a importância desta abordagem nas atividades de EA. No entanto, sabemos das limitações das escolas em trabalhar neste sentido. Concordamos com Tristão (2008, p. 110) quando afirma que os

professores não tem conhecimento acerca do que realmente seja a interdisciplinaridade e explica que são vários os fatores que impossibilitam sua aplicação, pois ela

(...) além de suscitar uma descentralização do poder, a escola tem que ter autonomia, o que é extremamente complicado, porque essas unidades estão sempre submetidas às políticas públicas das esferas a que pertencem, apesar da existência de inúmeros projetos e tentativas de ações pedagógicas interdisciplinares.

Existe uma confusão conceitual em relação a este termo, mas nos apoiamos em Carvalho (1998, p. 9), que define interdisciplinaridade

(...) como uma maneira de organizar e produzir conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados. Com isso, pretende superar uma visão especializada e fragmentada do conhecimento em direção à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida. Por isso é que podemos também nos referir à interdisciplinaridade como uma postura, como nova atitude diante do ato de conhecer.

Diante disso, entendemos que a formação docente deixa a desejar, também, neste sentido, pois os cursos de licenciatura são marcados por uma organização disciplinar que reforça a racionalidade técnica e instrumental ao reduzir e compartimentalizar as complexas relações existentes no processo educativo.

Portanto, as práticas pedagógicas interdisciplinares não se efetivam no ambiente escolar e segundo Tristão (2008), o que realmente acontece “é uma justaposição de conteúdos entre disciplinas diferentes ou integração de conteúdos numa mesma disciplina”, caracterizando uma multidisciplinaridade.

Ao apresentar os temas transversais, o PCN mantém a organização disciplinar do currículo, mas possibilita um tratamento mais flexível das questões sociais contemporâneas. O tema Meio Ambiente, em especial, destaca a crise ambiental e coloca “a educação como elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental” (BRASIL, 1998b, p. 180). No entanto, suas recomendações ainda não se tornaram uma realidade no cotidiano escolar, pois os professores as consideram como uma imposição porque não participaram diretamente das discussões para sua elaboração (CORRÊA *et al.*, 2006) e, portanto, não enxergam este documento como norteador de suas práticas pedagógicas.

Neste contexto, entendemos que o PRAEC tem suas limitações. Mesmo sendo um projeto que pode ser desenvolvido por professores das diferentes áreas do conhecimento

– o que é um aspecto positivo no sentido de propiciar diferentes olhares para as questões ambientais – não garante um trabalho interdisciplinar e transversal se não houver um investimento na preparação dos docentes para desenvolver um projeto com este formato. É fundamental que esta preparação estabeleça o debate sobre os problemas socioambientais com vistas a mudanças e transformações na forma como pensamos o conhecimento e como tratamos de uma realidade dinâmica e complexa.

Um dos objetivos da EA, segundo a PNEA, no seu art 5, inciso I, é “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999).

Neste sentido, todos os professores responderam “sim” à pergunta “Você acredita que a EA deve tratar de aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, além dos aspectos ambientais?”. Portanto, percebemos que há uma aproximação da Lei nº 9795/99 (BRASIL, 1999) e que estes docentes têm um olhar mais amplo e percebem as diferentes dimensões dos problemas socioambientais, porém tem dificuldades em colocá-las em prática nas suas atividades.

Outro dado que corrobora essa posição de abertura dos docentes é o fato de todos acreditarem ser possível trabalhar com problematização na EA, pois todos responderam “sim” à pergunta “Você acredita ser possível trabalhar com problematização na educação ambiental?”. Vemos, então, a possibilidade de realização de atividades que se aproximem de situações cotidianas dos alunos, promovendo a participação ativa em discussões dos problemas de suas comunidades.

Freire (2005, p. 82), explica que “na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”. Para que a EA se efetive no ambiente escolar é necessário que professores e estudantes estabeleçam uma relação direta entre o conhecimento dos conteúdos “disciplinares” e os problemas vividos em sociedade e, principalmente, no ambiente em que vivem.

Porém, esta forma de trabalho depende de uma abordagem interdisciplinar que ainda não faz parte das práticas escolares. Mas, sendo o PRAEC um projeto que parte da opção do docente em realizá-lo, pressupomos que estes se dispõem em trabalhar com práticas educativas diversificadas apesar de perceberem suas limitações em tratar temas relacionados ao assunto.

Neste contexto, mais uma vez enfatizamos a importância da formação dos professores e nos apoiamos na PNEA que afirma, no art.11, parágrafo único, que “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999).

Neste sentido, sabemos que são oferecidos cursos aos docentes, tanto em nível federal como estadual e municipal, porém sua qualidade não é suficiente para provocar as mudanças necessárias e urgentes, com o objetivo de transformar as práticas pedagógicas e promover a criticidade na formação dos estudantes.

Observamos, então, que ora o PRAEC se aproxima das recomendações da PNEA ao trabalhar as questões socioambientais não na forma de uma disciplina, mas como tema aberto para as diferentes áreas do conhecimento e contando com uma visão mais ampla dos professores, que percebem os vários aspectos envolvidos no assunto, o que fortalece a consciência crítica sobre os problemas ambientais. Por outro lado, há um distanciamento em relação a prática interdisciplinar, que ainda não foi incorporada ao processo educativo como um todo.

Observamos que a adequação do PRAEC à PNEA é limitada devido a dificuldade apresentada pelos professores em tratar o assunto por falta de conhecimento, pela deficiência dos cursos de formação, pela falta de material pedagógico e outros. Mas entendemos que a própria PNEA subsidiará políticas que visam a superação destas falhas.

3.4. O PRAEC como política pública

Neste momento é de suma importância entendermos o que caracteriza uma política pública e estabelecer um paralelo com o PRAEC para saber se podemos identificar este projeto como tal.

A relação entre sociedade e Estado é o que fundamenta uma política pública. As relações sociais são frutos de um processo histórico de transformações sociais provocadas pelo próprio homem, evidenciadas pela contradições, guerras e revoltas. Para Chauí (2005), o Estado foi criado como uma entidade abstrata, para colocar um fim nos conflitos através do estabelecimento de leis com o objetivo de não deixar que as populações se destruíssem.

Ao surgirem os conflitos dentro da sociedade, o Estado surge com uma função mediadora na negociação em busca de um consenso. Assim, Sorrentino et al. (2005, pg. 289) entendem política pública “como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos, assim como à construção e ao aprimoramento do bem comum”. Os autores ainda explicam que a origem das políticas públicas está nas demandas provenientes dos sistemas políticos, sociais e econômicos que “se tornam públicas e formam correntes de opinião com pautas a serem debatidas em fóruns específicos”.

Condé (2011, p. 32) afirma que “políticas públicas são realizadas porque buscam solucionar questões públicas e coletivas, que atingem um grande contingente e cuja solução não é mero produto da vontade individual”.

Definir política pública não é simples devido as várias dimensões que a cercam. Por isso deve-se considerar diferentes elementos que a constituem como Birkland (2005 apud Conde 2011, p. 39) destaca: “as políticas são feitas em nome do público; geralmente iniciadas pelos governos; interpretadas e implementadas por atores públicos ou privados; é o que o governo intenciona fazer e o que escolhe não fazer.”

Assim, diferentes autores definem políticas públicas de diferentes formas, porém elas obedecem um ciclo comum até sua real efetivação. Sua realização, de fato, enfrenta obstáculos que precisam ser ultrapassados em cada etapa com a participação de diferentes atores, sendo necessário estar de acordo com a legislação e passar por um processo orçamentário.

Para Condé (2011, p. 43) “as políticas públicas tem um ciclo iniciado a partir da identificação de um problema e destaca as seguintes etapas:

- 1 – Selecionar, escolher um problema;
- 2 – Este passa a fazer parte da agenda governamental e torna-se um problema público reconhecido pelas autoridades;
- 3 – Formulação, ou seja, se define o nível da participação política, o grau de centralização/descentralização, a captação de recursos, os mecanismos fiscalizadores, destinação, hierarquização, seletividade/universalização, as relações entre o Estado e a iniciativa privada e inclusão de mecanismos de monitoramento e avaliação;
- 4 – Ocorre, então, a incorporação do Parlamento e/ou diferentes órgãos do governo para tomada de decisões e assim ganha caráter legal;

5 – É implementada, envolvendo orientações, preferências e cálculos estratégicos, surgimento de problemas relacionados à espaço, acompanhamento, capacitação de gestores e cadastro.

6 – Ao longo do processo a avaliação detecta obstáculos no seu desenho, organização e desenvolvimento para propor mudanças e adequações;

7 – Com o diagnóstico levantado pela avaliação, se organiza a reformulação desta política para nova tomada de decisões.

A figura 3 abaixo demonstra o ciclo de uma política pública de acordo com o que foi apresentado anteriormente.

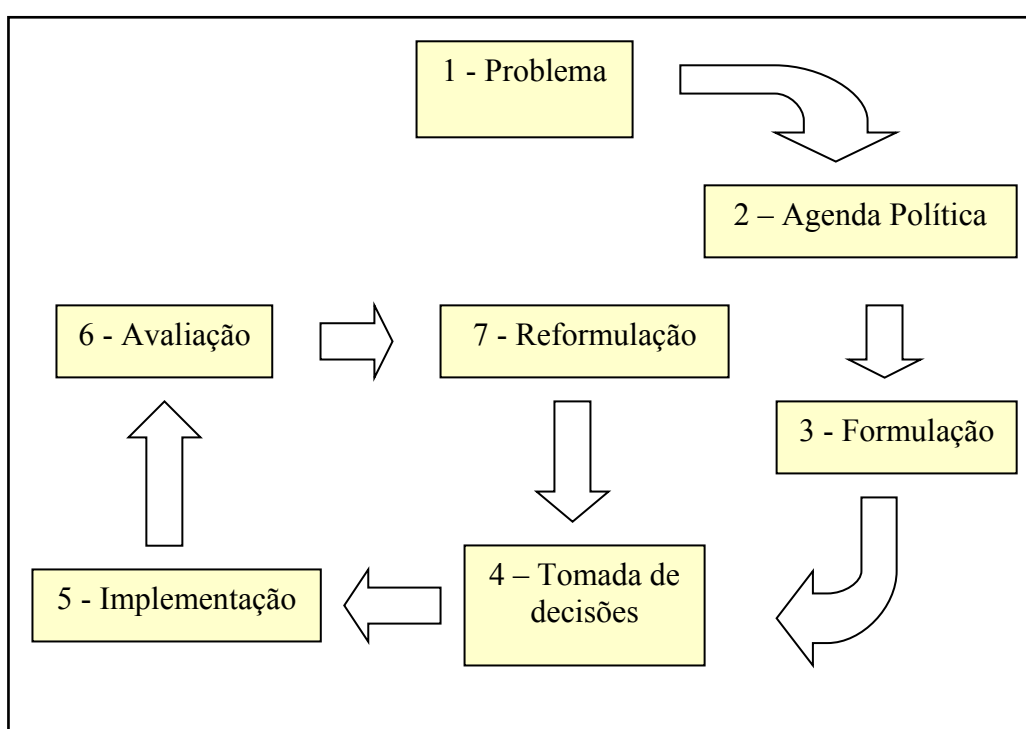


Figura 3. Esquema do ciclo de uma política pública.

Neste sentido, entendemos que o PRAEC surgiu a partir de uma demanda originada nas próprias escolas, quando os professores passaram a sentir a necessidade de um momento especial para o desenvolvimento de atividades que promovessem a participação ativa dos estudantes através de metodologias diversificadas que não teriam o mesmo efeito se realizadas no período regular de aulas devido ao curto espaço de tempo entre uma aula e outra.

O relato do funcionário F3 demonstra essa situação:

F3: "...o PRAEC foi criado em 2001, né, como objetivo de fortalecer as aulas teóricas nas escolas...O professor trabalhava né, e já vinha alguns trabalhando por conta própria né, e alguns reclamavam que tinham que trabalhar sábado, domingo, feriado e não eram remunerados para isso".

No entanto, houve uma grande dificuldade em encontrarmos documentos relativos a este projeto na SEE-GO. Se existe uma lei e seu decreto de regulamentação, ou um registro, uma portaria, um plano de contas e orçamento, estes não foram encontrados. Considerando o fato de que a remuneração dos professores é feita de acordo com a quantidade de aulas que ele tem no período regular e a isso se soma a carga horária do PRAEC, e que não há uma planilha específica que sistematize as atividades exclusivas deste projeto, não podemos apresentá-lo com uma política pública. Não ficam explícitas as etapas do ciclo de uma política pública como o que foi apresentado.

Portanto, entendemos que o PRAEC se apresenta como uma política pública mascarada, pois possui traços da participação da sociedade, neste caso a comunidade escolar, mas não é institucionalizado em nível de Secretaria de Educação. Mas também, entendemos que este projeto se aproxima de uma materialização operacional dos PCNs em nível estadual.

Concluimos, então, destacando a necessidade do PRAEC ser reconhecido como uma política pública dentro do sistema educacional estadual, para que possa se instrumentalizar diante das dificuldades encontradas para sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é, do ponto de vista formal, o local de formação do cidadão, de formação da consciência crítica e da socialização do conhecimento, por isso deve existir uma busca incessante pela melhora de sua qualidade, porém essa busca é difícil, cheia de contradições, com grandes limitações, apesar da boa vontade de muitos.

No entanto, o processo educativo é visto como uma possibilidade de transformação da sociedade em que vivemos, que valoriza o consumo exagerado reforçando as desigualdades sociais e o desequilíbrio ambiental. Porém, não se pode deixar de considerar suas limitações.

Ao introduzir a EA no contexto escolar, espera-se levantar questionamentos que conduzam a uma nova forma de ver e pensar o mundo, o que não é tarefa fácil, pois o tradicionalismo ainda fala muito alto neste meio. O comodismo e a repulsa ao novo impedem essa renovação, apesar do esforço de alguns.

A contribuição do PRAEC, neste sentido, é propor o enriquecimento curricular através de atividades dinâmicas, sem estabelecer uma rigorosidade em relação aos assuntos a serem tratados nas suas atividades. Ele permite que problemas locais sejam discutidos a partir dos diferentes conteúdos das disciplinas, sinalizando para a construção de um currículo mais flexível.

Os professores percebem e incluem o PRAEC como um componente curricular, pois apresentam suas ações no Projeto Político e Pedagógico da escola, expressando uma concepção mais ampla de currículo, próximo dos aspectos sociais e culturais ao contemplar o debate de problemas ambientais do cotidiano.

O fato do PRAEC não estar vinculado a uma única disciplina contribui com a ampliação curricular e permite que, não só os professores de Ciências, Biologia e Geografia trabalhem as questões ambientais, mas que elas sejam alvo de diferentes olhares, explicitando que o tema é composto por aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, além dos ambientais.

No entanto, são muitas as limitações para um trabalho desta forma. Apesar dos professores entenderem o currículo de forma mais crítica, ainda tem uma concepção simplista e conservacionista de EA. A maioria pensa na EA como forma de conservar e preservar o ambiente, e este como fonte de recursos para a sobrevivência, revelando

uma dicotomia homem-natureza, numa visão antropocêntrica do ser humano como controlador do ambiente.

Verificamos um tratamento fragmentado das questões ambientais, onde o ambiente é concebido de forma utilitarista, como um lugar para se viver e não como um todo, com interações dinâmicas e complexas. Assim, aqueles que apresentam esta postura não se vêem como parte do meio em que vivem e terminam por produzir práticas ingênuas e distantes de sua realidade, desvinculando a vida cotidiana dos problemas ambientais que muitos vezes estão próximos.

Na tentativa de responder ao questionamento “Como é a prática pedagógica dos professores nas atividades de EA do PRAEC?”, colocado no início da pesquisa, percebemos que os professores utilizam metodologias diversificadas para as atividades do projeto, que vão desde o preparo da horta até seminários, debates, visitas e oficinas. O PRAEC possibilita essa variedade na forma de trabalhar as questões ambientais por se tratar de um projeto desenvolvido fora da rigidez que a sala de aula impõe. Não que na sala de aula não seja possível esse tipo de atividade, mas exatamente por que pode ser realizados em outros espaços, o que requer atividades mais dinâmicas que fujam dos limites disciplinares. Porém, essas práticas podem ser reducionistas se não forem bem direcionadas, contextualizadas e contarem com a participação ativa dos alunos.

Não podemos deixar de apontar 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.

Partindo de outro questionamento do início da pesquisa: “Essas atividades se aproximam da Política Nacional de Educação Ambiental e os Parâmetros Curriculares Nacionais?”, verificamos o descumprimento da PNEA em alguns pontos.

Apesar de todos os professores conhecerem os PCNs, alguns não conhecem a PNEA, o que explica parte da dissonância com este documento. Suas recomendações apontam as diretrizes para o desenvolvimento do tema no ensino formal, portanto, é de suma importância estar atento à elas.

A interdisciplinaridade, por exemplo, é apresentada pelos dois documentos (PNEA e PCN) como um princípio da EA, mas ainda não há uma efetivação desta proposta no ambiente escolar, pois não é bem compreendida e não foi incorporada pelos professores. A dificuldade em se trabalhar com essa abordagem não é exclusiva na EA, mas em todo o processo educativo. A formação da maioria dos docentes não

contemplou essa discussão e sua realização não é apenas uma questão de vontade, mas uma mudança na forma de ver e pensar o conhecimento, que não se consegue de uma hora para outra. Mesmo sendo um projeto que pode ser desenvolvido por professores das diferentes áreas do conhecimento, o PRAEC não garante um trabalho interdisciplinar e transversal se não houver um investimento na preparação dos docentes para desenvolver um projeto com este formato.

Mesmo com estas dificuldades, percebemos que o PRAEC exercita e reflete a presença de um currículo apoiado na teoria crítica, o que o aproxima das recomendações apontadas nos PCNs-Temas Transversais Saúde/Meio Ambiente e na Política Nacional de Educação Ambiental. Ou seja, um currículo construído nos apontamentos destes documentos já se revela como não tradicional.

Entender o PRAEC do ponto de vista de uma política pública é difícil, pelo fato de não encontrarmos os documentos que o regulamentam, portanto, do ponto de vista legal, ele não é considerado uma política pública, pois não há uma portaria ou outra regulamentação que o identifique como tal. Mas ao considerarmos que uma política pública se estabelece a partir da demanda de um grupo, que demonstra a necessidade do estabelecimento de normas para sua execução, este projeto pode ser assim enquadrado.

Em nível de Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o PRAEC não tem uma identidade própria, dificultando as possibilidades de ação do governo tanto em nível federal como estadual. Mesmo o investimento financeiro fica comprometido quando não há normatização legal com um plano de ação ou uma planilha de gastos, o que torna essa regulamentação urgente.

Essa falta de identidade nos faz pensar que o PRAEC, hoje, teve algum tipo de ampliação de ações caracterizada dentro do Programa Mais Educação, mais especificamente, no que se concebe enquanto macrocampo, onde a EA continua constituindo uma destas linhas de ação.

Neste momento, então, são importantes algumas reflexões acerca das necessidades e investimentos de caráter urgente que permitiriam melhorias no contexto apresentado.

1 – A formação de qualidade (tanto inicial como continuada) dos professores é essencial para o entendimento das diferentes abordagens da EA e para produção de conhecimento integral do ambiente. Os cursos de licenciatura precisam incluir a discussão acerca da temática ambiental de forma que os professores, das diferentes áreas, consigam entender o assunto de forma mais ampla. Assim, uma parceria efetiva entre as IES e a Secretaria de Educação do Estado seria uma maneira de oportunizar

momentos de formação para professores em exercício, diferentes daqueles que tem um formato simplista, que são de curta duração e que tem uma abordagem reducionista. Investimentos no Núcleo de Educação Ambiental da SEE-GO podem gerar frutos valiosos dentro das escolas trabalhando a EA de forma interdisciplinar, dando suporte com material pedagógico voltado para questões ambientais e estimulando uma cultura de reflexão permanente dentro dos conteúdos disciplinares. Desta forma, a concepção de EA e o trabalho interdisciplinar passariam a ter um caráter mais fundamentado e coerente nas escolas, com metodologias adequadas e participação ativa de estudantes.

2 - A promoção de encontros envolvendo aqueles que desenvolvem projetos de EA nas unidades escolares contribuiria muito com a troca de experiências e debates mais aprofundados sobre os aspectos positivos e negativos dos projetos. Encontros estes que, apesar de já acontecerem em alguns locais, deveriam ter uma organização voltada para a formação e discussão da estrutura do PRAEC e para discussão das possibilidades de negociações com representantes do governo para subsidiar novas ações de investimento para dar mais qualidade ao trabalho com EA no ambiente escolar. Estes momentos seriam importantes também para levantar o debate sobre o PRAEC como uma política pública da SEE-GO, com a participação de todos os envolvidos na apresentação de sugestões e críticas que contribuem na sua estruturação.

3 - A efetivação de uma formação de qualidade torna possível o conhecimento crítico dos documentos que norteiam a inclusão da EA nos vários segmentos da sociedade, em especial no ambiente escolar. Neste sentido, cursos de formação direcionados para a elaboração e efetivação do PRAEC, para os docentes interessados no projeto, seria essencial para a discussão de leis, portaria e orientações. O estudo orientado da PNEA, do PCN-Temas Transversais e outros documentos nos encontros ou cursos promovidos pela SEE-GO contribuiria com a consolidação da EA no espaço escolar.

4 - No entanto, antes mesmo do processo de preparação pedagógica das atividades do projeto, é extremamente importante sua definição como política pública. O ciclo das políticas públicas, apresentado anteriormente, precisa ser cumprido para garantir a consolidação do PRAEC e sua permanência dentro da SEE-GO e assim viabilizar os recursos necessários a partir de avaliações e diagnósticos. Assim, a EA será fortalecida e tratada de forma sistematizada nas escolas promovendo momentos de reflexão e construção coletiva.

Porém, para que as propostas acima se tornem realidade é imprescindível uma mudança de postura dos envolvidos, no sentido de compreenderem a importância do debate e da estruturação de ações voltadas as questões ambientais, em especial nas escolas. É preciso entender que as possibilidades de um futuro melhor, ambientalmente saudável, depende das nossas atitudes no presente e para tanto a construção de um saber ambiental é urgente.

Pensar na inclusão da EA no ambiente escolar como a solução dos problemas é um equívoco, mas com certeza abrirá o caminho para novas ações, novas interpretações e novos comportamentos. Um nova forma de ver o mundo surge quando acreditamos nas possibilidades de intervir e construir um bem estar coletivo, nos colocando como parte dele e não como vilões destruidores.

Paradoxalmente analisamos um projeto que hoje não existe mais (Anexo 1) e que ninguém nunca o analisou, apesar de ter existido por dez anos. Entretanto, todos os seus relatórios estão registrados em documentos, e em última instância esperamos que eles subsidiem uma reflexão para futuras ações a serem realizadas nos espaços escolares do Estado de Goiás. Desta forma, esperamos que nosso trabalho contribua com a construção de novas ações dentro da SEE-GO, acreditando que os desafios serão superados e projetos e/ou programas voltados para a EA no ambiente escolar sejam implantados e consolidados de forma consistente e sistematizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Secretaria de Educação a Distância. SEED/Proinfo, Brasília: MEC, 2000.
- ALMEIDA, A. S. V.; OLIVEIRA, L. G.; SAITO, C. H. **A contribuição do material do PROBIO/EA e seu potencial no Ensino de Ciências e Biologia**. Revista da SBEnBIO, v. 3, p. 3105-3114, 2010.
- ALVES, M. C. S.O.; OLIVEIRA, S. M. **A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos como uma proposta interdisciplinar no contexto da escola pública**. Em Extensão, v. 7, nº 2, p. 19- 29. Uberlândia, 2008.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Vol. 13. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BARBOSA, L. C. **Políticas Públicas de Educação Ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil**. IV Encontro Nacional da Anppas. Brasília, 2008.
- BARBO, I. P. P. **O despertar da consciência ambiental: um diagnóstico das práticas de educação ambiental formal no ensino público de Anápolis, Goiás**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA). Anápolis, 2009.
- BARDIN, L. **Análise do discurso**. Lisboa-Portugal: Ed. 70 Ltda, 2010.
- BECK, U. **Teoria de la sociedad del riesgo**. In: BERIAN, J. Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Anthropos, 1996.
- BERTOLUCCI, D.; MACHADO, J.; SANTANA, L. C. **Educação Ambiental ou Educações Ambientais? As adjetivações da Educação Ambiental Brasileira**. Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal de Rio Grande. Vol. 15, julho a dezembro de 2005.
- BIRKLAND, T. **An introduction to the policy process**. 2 ed. New York: M. E.Sharpe, 2005.
- BISPO, M O.; OLIVEIRA, S. F. **Diferentes olhares sobre o Meio Ambiente e Educação Ambiental: as representações dos professores de Cristalândia-TO.** Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. v 18, p. 399-414, jan/jun. 2007.
- BIGLIARI, R.V.; CRUZ, R. G. **Currículo escolar, pensamento crítico e educação ambiental**. Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. v. 21, p. 332-340, jul/dez de 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**. Brasília: MEC/SEF, 1998^a.

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**, 1^a ed., Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998c.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

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, MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola**. Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente. 2 ed, ver e ampl.- Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007.

BUSQUETS, M. D. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo:Ática, 2000.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARDOSO, T. M. **Apontamentos para a construção de profissionalidades docente 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. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Brasília: IPÊ-Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

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

CARVALHO, L. M. A. **A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens**. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. *Consumo e resíduos – Fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

CASCINO, F. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. 4^o ed. São Paulo: Ed. Senac, 2007.

CONDÉ, E. S. **Políticas Públicas: conceitos, características e um olhar sobre o campo**. In: Condé *et al.* *Políticas educacionais e avaliação de programas*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

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.

CAVALCANTE, L. O. H. **Currículo e Educação Ambiental: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer.** In: FERRARO JÚNIOR, L. A. Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. MMA, Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 13 ed. São Paulo: Ática, 2005.

CONDÉ, E. S. **Políticas Públicas: conceitos, características e um olhar sobre o campo.** In: CONDÉ, E. S.; OLIVEIRA, R. F.; SCORZAFAVE, L. G.; NICOLELLA, A. Políticas Educacionais e Avaliação de Programas. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

DEMO, P. **Educação e Qualidade.** 3º ed. Campinas: Papirus, 1996.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** 8 ed. São Paulo: Gaia, 2003.

FLORIANI, D.; KNECHTEL, M. R. **Educação Ambiental: epistemologia e metodologias.** Curitiba: Vicentina, 2003.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. **Transversalidade e Meio Ambiente.** In: Brasil, Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Pg. 15-26, 2001.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Plano Editora. Série Pesquisa em Educação v. 1. Brasília, 2002.

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.

GOIÁS, **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010.** Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Goiânia, 2009a.

GOIÁS, **Programa de Ações Educativas Integradoras**. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Goiânia, 2009b.

GRECA, I. M. **Discutindo aspectos metodológicos da pesquisa em ensino de ciências: algumas questões para refletir**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2 (1) 73-82, 2002.

GUERRA, A. F. S.; GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental no Contexto Escolar: questões levantadas no GDP**. *Pesquisa em Educação Ambiental*. vol. 2, nº 1, p. 155-1666. 2007.

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

_____. **Educação Ambiental Crítica**. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.) *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. MMA. Brasília, 2004.

JACOBI, P. **Educação e Meio Ambiente: transformando as práticas**. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. Brasília, nº zero, p. 28-35. 2004.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

LUIZARI, R. A.; SANTANA, L. C. **Educação Ambiental e epistemologia da complexidade**. *Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Vol. 18, janeiro a junho, de 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDONÇA, P. R. **Educação Ambiental como política pública: avaliação dos Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.(orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, F. A. **As concepções de meio ambiente e natureza: implicações nas práticas de Educação Ambiental da Rede Estadual de Ensino no município de Aparecida de Goiânia-GO**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás). Goiânia, 2009.

NOVICK, V. **Educação ambiental: desafios à formação/trabalho docente**. In: Cunha, A.M O. *et al* (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica. p. 21- 42, 2010.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARANHOS, R.D. A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás). Goiânia, 2009.

PÉREZ GOMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed, Artmed. Porto Alegre, 1998.

REBEA, **O VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.** acessado em 15 de dezembro de 2010.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

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.

SAITO, C. H (coord.). **PROBIO: Educação Ambiental.** Departamento de Ecologia da Universidade de Brasília/MMA. Brasília, 2006.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Trad. Cláudia Schilling. Artmed. Porto Alegre, 1998.

SANTOS, T. **A Politização da natureza e o imperativo,** In: BECKER, B *et al.* A geografia política do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ. 1997.

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. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações.** Educação e pesquisa. v. 31, nº 2, p. 317-322. São Paulo, 2005a.

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

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SEE-GO. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010.** 2009a.

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

SEGURA, D. S. B. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica.** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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.

SOUZA, D. T. R. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. Educação e Pesquisa., v. 32, n 3, p. 477-492, set/dez. São Paulo, 2006.

STERLING, S. **Education in change**. In: HUCKLE, J.; STERLING, S. (Ed). Education for sustainability. London: Earthscan, 1996, p. 18-39.

SZYMANSKI, H. (org); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R.C.A. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Vol. 4. Brasília: Liber Livros Editora, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (orgs) **Educação na diversidade: o fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

TRISTÃO, M. **A Educação Ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008.

TOMAZELLO, M. G. C. **Educação Ambiental: a abordagem pedagógica de trabalho por projeto**. Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental, v. 5, p. 1-6, jan/fev/mar. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande-RS, 2001.
TOZONI-REIS, M.F.C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. 2º ed.rev. São Paulo: Autores Associados, 2008.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (orgs). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

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

ZAKRZEWSKI, S.B.B; SATO, M. **Refletindo sobre a formação de professores em educação ambiental**. In: A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora. SANTOS, J.E; SATO, M. São Carlos: RiMa, 2006.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é **Adriana Seabra Vasconcelos Almeida**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é **Educação em Ciências e Matemática**.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Adriana Seabra Vasconcelos Almeida nos telefones: (62) 9628 0018.

Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE GOIÁS: AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES – PRAECs

Pesquisadora responsável: Adriana Seabra Vasconcelos Almeida

Telefone para contato: (62) 9628 0018

Descrição da pesquisa

Esta pesquisa é um trabalho que irá avaliar os PRAECs de Educação Ambiental. Esperamos poder contribuir para a implementação da educação ambiental nas escolas estaduais de Goiás. A Educação Ambiental é um novo campo dentro do processo educativo. Diante de uma crise ambiental em que vivemos é de grande importância a inserção de discussões sobre as questões ambientais na escola. É preciso que os alunos tenham uma formação que lhes proporcione um posicionamento, frente às situações problema, de forma fundamentada. A Política Nacional de Educação Ambiental determina que a Educação Ambiental esteja presente em todos os níveis de ensino. Neste sentido, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás propõe projetos, chamados PRAEC, de educação ambiental a serem desenvolvidos pelos professores e que devem estar integrados ao PPP da escola. Diante disso, é preciso avaliar estes projetos como uma política pública no âmbito do governo estadual e sua consonância com a Política Nacional de Educação, com o Programa Nacional de Educação Ambiental e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. A presente pesquisa tem, então, como principal objetivo, entender se o PRAEC contribui para a inserção da educação ambiental nas escolas públicas do Estado de Goiás e como se dá essa contribuição. Sua participação na

pesquisa será respondendo o questionário. Em momento algum serão divulgados os nomes dos professores que participaram da pesquisa e todo o material obtido será utilizado apenas para os propósitos da pesquisa. Caso haja necessidade de maiores explicações, a pesquisadora responsável estará à disposição para, em horário marcado, esclarecer as dúvidas. A pesquisa se iniciará logo após a assinatura desse Termo. Os participantes não terão gastos financeiros com a pesquisa. Será garantida a sua liberdade de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo algum. Mesmo após a assinatura do termo, corre o risco de você se sentir constrangido ou preocupado no momento de responder o questionário, sendo que, nesse caso, poderá desistir na hora, sem penalização ou prejuízo algum. O encerramento da pesquisa se dará após análise final do material coletado e todo esse material (questionários) será incinerado após o término da mesma. Serão enviadas cópias do trabalho final para as escolas dos professores pesquisados e dessa forma os resultados obtidos estarão à disposição de todos.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,

_____,
RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE GOIÁS: AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES – PRAECs como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisadora ADRIANA SEABRA VASCONCELOS ALMEIDA sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO

I – Identificação
1 – Sexo: () F () M
2 – Idade:
3 – Cidade em que realiza PRAEC:
4 – Formação: () Graduação () Especialização. Nome: _____ () Mestrado. Nome: _____ () Doutorado. Nome: _____
5 – Disciplina (s) que ministra:
6 – Em qual(is) série (s) ministra aula:
II – O PRAEC
1 - Você sabe o que significa PRAEC? () não () sim. O que ?
2 - Como você conheceu o PRAEC? () através da coordenação e/ou direção da escola. () através da Secretaria Estadual de Educação (SEE). () através de outros professores () outros. Como?
3 - Você participou de alguma capacitação para elaboração e/ou desenvolvimento do PRAEC? () não () sim
4 – A quanto tempo você desenvolve o mesmo PRAEC? a () somente este ano de 2010. b () a dois anos. c () a três anos. d () a mais de três anos
5 - Por quem você foi orientado durante a elaboração do seu PRAEC? () pela coordenação e/ou direção da escola. () por outros professores. () pela SEE. () outros. Quem?
6 - Qual a carga horária do seu PRAEC?
7 - Quantos alunos participam do seu PRAEC?
8 - O PRAEC desenvolvido por você está integrado (previsto) no PPP/PDE da escola? () não () sim
9 – O desenvolvimento do seu PRAEC conta com a participação de pais e da comunidade? () sim () não
10 - Você precisa de recursos financeiros para o desenvolvimento do seu PRAEC? () não () sim
11 - Você discute sobre seu PRAEC com os demais professores da sua escola? () não () sim
12 - Quais as disciplinas que mais contribuem para o desenvolvimento das atividades do seu PRAEC?

<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Biologia <input type="checkbox"/> Sociologia <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Nenhuma <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> Educação Física <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> Educação Artística <input type="checkbox"/> Química
13 - Que material você utiliza para elaborar suas atividades para o PRAEC? <input type="checkbox"/> jornais e revistas <input type="checkbox"/> livros paradidáticos <input type="checkbox"/> filmes e documentários <input type="checkbox"/> internet <input type="checkbox"/> outros. Quais?
14 - Qual (is) recurso (s) você utiliza para desenvolver as atividades do PRAEC? <input type="checkbox"/> Livro didático <input type="checkbox"/> Vídeos e documentários <input type="checkbox"/> Quadro e giz <input type="checkbox"/> Jogos <input type="checkbox"/> Kits <input type="checkbox"/> Textos complementares <input type="checkbox"/> Outros. Quais?
15 - Que tipo de atividades são realizadas no seu PRAEC? _____ _____ _____ _____
III – O PRAEC de Educação Ambiental
1 Porque você decidiu fazer um PRAEC de Educação Ambiental (EA)? _____ _____ _____ _____
2 - A escolha do tema do seu PRAEC de Educação Ambiental: a <input type="checkbox"/> partiu da necessidade da comunidade local. b <input type="checkbox"/> partiu de uma decisão pessoal sua. c <input type="checkbox"/> partiu de uma decisão da coordenação da escola. d <input type="checkbox"/> partiu de uma decisão da SEE. e <input type="checkbox"/> partiu de uma sugestão dos alunos.
3 - Quais destes documentos você tem conhecimento? <input type="checkbox"/> Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio <input type="checkbox"/> Lei de Diretrizes e Bases da Educação <input type="checkbox"/> Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) <input type="checkbox"/> Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) <input type="checkbox"/> Programa de Ações Educativas Integradoras da SEE-GO.
4 - Na sua opinião, o que é educação ambiental?

<hr/> <hr/> <hr/>
5 - Você acredita ser possível trabalhar com problematização na educação ambiental? () não () sim. Explique: <hr/> <hr/> <hr/>
6 - Durante sua formação, seja ela inicial ou continuada, participou de discussões, ou teve aulas referente a educação ambiental? () não () sim
7 - De que maneira a Educação Ambiental contribui na formação de um cidadão crítico? <hr/> <hr/> <hr/>
8 - Você acredita que a educação ambiental deve tratar de aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, além dos aspectos ambientais? () não () sim. Explique: <hr/> <hr/> <hr/>
9 - Quais os assuntos que você julga mais importantes de serem tratados pela educação ambiental? <hr/> <hr/> <hr/>
10 - Na sua opinião, quais as potencialidades do PRAEC de EA no processo educativo na sua escola? <hr/> <hr/> <hr/>
11 - Quais as principais dificuldades que você encontrou para desenvolver o PRAEC? <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE 3

Roteiro da Entrevista Semi-estruturada 1

- 1 – O PRAEC está dentro de algum programa?
- 2 – Qual a importância do PRAEC para SEDUC?
- 3 – O PRAEC é destinado tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio?
- 4 – Qual o período que o professor tem para elaborar e enviar o projeto?
- 5 – Quem avalia estes projetos e quais os critérios para avaliação?
- 6 – Quando o projeto chega ao NUPES já está aprovado?
- 7 – Como se dá a continuidade do projeto? Deve ser reelaborado pelo professor ou é automático?
- 8 – A estrutura do PRAEC passa por reformulação de tempos em tempos?
- 9 – Estão previstas mudanças?
- 10 – Em relação a modulação:
 - * qual a carga horária?
 - * qual a quantidade de alunos?
 - * como é o pagamento?
 - * e no caso de uma licença?
- 11 – Mais alguma informação importante?

APÊNDICE 4

Roteiro da Entrevista Semi-estruturada 2

- 1 – Qual o objetivo/importância do PRAEC para a SEDUC?
- 2 – Como é feita a divulgação do PRAEC?
- 3 – Os professores recebem alguma capacitação para desenvolver o PRAEC?
- 4 – Os professores recebem algum material para definir e elaborar o PRAEC?
- 5 – Qual o período (tempo) que o professor tem para elaborar e enviar o projeto para avaliação?
- 6 – Quem avalia os PRAECs? Quais os critérios?
- 7 – Quem o avalia tem formação em EA?
- 8 – Se o PRAEC não for aprovado, ele retorna para que o professor possa corrigi-lo e enviar novamente?
- 9 – Existe um acompanhamento das atividades do PRAEC pela SEE? Como é feito?
- 10 – O desenvolvimento do PRAEC termina junto com o ano letivo?
- 11 – Existe uma continuidade do desenvolvimento das atividades do PRAEC no ano seguinte ou deve-se elaborar outro?
- 12 – Existe um momento para divulgação dos trabalhos desenvolvidos?
- 13 – Se houver mais de um PRAEC na mesma escola, existe uma integração entre eles?
- 14 – Quais as dificuldades que o NEA encontra em relação ao PRAEC?
- 15 – Como você avalia os resultados obtidos do PRAEC?
- 16 – Estão previstas mudanças?
- 17 – Mais alguma informação?

APÊNDICE 5

Roteiro para Entrevista semi-estruturada 3

- 1 – Por que e como foi criado o PRAEC? Em que ano?
- 2 – Ele está vinculado a algum programa de âmbito federal?
- 2 – Qual sua importância para a SEE?
- 3 – Desde o início contemplava a área de EA?

APÊNDICE 6

Roteiro da Entrevista semi-estruturada 4

- 1 – Qual sua função (nome)?
- 2 – Qual a importância do PRAEC para esta subsecretaria?
- 3 – Quem avalia o PRAEC? Quais os critérios de avaliação?
- 4 – Quem o avalia tem formação em EA?
- 5 – A subsecretaria oferece alguma capacitação para os professores que queiram desenvolver PRAEC?
- 6 – Como a subsecretaria acompanha os projetos?
- 7 – Existe um momento de divulgação destes projetos?
- 8 – Como você avalia os resultados dos projetos?
- 9 – Estão previstas mudanças?

APÊNDICE 7

Transcrição da Entrevista Semi-estruturada 1

Pesquisadora	Nome da entrevistas..., primeiro eu preciso saber de você qual o seu cargo, qual a sua função aqui.
Entrevistada	Ah, eu sou técnica em educação
Pesquisadora	Técnica em educação?
Entrevistada	É...
Pesquisadora	E técnica do núcleo né...
Entrevistada	É, do núcleo...E...vice coordenadora do PRAEC né...mas assim, só pra responder, porque formalmente não existe essa divisão...quem responde pelo PRAEC seria eu...
Pesquisadora	Aham...e você sabe me dizer se o PRAEC esta dentro de algum programa, ou começou independente?
Entrevistada	Então, desde 2000...não...desde 1999, 2000 que existe o PRAEC, ai em 2006, 2007...2006 pra 2007, é...até 2006/2007 ele existia assim em cada departamento, em cada gerência do núcleo, que era assim, educação ambiental, fazia seus projetos lá e ela mesmo respondia pelos seus projetos...é...o desporto ele mesmo respondia pelos seus projetos...e o...era assim, tinha a educação ambiental, o desporto e arte...só tinha projetos de PRAEC nessa área, nessas 3 áreas...
Pesquisadora	Ah tá...nesse período, até 2006...(entrevistada interrompe e pesquisadora fica inaudível).
Entrevistada	É...ai em 2006 organizou um grupo que iria estar respondendo por esses projetos todos. E aí aumentou, entrou a seção de cidadania, que é dessa gerência aqui. Ai foi quando entrou os projetos que são voltados pra cidadania, que é o projeto...o projeto, que abre a escola no final de semana, que é o espaço da cidadania...que é o saúde prevenção na escola...ai do ano passado pra cá que veio a escola conectada e a biblioteca cidadã...que antes era só de educação ambiental, que era a horta, principalmente a horta, e para preparar...fazer as fanfarras e as bandas e preparar, no desporto, o aluno para participar dos jogos...
Pesquisadora	Ah tá...
Entrevistada	Ai que ele virou um projeto assim, propriamente dito, era...não é só pra isso né...ele tem acompanhamento, é mais voltado pra o aluno voltar no outro turno
Pesquisadora	Aham...
Entrevistada	Não seria complementação de carga horária, mas é pra...
Pesquisadora	Pra estender o tempo dele né...
Entrevistada	Pra tempo integral...é uma idéia de tempo integral...
Pesquisadora	Sei...e pra secretaria como um todo, qual que é a importância do PRAEC? Não só o de educação ambiental, o PRAEC geral, o que que você acha, qual que é a importância dele para a secretaria de educação?
Entrevistada	Eu acho que...por exemplo, na secretaria de educação, foi o PRAEC que abriu a idéia pra escola de tempo integral. Foi ele que, antes de ter escola de tempo integral, foi a partir dele que se viu que é possível ter escola de tempo integral. Afinal, até aconteceu a escola de tempo integral porque percebeu que podia abrir a escola no fim de semana,

	percebeu que o aluno voltava, foi vendo isso, foi a partir disso que...
Pesquisadora	O aluno participando...
Entrevistada	É, isso...foi...foi uma experiência, um experimento para se abrir a escola em tempo integral
Pesquisadora	Entendi...e o PRAEC ele é destinado só pro ensino fundamental ou o ensino médio também, os dois?
Entrevistada	Pros dois. Aliás ele é destinado até pra quem não é aluno, até de 90 anos, porque a cidadania é pra comunidade...
Pesquisadora	Ah tá...
Entrevistada	Não precisa ser matriculado. A biblioteca cidadã é da comunidade, não precisa ser matriculado...
Pesquisadora	Mas (inaudível) da área que vai ser o PRAEC né...Esses aí por exemplo..
Entrevistada	Voltados para a cidadania né...
Pesquisadora	Pra cidadania...aí por exemplo, os de educação ambiental que é voltado pros alunos, ai precisa estar matriculado...
Entrevistada	Isso, ensino fundamental e médio. Por exemplo, o de...de...de saúde prevenção, que é cidadania também, mas é só pros alunos do 8o e do 9o ano do ensino médio
Pesquisadora	Ah, entendi...
Entrevistada	E o de desporto também, é só pra aluno, e o de arte também...
Pesquisadora	Também...
Entrevistada	Agora, o de cidadania, a maioria dos projetos, só tem um que não...
Pesquisadora	Envolve a comunidade
Entrevistada	É pra comunidade também.
Pesquisadora	Aham. Tá jóia
Pesquisadora	O professor, ele tem que período, mais ou menos, que tempo que ele tem do momento que ele fica conhecendo o PRAEC, ate ele enviar esse PRAEC pra SEDUC, que tempo que ele tem pra isso?
Entrevistada	É que...o PRAEC é divulgado durante o ano inteiro, os seminários são pra isso, pra fazer divulgação, pra incentivar. Fala assim: que que é pra discutir? Discutir o que deu certo e o que pode ser melhorado, então acontece esses seminários...e as exposições, pra que? Pra convencer outros professores de estar percebendo que na própria escola (inaudível) PRAEC pode abrir também...ele ter essa idéia, então os seminários são pra isso, (inaudível). Aí...ele tem conhecimento o ano inteiro, só que ele modulou agora(inaudível)...Então a divulgação mais forte é no fim do ano, agora novembro/dezembro faz a divulgação, aí vem a diretriz, que ela inclusive já está sendo elaborada e depois ela divulga no site, divulga por escrito e tudo...Aí, a partir daí ele tem...por exemplo, ficou o PRAEC pra renovar, pra renovar, ele já renova em dezembro, final de dezembro ele já renova...
Pesquisadora	Ah tá..
Entrevistada	E se for um PRAEC novo, ele tem um mês pra fazer, de janeiro a fevereiro. Aí marco ele já começa, por que nenhum PRAEC a pessoa começa a trabalhar sem estar pronto o PRAEC...porque não (inaudível). Então ele precisa estar com o PRAEC pronto, só estando pronto e aprovado que ele começa a desenvolver a atividade...
Pesquisadora	Entendi...

Entrevistada	É...e antes, o PRAEC...o PRAEC antes ele parava no meio do ano...depois de 2006/2007 que organizou isso. No meio do ano não, no final do ano o professor começava tudo de novo...Agora ele pode renovar, isso era um problema também porque quase ninguém queria pegar PRAEC porque não ficava na carga horária dele, ele não tinha a segurança que ia ter essa carga horária. Ai agora o PRAEC é visto como se fosse uma aula normal, e recebe licença maternidade, tudo, e como se ele tivesse com uma turma normal, recebe...
	<i>A entrevistadora fala junto com a entrevistada, e esta fica inaudível por um momento.</i>
Entrevistada	Então se for só geografia, inglês, tudo isso, é 20 horas, se for um projeto de 14, um projeto de 7 horas ele recebe normal, e se ele não quiser, ele interrompe, ou por questão de que ele não cumpriu, e ai a gente manda cortar, ou se ele quiser interromper mesmo...
Pesquisadora	Aham, entendi...
Entrevistada	Ou se faltou demanda...
	<i>As 2 falam juntas e por um momento as falas ficam incompreensíveis</i>
Entrevistada	Aí se for dar continuidade, Ele já renova, ele refaz, ele só atualiza o projeto dele pra dar continuidade
Pesquisadora	Ai não interrompe nem o recebimento da (inaudível).
Entrevistada	Não, nada
Pesquisadora	Qual que é a carga horária do PRAEC?
Entrevistada	É de 7 e 14. (horas)
Pesquisadora	7 e 14? O professor decide se ele quer fazer um PRAEC de 7 ou de 14?
Entrevistada	É.
Pesquisadora	Ah tá...é...o pagamento é normal...
Entrevistada	Normal, como se fosse uma aula de história, geografia...
Pesquisadora	Como se fosse aulas normais, décimo terceiro, férias, tudo?
Entrevistada	Tudo.
Pesquisadora	Tudo né...
Entrevistada	<i>A entrevistada interrompe. O começo da sua fala é inaudível...ele informar que ia largar o projeto porque não ia receber...</i>
Pesquisadora	Sei...
	<i>As duas falam ao mesmo tempo, por um momento as falas ficam incompreensíveis. A entrevistada diz algo relacionado a como a informação de que o recebimento é o mesmo chega aos professores</i>
Pesquisadora	Ah entendi, já é uma evolução né...
Entrevistada	É, aí que a gente organizou pra...até para os que vão candidatar também, todos os...é...e ia ser difícil, porque muitos ainda pensam que corta, muitos pensam que corta ainda, até hoje...Mas tem a diretriz, tem tudo, sempre a gente fala: Abre aí na pagina tal, aí fulano diz: Ah, porque aqui não tem PRAEC mais não, porque fulano tá...deu a luz...não tem nada a ver...
Pesquisadora	Ah, ai os substitutos não tem essas informações mesmo
Entrevistada	É...aí (ela começa a imitar uma conversa), “ah, você é professora de que?” “Ah, de geografia...(inaudível)”. “Ah, então porque que não tá tendo projeto?” É igualzinho, até a mesma pessoa pode ser, pode substituir...
Pesquisadora	Ah, que bom. É...tem uma quantidade limitada de alunos, pra

	participar?
Entrevistada	Tem, tem o mínimo né...um mínimo de alunos, dependendo de cada PRAEC né...por exemplo se for desporto, é um tanto de...desporto é que tem mais, tem que formar times, porque é mais voltado pros jogos né.
Pesquisadora	Mas no geral assim, são no mínimo quantos alunos, você sabe?
Entrevistada	No geral, no mínimo 20
Pesquisadora	No mínimo 20?
Entrevistada	Todos os (inaudível) são no mínimo 20 alunos
Pesquisadora	Aham...e quando esse projeto ele chega aqui no núcleo, quando o projeto lá elaborado pelo professor chega aqui no núcleo, ele já esta aprovado?
Entrevistada	Não.
	<i>As duas falam ao mesmo tempo e por um momento as falas ficam incompreensíveis</i>
Entrevistada	Olha só, pra ele ser aprovado, ele primeiro passa pelo conselho escolar, da escola e pela direção. A pessoa vai e “ah, quero fazer um PRAEC de horta”. Ai apresenta pro diretor, o diretor convoca o conselho escolar e aprova. Com a cópia do livro da ata do conselho escolar, aprovando esse projeto, ele vai encaminhar pra subsecretaria.
Pesquisadora	Aham...
Entrevistada	Né? Ai a subsecretaria pega esse projeto, esse documento, avalia, manda refazer o que tem que refazer, fala pra...por exemplo, é de horta, é de educação ambiental. Educação ambiental, aí eles vêem, corrige tudo, ai encaminha pra gente aqui. Quando ele chega aqui no núcleo, é porque já aprovou o projeto lá, ele já foi aprovado, não tem problema com o projeto. Que que a gente vai verificar? A modulação. Se as vezes a pessoa é...é do administrativo, administrativo não pega projeto, as vezes professor tá com carga horária que já passou 40, não pode pegar...
Pesquisadora	Ah...aqui no núcleo então, é uma avaliação mais técnica
Entrevistada	É, aqui a gente homologa o projeto, é o local onde faz homologação. Que que é? A gente verifica né, “olha, seu projeto ele está aprovado, mas você tem que rever a questão dessa modulação. Isso fica até...até abril, por ai, alguns ficam até junho, pensando “ ah, eu to trabalhando, (inaudível), ultrapassou 60 horas...”. Você pegou outras aulas, você tem que largar alguma aula ou o projeto, não tem como
Pesquisadora	Não pode ultrapassar 40 horas...
Entrevistada	Não pode ultrapassar
Pesquisadora	Aham...entendi...e você percebeu assim, em relação a todos os PRAEC, você percebeu resultados positivos ou negativos né, no PRAEC como um todo?
Entrevistada	Tem mais positivos que negativos, negativos tem, da mesma forma que tem com o professor em sala de aula, porque sempre a questão é de consciência, sei lá, de cumprir carga horária...ai como é mais aberto do que estar na sala de aula né, é muito mais fácil de burlar as normas né...é mais fácil...então essa é a parte negativa. Se tivesse como a gente estar mais próximo, o acompanhamento, a gente tem mais respostas assim, sei lá, tem que ficar vigiando sempre se precisa disso, quanto mais acompanhamento mais forte fica o projeto, quanto mais você

	chega até lá e conversa, mais ...assim, por exemplo, Itumbiara, Itumbiara como tem um acompanhamento direto, a pessoa ta sempre mandando DVD, vídeo, tudo pra gente entendeu, fotografia, lá sempre que a gente fizer alguma atividade PRAEC, pode ir lá que tá funcionando, que tem...e já existem outras que não...
Pesquisadora	Aham...aqui no núcleo existe uma comissão, existe algumas pessoas responsáveis por fazer esse acompanhamento?
Entrevistada	Todos. Todos fazem. Aqui é assim, a gente...depende muito da liberação de cargo, essas coisas né, mas a gente tem um cronograma de acompanhamento né, aí por exemplo eu que trabalho a noite, no município eu só faço os próximos né, eu vou em Trindade, Anápolis, é...Guapó, os mais próximos né...e quem não trabalha vai pra...São Miguel do Araguaia...
Pesquisadora	É tudo dividido internamente aqui?
Entrevistada	É
Pesquisadora	Sempre tem o acompanhamento né
Entrevistada	Sempre tem o acompanhamento.
Pesquisadora	É...o PRAEC ele passa por alguma mudança de tempos em tempos, na estrutura dele, reformulação? Ou ele...ele não é igual, pelo que você me falou já, né, que já teve uma evolução né, que ele não é igual como ele foi criado originalmente. Mas existe uma época, ou uma data em que ele passa por reformulação?
Entrevistada	Não, É sempre questão da diretriz, quando discute né, pra rever as diretrizes do próximo...é...de 2 em 2 anos que faz...
Pesquisadora	Ah.
Entrevistada	Aí para os próximos dois anos, define como vai ser, e verifica o que que deu certo, aí corta ou continua, muda...por exemplo, nesse caso agora, que que nós mudamos? Nós aumentamos um PRAEC agora, que é um PRAEC da cidadania, um de...é...como é que chama?...é Direitos Humanos...
Pesquisadora	Ah tá...
Entrevistada	Direitos Humanos e cidadania...que é um PRAEC que vai ser no mesmo molde do saúde prevenção, mesmo (inaudível), que é o aluno na sala de aula, como se fosse mais uma...mais uma aula.
Pesquisadora	Entendi.
Entrevistada	O Saúde prevenção, ele é mais uma aula no...no...o saúde prevenção, a gente trabalha ele na grade de horários normal do aluno, como mais uma aula, aumenta uma aula né, é a sexta aula, ou...e mais no turno de ampliação da aprendizagem. E esse PRAEC também vai ser assim, esse de educação e direitos humanos.
Pesquisadora	Ah, entendi. Então assim, a cada 2 anos geralmente...porque esse PRAEC, nessa estrutura que ele tá hoje ele corresponde ao de 2009/2010?
Entrevistada	É
Pesquisadora	Né? Então agora vocês já vão passar por algumas análises né, como você me falou, já esta mudando alguma coisa...
Entrevistada	O anterior a 2006 ele não era no sistema. Ele não era no sistema...era aquele tanto de papel que chegava aqui, aquela pacotada de papel pra gente...pra gente corrigir um por um, e homologar os projetos...Agora não, agora a gente joga um por um no sistema. E tem gente que fala "eu

	mandei o projeto”, “mandou?? Mas não colocou no sistema”...Agora que melhorou, mas ano passado existia ainda uma (inaudível) , agora ano passado melhorou muito, muita gente deixou de falar...e de mandar projeto também, por malote...é tudo no sistema.
Pesquisadora	Sei, sei...certo. Melhorou muito. E você tem mais alguma informação, quer falar mais alguma coisa que você acha que é importante? Sobre o PRAEC?
Entrevistada	O que me...o que me (inaudível, parece “gratificou”) mais é a questão do acompanhamento, não é só a questão do professor participar do PRAEC, é a questão da formação do professor mesmo, que eu acho que tá deixando...
	<i>Entrevistadora e entrevistada falam juntas e as falas ficam incompreensíveis por um momento</i>
Entrevistada	Qualquer professor, qualquer professor...
Pesquisadora	Pra algum desses PRAEC aí, que tem nessas áreas, pra algum deles existe uma capacitação pro professor, uma preparação pro professor, pra ele desenvolver o projeto?
Entrevistada	É...a maioria dos PRAEC são...pra quem tem aptidão pra aquilo.
Pesquisadora	Aham...
Entrevistada	Por exemplo, se for educação ambiental, não precisa ser professor de ciências ou de biologia...se tem aptidão pra trabalhar com reciclagem por exemplo, que é um tema da educação ambiental, ele vai e se inscreve, pode ser professor de matemática, de informática...né, informática também. Tudo é aptidão. Aí dentro desses...desses...depois que ele se inscreve, que ele tem essa aptidão, aí existem alguns (inaudível) que é voltado pra esses temas, alguns encontros, principalmente no seminário do meio do ano, que percebe que precisa de estar levando...as escolas pedem muito e tal... a gente alguns... (inaudível), informações...mais é informativo
Pesquisadora	Aham...Tá ótimo.
Entrevistada	Por exemplo, a questão do bullying, é uma discussão que surgiu dentro das questões do PRAEC, aí a gente fez o seminário do bullying, que foi pra todos da rede. Saiu daqui, foi depois que foi acompanhando os PRAEC no espaço da cidadania...né...
Pesquisadora	Aham, aham...
Entrevistada	Que depois a gente teve a idéia de fazer o seminário do bullying, foi pra todos...
Pesquisadora	Aí é bom o acompanhamento né...vai percebendo coisas novas e...
Entrevistada	É...um desses acompanhamentos, a gente viu que...(inaudível)...que uma escola tinha feito cerca de arame farpado separando os alunos da sala dos professores.
Pesquisadora	Aaah, meu deus...
Entrevistada	É, arame farpado dividindo. Aí a gente foi discutir né, porque separar, porque a cerca, hoje em dia nem gado mais é com arame farpado...
Pesquisadora	Exatamente.
Entrevistada	Então porque que os meninos tinham que ter o arame farpado separando e tal...e assim, outra que passou (inaudível) no muro assim, pro aluno não encostar no muro...então assim... é até medo da própria escola que (inaudível) do aluno...

Pesquisadora	Aham...
Entrevistada	Então por isso que a gente tem que trabalhar com os professores.
Pesquisadora	Bom, é importante mesmo. Bom, acho que é só então...mais alguma informação?
Entrevistada	Não, não só se você quiser alguma coisa a mais.
	Fim da gravação

APÊNDICE 8

Transcrição da Entrevista Semi-estruturada 2

Pesquisadora	...é...qual que é o objetivo ou a importância maior do praec para a educação...para a secretaria de educação?
Entrevistado	Bom, o praec...o objetivo dele é proporcionar a transversalidade, e no geral os temas transversais na escola. Uma possibilidade que o professor tem e que a escola como um todo tem, de ter um espaço, um tempo reservado pra tratar das questões da sociedade, do dia a dia...
Pesquisadora	Aham...
Entrevistado	Esse que é o objetivo principal. E, é lógico, atendendo os parâmetros curriculares mesmo...
Pesquisadora	Certo...
Entrevistado	E para a secretaria, é poder atender essa demanda da educação, né, da possibilidade de ter esse espaço, esse tempo, esse locus na escola, pessoas específicas para trabalhar com o olhar mesmo das questões sócio, política e...
Pesquisadora	Parte também, parte também da política...da política nacional de educação ambiental?
Entrevistado	Política nacional de educação, é...aí...o...o praec ele não é só de educação ambiental. Né? Então, TAMBÉM é educação ambiental, é uma dimensão do praec...tem a arte, esporte, as questões específicas da cidadania né, da educação para a paz...
Pesquisadora	Aham...tá ótimo...e a divulgação desse praec entre os professores, já que ele é elaborado pelos professores, como que é feita a divulgação desse projeto?
Entrevistado	É...em 2007 que eu posso te falar mais, sempre por meio das regionais, dos técnicos pedagógicos que acompanham as escolas. Por meio do diretor, do coordenador pedagógico da escola. Então existe a carga horária, o professor pode se modular...no momento em que a escola esta se organizando, que pode ser nos momentos de parada pedagógica, de reuniões, tem-se a possibilidade do diretor estar falando disso e mesmo o coordenador pedagógico. Mas como a gente tem um limite de organização né, da escola, do ano letivo, ele deveria ser, muitos ainda não são, né, as coisas acabam ficando pra hora da modulação do professor, esse que é o grande impasse que a gente vai poder até falar disso depois.
Pesquisadora	Tá...
Entrevistado	Então é feita a divulgação normalmente como todas as atividades da secretaria, da escola...
Pesquisadora	Que vai passando da secretaria, vai pro diretor, do diretor chega no coordenador ?
Entrevistado	Primeiro por meio da orientação geral, do trabalho da própria educação do estado, depois por meio de ofícios, reuniões com os técnicos...mas quem fala diretamente com o professor é o coordenador pedagógico, é o diretor...
Pesquisadora	Aham..sei. E os professores eles recebem uma formação, uma capacitação?

Entrevistado	Diretamente não.
Pesquisadora	Pro praec?
Entrevistado	Não, não...isso não.
Pesquisadora	Especifico pro praec?
Entrevistado	Ainda não houve. Houve muitas tentativas disso. As vezes, já aconteceu esporadicamente, reuniões nas regionais...com os professores que tem praec. Mas não é uma capacitação, é uma troca de experiência, mas (inaudível) se é uma formação pra ele poder elaborar...
Pesquisadora	Sim, mas e material? Algum material é fornecido?
Entrevistado	Sim, sim...toda orientação é encaminhada, pelo site, por via da regional, então existe um material pra eles se orientarem sim. Aí aquela escola que tem essa organização se faz, mas na maioria dos casos o professor acaba fazendo isso sozinho, com a orientação do coordenador pedagógico, com a orientação do responsável pela regional. Porque a gente tem um responsável em cada regional para orientar, pra acompanhar...
Pesquisadora	Mas esse material é um material específico, sobre educação ambiental, ou é orientação para formação do praec como geral?
Entrevistado	É uma formação geral, elaboração de projeto, aí tem as regras né...específico de educação ambiental, para o praec, a gente não tem, tem a orientação, “olha, o que você tem...quais são os passos que você deve seguir, qual é o foco que se deve ter (inaudível)”....aí tem essa orientação sim. Tem material sim.
Pesquisadora	Parece que tem um material sobre hortas escolares...
Entrevistado	Tem sim.
Pesquisadora	E esse material é fornecido para os professores?
Entrevistado	Ele é disponibilizado, se o professor busca a informação também, a informação chega até ele.
Pesquisadora	Se ele quiser desenvolver o projeto nesse sentido de horta escolar né?
Entrevistado	Isso, exatamente. Todos eles recebem isso, principalmente durante o tempo da análise do projeto.
Pesquisadora	Aham...e o tempo que ele tem pra elaborar esse projeto, tem uma data específica pra ele elaborar o projeto e enviar...né?
Entrevistado	Tem, tem um processo que segue da escola, na discussão dentro da escola, geralmente é em dezembro, mas acaba que não é em dezembro, acaba sendo tudo em janeiro...em cima da modulação, fevereiro...
Pesquisadora	Esse ano, por exemplo?
	Esse ano foi muito...ah, vc fala pra 2011?
Pesquisadora	Isso, pra 2011. Professor que quiser desenvolver um projeto de praec de educação ambiental pro ano que vem, ele tem até quando pra enviar esse projeto?
Entrevistado	Dentro da escola, porque a questão é a seguinte, tem online a proposta. Então não é mais aquela questão de impressão, de dar o projeto impresso. Entao isso daí de 2008 é nessa linha. Ele coloca no site, na escola, tem todo o link certinho pra ele acrescentar, depois posso até mostrar pra você como que a gente faz.
Pesquisadora	Tá...
Entrevistado	É...dentro do site da secretaria da educação. Isso, na escola ele tem

	essa...
Pesquisadora	Essa abertura.
Entrevistado	Essa abertura. Lá na escola, ele vai registrar esse projeto dele. Ai tem a etapa...primeiro, dentro da escola ele discute com o coordenador, e é aprovado pelo conselho escolar. Isso é a orientação. Todo gasto, toda a questão de custo do projeto ele tem que estar no PDE da escola, então tem que ter a discussão...então essa é uma dificuldade que a gente tem, como tudo na educação, a questão da democracia, questão do dialogo, do planejamento, o praec ta dentro disso. Como um todo né...Então ai ele registra no site da secretaria, ai ele vai pra regional. Todos...todas as escolas daquela região...nós temos 38 regionais no estado de Goiás, pela secretaria da educação. Então ele...pelo técnico responsável na regional que é que vai analisar esse projeto. Aquele técnico não tem nenhuma formação em educação ambiental...
Pesquisadora	É o que eu ia te perguntar. Então a primeira avaliação é feita por ele...
Entrevistado	Por professor, mas não necessariamente esse professor...geralmente ele é responsável por todos os projetos daquela regional...então, as vezes ele não tem uma formação...ele tem a formação em arte, é evidente que a analise dele dos projetos de arte vai ser diferente, em relação a educação física, (inaudível)...né? Mas a gente tem algumas regionais, e realmente é muito interessante, que tem a formação, seja na área de geografia, seja na área de física né, história...uma formação mesmo em educação ambiental...ai é evidente que a analise vai ser melhor, vai ter uma orientação...ai nesse período da regional essa pessoa, esse técnico, quando ele tem dificuldade ele entra em contato com a gente. É a fase dele, mas a gente pode estar orientando. Certo?
Pesquisadora	Aham...
Entrevistado	E aí ele aprova um numero X de projetos...
Pesquisadora	E quais são os critérios? Existem assim os critérios estabelecidos ou é de acordo com o que ele percebe, a percepção do técnico que avalia esse projeto?
Entrevistado	Não, todos os projetos encaminhados...só aqueles que...aqueles que realmente não tem condição, não tem nenhuma é...estrutura de carga horária, de disponibilidade, a escola não tem aquela realidade que ele esta propondo, a comunidade...as vezes isso acontece né, do professor não ter essa discussão, de estar querendo... ou até o próprio diretor, de ali naquele momento no conselho escolar não impediu que desse continuidade, pede pra que a regional impeça a continuidade daquele projeto...não é possível...ai alguns ficam, mas, vamos dizer assim, numa proporção de 10, no máximo 7, mas a maioria vem todos...
Pesquisadora	Mas no caso de algum desses projetos não ser aprovado seja qual for o motivo, existe a possibilidade de ele retornar para o professor pra ele fazer algum ajuste, alguma coisa, pra depois ser reavaliado?
Entrevistado	O mesmo? Claro, se tiver tempo, e se tiver dialogo, porque isso também é uma outra questão...ele pode corrigir, pode retornar. Mas agora, isso vai muito das relações internas daquela regional. E internas na escola. As vezes a gente tem que interferir nisso também. As vezes a gente percebe, ou até o próprio professor, tendo conhecimento do núcleo de educação ambiental, pede ajuda, ai a gente interfere, porque o projeto é muito bom né, e realmente as relações políticas elas

	acontecem de forma para desenvolver os projetos como também para enterrar (??) alguns trabalhos né...
Pesquisadora	Aham, entendi...e o acompanhamento lá, quando esse projeto já esta sendo desenvolvido na escola, como que acontece esse acompanhamento?
Entrevistado	Por meio das duplas pedagógicas. São professores que acompanham a questão...o desenvolvimento pedagógico em toda a escola né? E também por meio desse técnico, porque a gente pede um relatório escrito semestral...e o técnico acompanha...quando há a mudança do técnico durante o ano, esse acompanhamento fica bom...por exemplo, se o professor não esta funcionando, se o diretor não esta avaliando, ta mandando a...a gente pede inclusive depoimentos dos alunos, dos pais né...então tem alguns né, e a maioria deles (inaudível)...as vezes professor reúne uma vez por mês só com a regional...(inaudível)
Pesquisadora	Cabe também ao próprio professor ir registrando as atividades?
	Ele tem que registrar...
Pesquisadora	Tem que registrar né?
	Tem que ter um portfólio na escola exposto, isso é regra, mas acaba que não é toda escola que a gente vai visitar que tem...
Pesquisadora	Ele recebe essa orientação, mas nem sempre o professor cumpre?
Entrevistado	A gente acha que ele recebe, mas as vezes ele não recebe né...entendeu?...essa orientação...
Pesquisadora	E esse projeto é...no final do ano, ele para, ele é temporário? Ou ele tem uma continuidade, como que faz se quiser dar essa continuidade?
Entrevistado	Quando o professor elabora o projeto, ele...é pro ano letivo. Não necessariamente ele não vai continuar no outro ano, geralmente quando o projeto tem um bom desenvolvimento, ele tem continuidade, tem projeto de 8, 9, 10 anos. Sempre sendo no outro ano...agora é assim, no final do ano né, a gente tem um relatório geral de cada regional, e esse professor tem continuidade. No sistema, nós estamos com um problema de sistema, e ai é do sistema técnico né, que ele tem que novamente postar o projeto dele. Isso a gente ainda não resolveu, vamos ver se a gente resolve pra 2011...
Pesquisadora	Aham...
Entrevistado	Então mesmo esses que tem 8 anos, 9 anos, tá...ele tem que postar novamente a cada ano.
Pesquisadora	E tem professores que dão continuidade aos mesmos projetos vários anos?
Entrevistado	Tem, tem...tem professor que é de uma de uma escola, ai se ele muda de escola ele leva o projeto, aí é toda uma...né...
Pesquisadora	Entendi...e a divulgação? Assim, as atividades que são desenvolvidas nesse projeto, elas são divulgadas em algum momento?
Entrevistado	Olha, a gente sempre fala a partir de 2007,que é o momento que eu passei a acompanhar...né...mas houve momentos de grandes seminários...eventos culturais dentro da escola, na regional...e no ano passado foi organizado, pela SEDUC, pelo Núcleo de Programas especiais, que é o coordenador dentro da SEDUC de todos os praec, um seminário...só dos projetos praec, todos...o ano passado foi uma orientação vinda da secretaria...então todas as regionais organizaram o seminário. Muito interessante, foi um momento de exposição, e

	também um momento de troca de experiências né...foi muito interessante...realmente a gente precisa desse dialogo, entre os professores...e esse ano até agora, já ta fechando já o ano letivo, a gente teve 3 regionais que realizaram o seminário...foi muito bom também, nesse sentido, de dialogo, da comunidade como um todo saber...e acontece as vezes da própria escola não saber que que é o projeto...né..ainda mais que as escolas...
Pesquisadora	(Interrompe). E você falou ai da interação entre os professores, tem escolas que tem mais de um praec de educação ambiental né? Existe um numero limitado ou a escola ela pode...
Entrevistado	É aquele numero de alunos, tem que perceber isso também...eu não tenho assim, como te dizer, porque é muito bem...tem que ver o numero de alunos que estão matriculados na escola, o espaço físico da escola, se cabe...se bem que essa questão do espaço físico não é...
Pesquisadora	Determinante...
Entrevistado	Determinante, né... Se tem a possibilidade de entrar um outro espaço, e é ligado a parceria com a escola, também é possível, não só com os de educação ambiental...o de esporte, o de arte também.
Pesquisadora	E quando tem projetos de educação ambiental na mesma escola, mais de um, existe a integração entre os professores, pra trabalhar esses projetos?
Entrevistado	Cada um trabalha com um tema, um projeto...
Pesquisadora	Mas eles estão ligados, de alguma forma, lá dentro da escola?
Entrevistado	Depende...depende da escola. Entendeu? Tem escola que a ação, a discussão, o diálogo...principalmente na organização do projeto político pedagógico, se ele é discutido...esses professores tem um trabalho em conjunto, pelo menos eles trocam...as vezes até os encontros, as temáticas, entre um que trabalha com a horta, outro que trabalha a questão dos resíduos, tem alguns momentos que isso é trabalhado no mesmo encontro. Isso existe, mas infelizmente a regra geral é cada um no seu quadrado...(risos)
Pesquisadora	No seu né...e o núcleo de educação ambiental, ele tem dificuldade em trabalhar com os praec de educação ambiental, assim no sentido de manter, saber quais os problemas, tem vantagens, desvantagens?
Entrevistado	O grande...o...é...o que nos apóia é aquela pessoa que tá acompanhando na regional. Porque a gente realmente só analisa. A tentativa de dar apoio pro professor tem que partir da escola. Pro núcleo ir fazer alguma atividade na regional, tem que partir da regional. Essa é a orientação que a gente segue. Mas a gente pode fazer esse acompanhamento...e a avaliação dos projetos, muitas vezes, como eu te disse, tem técnicos que não...tem técnicos que realmente não entendem do...da temática, então tem uma visão de mídia, e realmente as vezes um projeto que poderia ter sido discutido mais com o professor a gente tem o que? Tem uma semana, no máximo 15 dias pra discutir com o professor, e tem toda uma dificuldade, porque já iniciou as aulas, tem que ter um tempo pra ele estar corrigindo o projeto...e quando ele passa por esse processo, a gente tem que trabalhar com o sistema. E você sabe né, o sistema de...de intranet né, a dificuldade que é trabalhar nele...então você passa, a gente analisa aqui, volta pra regional, da regional pra escola, da escola o professor vai reelaborar, volta de novo...

Pesquisadora	Tem todo um caminho né...
Entrevistado	Pra regional, da regional pra chegar aqui...então esse que é o grande problema...e é o que tem dificultado imensamente o trabalho, como eu te falei, desde 2008 a gente segue esse processo. Já tem melhorado demais, em 2010 agora foi muito rápido. Por que? A gente nem conversava diretamente com o professor pra ele corrigir, a gente fala é com o técnico. Em certos momentos, a pessoa que tava com dificuldade ia para aquele local, os dois juntos, sabe...foi um trabalho bem, bem, bem...como que eu posso dizer? Assim...(inaudível). É um momento de stress, porque você tem que estar por conta da modulação, por conta da aula, da...como é que chama? Do calendário letivo...
Pesquisadora	Calendário escolar, né...
	Que é uma outra vantagem que a gente teve agora em 2010, a maioria começou junto com as escolas, no primeiro dia de aula já ia assim sabe? Então a coisa foi bem...bem...tem melhorado cada vez mais. Mas esta muito difícil para acompanhar.
Pesquisadora	E como que você avalia, os resultados? Nesse período que você esta aqui acompanhando o praec de educação ambiental, como que você avalia assim de modo geral, os resultados desses trabalhos?
Entrevistado	Onde há diálogo, onde há a divulgação do trabalho, há um reconhecimento da comunidade, dos próprios estudantes de continuar naquelas atividades, né...então realmente a gente tem que se expor, tem que mostrar...tem que partir da escola, mas a gente também tem que pedir né...realmente temos que pedir pra que isso aconteça...dentro do calendário escolar...porque é importante...agora, falta muito né...essa formação, a gente queria muito esse ano ter feito essa formação...por motivos técnicos, por motivos...
Pesquisadora	Uma série de motivos né...
Entrevistado	Não houve. Então não é que...eu acho que é o processo mesmo da educação...precisa ser mais...mais espiral né...
Pesquisadora	Aham, é...é verdade...e tem alguma mudança prevista aí, pra esse praec, em relação a estrutura, ou de alguma forma?
Entrevistado	Não.
Pesquisadora	Não?
Entrevistado	Ele era...a partir de 2007 ele ficou específico nessas áreas né...até agora...ah não, vai sim, vai acrescentar...tem uma mudança sim...a dimensão dos direitos humanos...a partir de 2011.
Pesquisadora	Ah...então nessa divisão que a gente encontra hoje do praec de educação ambiental, cidadania, arte, desporto e saúde prevenção né...
	E direitos humanos.
Pesquisadora	Direitos humanos. Essa divisão ela vem a partir de quando? Voce sabe?
Entrevistado	Até 2006...ela ainda tinha as questões específicas por disciplina...de acompanhamento pedagógico, sabe...alguma, algum...aprofundamento a área de historia...tinha...e a partir de 2007 ele ficou específico, e a partir de 2011 acrescenta direitos humanos...
Pesquisadora	Direitos humanos...
Entrevistado	Educação em diretos humanos.
Pesquisadora	Aham...e você tem mais alguma informação que você julga importante, que você acha que poderia falar mais alguma coisa?

Entrevistado	Eu acho que a partir do momento que realmente há uma transversalidade das questões do cotidiano na escola, e que há um dialogo em que todos desenvolvem...por exemplo, constroem o projeto político pedagógico na escola, a partir do momento que o professor sabe que o projeto dele é do todo, da escola, e não separado...é muito importante...entao eu quero, eu gostaria sabe...porque você pensa “ah, é projeto, é separado...”. Mas não é. É bom que você tenha 20 horas especificas na modulação do professor pra ter essa discussão na escola...agora ele precisa saber que não é a parte. Esse que é o grande desafio, muitos tem conseguido, esses que tem tido continuidade que eu te falei, tem conseguido fazer essa leitura. Não é a maioria, infelizmente. Mas eu acredito que é possível sim, não pode acabar o...essas atividades ainda não, porque a gente ainda tem que caminha muito né...
Pesquisadora	Tem...dá certo, uma hora dá certo...
Entrevistado	É...porque Goiás tem essa possibilidade né...você vê que mudou muito, esse é um tipo de política publica que a gente conseguiu dessa forma...né...e ela tem é que melhorar, nesse sentido...
Pesquisadora	Aham, aham...então tá ótimo então...Muito obrigada.
Entrevistado	De nada.

APÊNDICE 9

Transcrição da Entrevista Semi-estruturada 3

Pesquisadora	Por que e como foi criado o PRAEC? Há uma dificuldade muito grande que a gente tem de documento e alguma coisa relacionada nesse sentido, pra gente entender esse início do PRAEC. O senhor pode explicar?
Entrevistado	É, eu vou depois inclusive te passar documentos, na realidade o PRAEC foi criado em 2001 né, com o objetivo de fortalecer as aulas teóricas nas escolas, tanto para as praticas de desporto, educação ambiental, musica, teatro...O professor trabalhava né, e já vinha alguns trabalhando por conta própria né, e alguns reclamavam que tinham que trabalhar sábado, domingo, feriado e não eram remunerados pra 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 tava levando os alunos lá por outros motivos...por exemplo a escola estar muito mais preocupada em lazer, brincadeiras, do que em aulas...os jogos estudantis por exemplo, exigiam uma preparação, dos alunos pra participar dos jogos, e não tinha né, as aulas de educação física nas escolas são brincadeiras...tá..então quer dizer, tudo isso foi pensado, o objetivo desse projeto extracurricular era um reforço pratico as aulas teóricas, principalmente dentro dos temas transversais. Certo? Que...do...dos parâmetros curriculares...aí foi dado uma grande ênfase a que? A educação ambiental, o meio ambiente né...a parte de desporto escolar, e a parte de arte e musica. Depois, chegou até a se expandir demais, que começou o pessoal a misturar os projetos como simplesmente aula de reforço, professores de português eles as vezes deixavam...
Pesquisadora	Ah, sei...
Entrevistado	Não posso dizer que era de maneira desonesta, mas eles deixavam de cumprir dentro da sua aula aquela...uma atividade mais concisa, mais concreta pra poder ganhar pra ele ir em outro horário complementar aquilo ali. Por exemplo, reforço de leitura, de literatura, ou ate mesmo de redação...aí a secretaria pensou “ah, o professor ta deixando de dar a aula né, e completando sua carga horária com atividade, pra ganhar mais”...e a secretaria entendeu então que não devia aceitar...por exemplo, tem muitos projetos na área de história até 2006, sobre cultura afro brasileira, e outros...e a partir de 2007 o PRAEC ficou restrito aqueles temas transversais, que é hoje meio ambiente, educação ambiental...desporto escolar, né...e arte, que engloba a parte de teatro, musica...E espaço da cidadania, é aquilo que chama a escola aberta no fim de semana pra trabalhar diversas oficinas com a comunidade...e a saúde prevenção, somente essas áreas hoje tem PRAEC. Mas o objetivo do PRAEC era dar oportunidade ao professor né, aquele professor mais interessado, de desenvolver aquele trabalho que ele já vinha desenvolvendo de uma maneira melhor, porque ele não estava sendo remunerado pra isso. Até hoje esse estado é o único estado do Brasil...
Pesquisadora	Que desenvolve esse tipo de projeto...

Entrevistado	Que paga pra esse tipo de projeto.
Pesquisadora	Ah, muito bom...então ele não esta vinculado a nenhum programa, ou uma recomendação federal né?
Entrevistado	Não, não...foi uma iniciativa da secretaria, da administração, do grupo gestor da secretaria daquela época né...na realidade, eu vou te dar depois um histórico do PRAEC, ele iniciou em 2001. Ele foi discutido em 2000, elaborado, as normas...
Pesquisadora	E desde o inicio ele contempla a educação ambiental?
Entrevistado	Desde o início...tá?
Pesquisadora	E, professor, em relação aqui aos PRAEC de educação ambiental da região metropolitana, quem é que faz a avaliação, pra esse projeto ser aprovado ou não?
Entrevistado	Os projetos PRAEC eles passam por 3 etapas: a primeira é na escola, onde o professor elabora o projeto, né, a segunda é a apresentação do projeto na subsecretaria, e a terceira...a terceira no núcleo, hoje núcleo de educação ambiental, que era gerência de educação ambiental, depois de passar por essas 3 etapas ele vai para o núcleo de programas especiais, onde eles dão mais uma análise e ai é encaminhado ou não para a modulação. Então quer dizer, primeiro o professor tem que querer fazer o projeto né, querer desenvolver aquela ação, ai ele procura...aqui no caso de Goiânia, nós temos dado sempre uma formação né...estamos programando pra agora no mês de dezembro, uma orientação de como elaborar o projeto...porque é um projeto mais simples do que o projeto que você fez pra sua tese, sua dissertação, mas ele segue normas mais ou menos, aquela seqüência né, desde a introdução, até conclusão, bibliografia, e muitas vezes o professor não da conta, muitas vezes ele não da conta de preparar uma metodologia, que é o que eles tem mais dificuldade, ele não consegue discernir os objetivos mesmo que ele quer atingir com o projeto, né...e o projeto ele provoca bastante duvida então nos temos que orientar né...então quer dizer, a análise principal é dada aqui em cada subsecretaria...aqui a gente tem eu, prof. ... a profa... e a profa...e tem o pessoal da Ciranda da Arte que faz a avaliação dos projetos. Então no caso né, eu, prof. ... projeto a parte de educação ambiental e meio ambiente, porque não é só educação ambiental, nos temos projetos de horta, né...mas todos eles com caráter de trabalhar a educação ambiental, mas uma ênfase maior é o meio ambiente no geral...e a profa... trabalha a parte de desporto, corrige os projetos da área de desporto escolar, a ... trabalha a parte de cidadania e prevenção da saúde, e o pessoal da Ciranda da Arte a parte referente a arte.
Pesquisadora	Arte né? Aham...Em relação aos de educação ambiental, os professores que vão desenvolver esse tipo de projeto recebem alguma capacitação, ou algum material, ou alguma coisa nesse sentido?
Entrevistado	Nós damos uma...eu diria assim, um dia de formação...principalmente voltado para a elaboração do projeto...então nesse ano agora nós estamos tentando chamar os vice.diretores, porque os vice.diretores são os responsáveis pela coordenação geral, a coordenação pedagógica da escola...então passamos as informações pra eles, pra passarem para o resto do pessoal da escola, mas nos anos anteriores eu chamei os professores interessados né, mandei um ofício pra escola, e quem

	tivesse interessado em desenvolver PRAEC viesse aqui no dia 16 de setembro, isso foi em 2008, receber uma orientação do que é o PRAEC, por que fazer o PRAEC, né...e ai nos tínhamos os momentos das áreas específicas...ai a pessoa de desporto falava como trabalhar o desporto, ai o de arte falava da parte de arte e tal, ai depois a maior parte fui eu orientando como elaborar o projeto...e isso que a gente vai fazer...no ano passado, tornei a ministrar isso ai...porque a maior dificuldade é o projeto...chega projeto aqui que não tem nada a ver, você não sabe o que o professor ta propondo...
Pesquisadora	Não fica claro né...e é a própria subsecretaria que acompanha o desenvolvimento dessas atividades?
Entrevistado	Esse é o grande problema que nos temos, eu diria que é o grande gargalo...até 2004, 2005, nós tínhamos...a gerência de educação ambiental acompanhou...nós tínhamos mais apoio da secretaria, então eu viajava muito para ver os projetos das cidades do interior e também em Goiânia, também porque ai eu ia a hora que eu queria. Então ai de um tempo pra cá, nós temos...a gente vem tendo muita dificuldade, por exemplo em Goiânia, que é a subsecretaria maior, um numero de escolas muito grande, nós devíamos, pelo próprio objetivo do PRAEC, o PRAEC tem que ser acompanhado pela escola, em primeiro lugar o grupo gestor né...o departamento pedagógico né...a subsecretaria né, o núcleo de educação ambiental ou o núcleo de programas especiais, que é o ultimo lá na...hierarquia. Né? Nesse ano a gente foi solicitado pra ir fazer as visitas nas escolas, porque a gente tava tendo muita reclamação...de todos os anos, já são 10 anos de PRAEC, tá completando agora, esse ano eu diria, sem medo de errar, que foi o ano onde houve o desenvolvimento menos...bem razoável...(inaudível) um período a gente dava nota, muito projeto ganhava 10, hoje talvez nenhum projeto mereça mais de 6, e tem projeto que não merece nem um 5.
Pesquisadora	Aham...
Entrevistado	Mas nós temos algumas escolas desenvolvendo bons projetos, mas na maioria, esse ano foi bem tumultuado. E a gente não tem tido a condição...porque não tem carro pra ir a escola, não tem, as vezes...
Pesquisadora	Estrutura né?
Entrevistado	Estrutura pra fazer esse acompanhamento, então a gente depende do que? Do relatório...o professor faz um relatório e as vezes a direção da escola assina e a gente não tem certeza se aquilo...não tem nada daquilo...
Pesquisadora	Nada acontecendo...
Entrevistado	Quando você vai na escola...eu fui numa escola esse ano e a horta não passou até agora de meia dúzia de pés de cebolinha
Pesquisadora	Ah...sei...e tem algum momento pra divulgação desses projetos?
Entrevistado	Normalmente, esses projetos tem dado bastante repercussão nas (inaudível...feiras de ciências???) nas mostras pedagógicas...a semana passada o colégio Carlos Alberto de Deus fez uma mostra pedagógica, e praticamente 100 por cento dos projetos são na área de educação ambiental...
Pesquisadora	Aaah...
Entrevistado	O SESC de Campinas fez agora a mostra pedagógica dia 29 de outubro

	onde muitos projetos lá...inclusive eles ganharam um espaço especial...para os projetos do PRAEC...e a escola inclusive, nos últimos 3 anos tem feito...tem participado da feira mostrando os projetos que a professora tem desenvolvido na escola, mostrando lá...né?
Pesquisadora	Aham, aham...
Entrevistado	Entao, é um dos bons projetos que a gente tem, os do pessoal lá...
Pesquisadora	E como que o senhor avalia, de um modo geral, esses PRAEC de educação ambiental? Eles tem tido um resultado positivo?
Entrevistado	Já houve um momento em que eu diria 100 por cento positivo. Ultimamente, principalmente de 2006 pra cá, houve uma queda bastante acentuada. Nós temos discutido bastante porque esse ano que...por que olha, o professor ele ganha bem...as vezes ele faz o projeto pra trabalhar 7 horas/aula, mas ele ganha 14...as outras 7 são planejamento...E aí você vê o que? Que ele não planeja coisa nenhuma...ele mal executa aquelas 7 aulas e não...e ainda não cumpre o compromisso, a proposta dele...
Pesquisadora	O que estava previsto né?
Entrevistado	É...o outro desenvolve projeto de 14 aulas...ele ganha por 20. Isso em termos financeiros, hoje o professor que trabalha 20 horas, ganha 20 horas de projeto dá mais ou menos 650 reais. E ai nos estamos chegando a conclusão, como você vê na escola, por exemplo, umas 6 ou 8 escolas que eu tive a oportunidade de ir, a maioria a gente teve denúncia...
Pesquisadora	A atividade não está acontecendo né?
Entrevistado	Esse ano foi um ano bastante negativo, em relação aos outros. Isso não quer dizer, vamos acabar com o projeto...não...quando mudou o governo agora né, que o governador assumiu e a secretária de Educação, muita gente na secretaria quis acabar com o PRAEC...e nós brigamos né, humildemente...que não podia, o PRAEC...e eu provei que o PRAEC era fundamental, porque as escolas que trabalham com seriedade tem dado resultado. Porem, eu acho que hoje a gente precisa avaliar...
Pesquisadora	Melhor, né...
Entrevistado	É justo a quantidade de aulas que o professor ta recebendo pelo projeto em relação aquele outro que trabalha 40 horas em sala de aula, que trabalha muito mais, principalmente aquele que trabalha o espaço da cidadania. Ele realiza o projeto na escola somente nos sábados. Ele teria que trabalhar de 8 a 9 horas no sábado, muitas vezes ele não trabalha. E as vezes, as outras 11 aulas na semana...ai ele não faz nada na semana, ele vai só no sábado, quando vai...as vezes vai num sábado, no outro não vai, ou vai num período, no outro não vai...e ai ganha por 20 horas...e ai é justo isso? mas o projeto é importante pra escola? Se bem trabalhado, eu acho que sim.
Pesquisadora	Então pra finalizar, o senhor acha que com o PRAEC a implementação da educação ambiental nas escolas do estado é...ganha uma força maior?
Entrevistado	Eu digo diferente...sem o PRAEC, nos não tínhamos conseguido implementar a educação ambiental nas escolas.
Pesquisadora	Ótimo...
Entrevistado	O PRAEC serviu, e eu posso mostrar com dados que eu tenho...eu

	tenho porque eu fiquei na gerencia até o dia 16 de abril de 2007...eu posso mostrar pra vocês os resultados que nós temos lá ,os dados que eu tenho...até essa época, todo o sucesso que nós conseguimos na educação ambiental no estado eu diria que 80, 70 por cento é do PRAEC...
Pesquisadora	É através do PRAEC né...
Entrevistado	Ele fortaleceu, ele ajudou a implementar. Porque quando você...a vantagem do PRAEC é que determinados momentos você tem a oportunidade de trabalhar com os alunos, a gente com os alunos...e aconteceu (inaudível)...voce não conseguia trabalhar como professor na escola, voce trabalhar com o aluno...quando você trabalha com o aluno, o aluno começa a cobrar do professor.
Pesquisadora	Aham...
Entrevistado	Se o professor fica (inaudível) de não dar conta do recado, então o professor se esforça...
Pesquisadora	Pra poder...aham...
Entrevistado	Entao nós tivemos que usar desse artifício em determinados momentos...incentivar o aluno, com eventos direcionados para o aluno, e até as conferencias infantis de meio ambiente que teve serviram muito bem pra isso, porque ai o aluno corre atrás , ele busca, ele participa, ele passa a ter conhecimento, ele passa a participar mais. Ai ele vai cobrar de quem?
Pesquisadora	Ele vai cobrar do professor.
Entrevistado	E se eu cobro do professor diretamente, eu sou um cara chato, né..."ah, a secretaria de educação só sabe exigir, não para e sei lá", mas quando é o aluno, ele não vai ficar...dizer que não sabe né...
Pesquisadora	Aham...ele vai dar conta.
Entrevistado	Vai atrás.
Pesquisadora	Entendi. Tá ótimo.
Entrevistado	Alem do que os momentos que a gente conseguiu fazer, os encontros né, reuniões, pra ver, analisar os professores, o que tava acontecendo, aquela troca de informação, não só de experiência, mas de informação...os professores de escolas ou de municípios diferentes acabou ajudando a contribuir...então eu acho que os projetos PRAEC foram muito importantes, não só na educação ambiental, mas para toda a educação no estado de Goiás.
Pesquisadora	Tá ótimo...
Entrevistado	Todo projeto ele tem que ser avaliado, analisado, mas no Brasil nós temos um grande defeito, a gente acha que quando não esta funcionando, quando não esta dando mais certo, a gente vai e cancela...não...eu acho que nos temos que corrigir as falhas pra gente ter uma retomada...
Pesquisadora	É...com certeza...
Entrevistado	Porque hoje nos temos alunos que...o nosso grupo de jovens pelo meio ambiente de Goiás é o mais ativo do Brasil...e ele saiu das nossas escolas...não são pessoas de fora, eles saíram das nossas escolas. E todas as conferências, toda vez que eu levei alunos do estado de Goiás pra participar de eventos em Brasília, os nossos alunos se destacaram. E nas conferências...nós fizemos uma conferencia, a primeira conferencia infanto juvenil que realizou em 2005, em Pirenópolis, na

	Pousada dos Pirineus...onde o gerente geral da pousada ficou encantado com a disciplina e organização dos nossos alunos...e quando o governo né...ele propôs, ele procurou a pousada pra fazer, o cara...ele disse pra nós, ele ficou preocupado e quis cobrar um pouco mais, porque achava que os nossos alunos iam depredar...porque várias escolas de Brasília né, foram participar de eventos, discussões, e diz que o pessoal causava estragos. E os nossos alunos, ficaram dois dias e meio quase 3 lá, e nenhum problema.
Pesquisadora	Nenhum problema né. Falou...professor, muito obrigada.
Entrevistado	De nada.

APÊNDICE 10

Transcrição da Entrevista Semi-estruturada 4

Pesquisadora, boa tarde. Nós vamos fazer uma entrevista sobre o PRAEC de educação ambiental aqui em Anápolis. Primeiro, eu preciso saber de você que cargo que você ocupa aqui na subsecretaria regional.
Entrevistado	Técnica pedagógica.
Pesquisadora	Alguma formação é exigida para esse cargo?
Entrevistado	Sim, tem que ser professor, né...e tem que ser concursado, tem que ser concursado para professor.
Pesquisadora	E a sua formação? Qual é a sua formação específica?
Entrevistado	Licenciatura em Ciências, com habilitação em Matemática.
Pesquisadora	Aham...e no nível de subsecretaria, aqui, quem é o responsável pelo PRAEC?
Entrevistado	Sou eu mesmo.
Pesquisadora	É...e qual é o departamento?
Entrevistado	Departamento técnico pedagógico.
Pesquisadora	Eu preciso também que você me explique o caminho que o PRAEC percorre, esse projeto, desde a elaboração pelo professor até a aprovação dele ou não.
Entrevistado	Bem, o professor elabora esse projeto, cadastra esse projeto no SIGE, que é o sistema próprio do estado. E nesse momento que ele faz o cadastro no SIGE, ele faz a versão no SIGE, eu, aqui na subsecretaria, posso visualizá-lo. E aí eu vou fazer a análise desse projeto, eu observo todo o...todo o projeto né, o conteúdo, metodologia, é...justificativa, horários que o professor é modulado, horários de trabalho do projeto, e se tiver tudo correto, ele é aprovado pela subsecretaria. Automaticamente, em Goiânia a gerencia especifica de cada projeto, eles vão visualizar esse projeto também e vão fazer a mesma analise, analisando se esta aprovado. Se não, se tiver alguma coisa que precisa fazer correção, eles colocam lá, justificando a necessidade de uma correção. Volta pra mim e eu comunico coma escola, com o professor e solicito uma correção que gere uma nova versão. Ele faz a correção e volta novamente pra subsecretaria, eu aprovo, daqui vai pra gerencia, se a gerencia concordar, aprova. Depois dessa aprovação na gerencia, ele vai para o NUPES, o Núcleo de Programas Especiais. Lá eles vão analisar e faz a modulação. Após modulado, o professor já pode começar a trabalhar e está aprovado o projeto, e ai o projeto é da escola, não é do professor. A escola tem esse projeto para o ano todo, mesmo se aquele professor não continuar naquela escola, a escola continua tendo o projeto. Pode substituir, trocar de professor, mas o projeto é da escola.
Pesquisadora	Entao na verdade, ele passa por 3 etapas até a aprovação, né?
Entrevistado	Isso, três etapas. Subsecretaria, gerencia especifica de cada área, e NUPES, que é o Núcleo de programas especiais.
Pesquisadora	E a escola, a partir do momento que esse projeto já está sendo desenvolvido na escola, como ele é avaliado, quem avalia ele?
Entrevistado	Olha, a avaliação e...e definição de continuidade, é a própria gestão...eles vão analisar e ver se valeu a pena né, o projeto ter

	continuidade. Eles vão avaliar e no final se quiserem fazer uma renovação, no final do ano eles fazem uma renovação...
Pesquisadora	E a frequência do professor? Se ele está...se ele é assíduo a essas atividades, quem faz esse controle?
Entrevistado	Olha, o controle também é feito pela direção, direção da escola que faz o controle da frequência, normal, o professor, normal.
Pesquisadora	A subsecretaria e o NUPES eles avaliam ou acompanham esse PRAEC? E de que forma?
Entrevistado	A gente acompanha através de relatórios. São relatórios... dependendo do projeto, são semestrais, outros bimestrais...tem projeto que é até mensal. E também através das duplas pedagógicas. Então nós temos aqui as duplas pedagógicas, que vão nas escolas toda semana. Elas têm o horário de funcionamento de todos os projetos em mãos, impressos, e elas tem por obrigação acompanhar, pra ver se está funcionando realmente.
pesquisadora	Aham...nas outras subsecretarias, o procedimento é o mesmo? Acontece tudo da mesma forma, ou cada subsecretaria tem algumas características individuais, como que funciona?
Entrevistado	Olha, eu creio que todas fazem mais ou menos da mesma forma. Através de relatórios e acompanhamento das duplas pedagógicas. E algumas vezes a gente, quando tem oportunidade também, faz visitas. Aqui, o departamento pedagógico, eu, alguns colegas, a gente muitas vezes a gente sai, vai nas escolas, geralmente uma vez por semana, a gente sai pra alguma escola fazer visitas e ver como está o andamento...
Pesquisadora	Em relação então ao PRAEC de educação ambiental, a subsecretaria ela dá alguma formação, alguma orientação, capacitação, pro professor desenvolver esse projeto de educação ambiental?
Entrevistado	Olha, nesse ano de 2010, nós tivemos a iniciativa de fazer um encontro com os professores que tinham interessa de fazer projetos, e convidamos a profa. Adriana para falar sobre educação ambiental, a importância e tudo, e eu acho que foi de grande valia, foi uma inovação nossa aqui mesmo né...Agora, as vezes também tem seminários né, ano passado a gente fez seminários também...é...pra trocas de experiências né, pra que outras escolas também se incentivassem a fazer os projetos né...
Pesquisadora	Mas essa orientação, esses seminários, é uma iniciativa dessa subsecretaria, e pode ser que outra subsecretaria faça o mesmo, mas não é uma máxima, geral da secretaria de educação?
Entrevistado	Não, o seminário que eu comecei aqui, no passado né...em 2009 eu sei que foi colocado que era pra fazer o seminário né, então aconteceu em 2009, e depois em 2010 quando já estava chegando no final do segundo semestre, eu já tomei a iniciativa de procurar saber se era pra acontecer ou não. Aí eles falaram “é pra acontecer”, mas só isso, não teve orientação nenhuma, ficou tudo por nossa conta mesmo.
Pesquisadora	O PRAEC ele corresponde a qual carga horária para o professor?
Entrevistado	Pode ser de 7 horas, 7 horas/aulas, que ele recebe por 10, ou de 14, que ele recebe por 20 horas.
Pesquisadora	Então ele tem um período aí, que ele recebe pelas aulas, pelo acompanhamento na atividade, contanto também com o período de planejamento?
Entrevistado	Exatamente.

Pesquisadora	Eles, professores, conseguem encontrar...algum documento que eles conseguem encontrar essas orientações pra elaborar o projeto de PRAEC?
Entrevistado	Olha, nas diretrizes curriculares do estado de Goiás né, que tem no site da secretaria da educação, você encontra essas diretrizes, e tem essas orientações para os PRAEC...
Pesquisadora	Em que caso (?), o professor...algum professor não pode desenvolver um PRAEC de educação ambiental?
Entrevistado	Olha, eu desconheço. Qualquer professor pode montar o seu projeto, e desenvolver. Se tiver algum problema no projeto, a gente comunica, mostra qual o problema, a correção que deve ser feita, mas não tem a reprovação do projeto de jeito nenhum...
Pesquisadora	Ótimo, muito obrigada.

Anexo 1



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ANÁPOLIS
Avenida Sen. José Lourenço Dias s/n - Centro. F. (62) 3321-0408 3324-7852 - CEP 75110-770 Anápolis - GO.

Ofício Circular nº001/GAB-SREA/2011

Anápolis, 20 de janeiro de 2011.

Prezado (a) Senhor (a) diretor (a),

Em atenção ao e-mail recebido do NUPES – Núcleo de Programas Especiais no dia 19 de janeiro, comunicamos que segundo determinação do senhor Secretário de Estado da Educação Thiago Peixoto, está suspensa até segunda ordem, a modulação de PRAEC'S - Projetos de Atividades Educacionais Complementares de qualquer área. A preocupação primeira é com o déficit da escola, a prioridade é a modulação da regência em sala de aula, para que o ano letivo seja iniciado com o quadro de profissionais completo e modulado e o aluno seja beneficiado com aulas mais qualificadas.

Quando a unidade escolar não apresentar nenhum déficit, provavelmente no 2º semestre, os PRAEC'S serão liberados normalmente.

O NUPES - Núcleo de Programas Especiais e Gerências e Núcleos afins continuarão recebendo e analisando todos os PRAEC'S e assim que a modulação destes estiver liberada o contato será estabelecido para os trâmites normais.

Solicitamos que os professores sejam comunicados de tal decisão e desde já contamos com a compreensão de todos.

Atenciosamente,


GABRIELA CAMPOS DE SOUZA
Subsecretária Regional de Educação

Ilmo. (a). Senhor (a)
DIRETOR (A)