



FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POR UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO

Maria Gorete Cavalcante Pequeno

(...) Já podaram seus momentos, desviaram seu destino, seu sorriso de menino tantas vezes se escondeu, mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia, e há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto. Há que se cuidar da vida, há que se cuidar do mundo (...).(Milton Nascimento)

1 INTRODUÇÃO

Situamos a crise ambiental contemporânea como um desafio amplo e complexo que demanda atenção dos diversos segmentos da sociedade. E, em especial, da educação, no intento de questionar se as políticas da Educação Ambiental (EA), referentes à formação docente, estão atendendo a essa demanda no sentido de promover, por meio da escola, alternativas que contribuam para “cuidar do Brasil” e promovam a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões, conforme preconizam.

As sociedades contemporâneas nesse início do século XXI, imersas em uma conjuntura de incertezas e de profundas mudanças com velocidade e complexidade nunca vistas na história da humanidade. Essa conjuntura impulsionada pela globalização da tecnologia, da informação e da economia, do mercado, dentre outros aspectos da vida cotidiana, leva-nos a reconhecer que estamos mergulhadas/os numa profunda “crise civilizacional” (LEFF, 2001; CAPRA, 1995, 2002; BOFF,1999, 2008; LOUREIRO, 2009b).

Uma crise multidimensional que afeta todos os aspectos da vida em sociedade e se manifesta como um amplo processo de desestabilização das sociedades, cujo sintoma mais doloroso, conforme Boff (1999) é o fenômeno de descuido e descaso pela vida, em toda a sua abrangência.

Entretanto, o reconhecimento de que o futuro não é inexorável, mas passível de transformação, leva-nos a recusar posições fatalistas (FREIRE, 2000) e a buscar a compreensão dessa realidade, na qual estamos todas/os mergulhadas/os, no intuito de construirmos uma nova ética mediada pelo cuidado como essência humana que se contraponha a essa lógica capitalista, materializada e incorporada pelo discurso da sustentabilidade, na perspectiva do mercado.

Nesse contexto, a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento que promove a aproximação crítica da realidade (FREIRE, 2005) e permite aos sujeitos a compreensão de seu papel no mundo, se torna, essencialmente, um ato político. E reúne um conjunto de forças e embates que visam a libertação dos indivíduos e a transformação social, aspectos imprescindíveis ao enfrentamento da crise ambiental contemporânea.

A filósofa Hannah Arendt (2007) apresenta a educação como uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana por se constituir em “um ato civilizatório entre o passado e o futuro que tem como essência a natalidade”, ou seja, o fato de que seres nascem para o mundo. “O nascer para o mundo”, na sua visão, significa sair da esfera privada do lar para a esfera pública, tarefa geralmente realizada pela escola. Por isso, a tarefa básica da educação, na sua visão, é apresentar esse mundo às gerações atuais e conscientizá-las de que precisam cuidar desse patrimônio que é a “casa comum” de todas as gerações presentes, passadas e futuras.

O termo *mundona* visão dessa autora não se restringe apenas ao planeta e às condições que favorecem a vida, mas a todos os aspectos que envolvem a cultura e as relações humanas, presentes, passadas e futuras. Ou seja, não é apenas o que temos em comum com aqueles que convivemos, mas também com os que já estiveram aqui antes e com aqueles que virão depois de nós (ALMEIDA, 2011)

Ainda conforme Arendt (2007), a educação representa o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade sobre ele. E se amamos as nossas crianças para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a própria sorte nem tampouco arrancar de suas mãos a possibilidade de construir algo novo ou prepará-las e convocá-las para a tarefa de renovar um mundo comum. Ao ressaltar a

importância da educação, para essa renovação, ela delega a nós professoras/es uma dupla responsabilidade: pelas crianças e pelo mundo.

Essa necessidade de mobilizar os seres humanos para assumirem a responsabilidade de cuidar do meio em que vivem por meio da educação é uma tarefa assumida, hoje, pela Educação Ambiental - EA. “Um campo de conhecimento e atividade jovem e complexo” (LIMA, 2011, p.24) concebido, inicialmente, no bojo dos movimentos sociais e vem se consolidando, em nível nacional e internacional, como política pública educacional desde as últimas décadas do século XX.

É reconhecida, no Brasil, como uma dimensão do processo educativo, regulamentada pela Constituição Federal de 1988, como direito de todos e dever do Estado. E pela Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9.795/99) como “um componente essencial e permanente” da educação nacional, que deve ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino, públicas e privadas, englobando a educação básica – Infantil, Fundamental e Médio – a Educação Superior, a Educação Especial, Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2005).

Dentre as concepções de EA que surgiram no Brasil, nas últimas décadas, em contraponto a perspectivas tradicionais, destacamos as vertentes: crítica, dialógica, emancipatória e transformadora (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004a; FIGUEIREDO, 2006; LOUREIRO, 2009b). Essas vertentes buscam promover a transformação social e resgatam o caráter político da EA, à medida que se coadunam com a perspectiva de educação libertadora, proposta por Freire (2005).

Sobre essa questão Loureiro (2009a, p.15) nos diz: “tudo leva a crer que a EA só apresentará resultados coerentes se incorporar em seu fazer cotidiano a completa contextualização da complexidade ambiental”, e considerar todas as dimensões que envolvem os problemas ambientais, a partir de leituras relacionais e dialéticas da realidade que promovam mudanças para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa, tanto por meio da ação individual (esfera privada) quanto coletiva (esfera pública).

Nesse sentido, a institucionalização da Educação Ambiental no contexto da educação contemporânea, por meio dos currículos dos diversos níveis e áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e/ou transversal, como determina a PNEA, implica mudanças nas políticas da formação de professoras/es, em virtude da ausência desse enfoque na formação inicial de professoras/es da Educação Básica.

Apesar do marco legal que regulamenta a inserção da Educação Ambiental nos currículos de todos os níveis da educação básica e da formação docente, além da pressão social exercida pela crise ambiental contemporânea, ausência desse debate no ensino superior ainda se constitui um grande desafio, pois se apresenta como tema relativamente recente ou ausente nos programas de formação docente (PEQUENO et al, 2010; SILVA, 2007), o que se constitui um fator limitante à institucionalização da EA na escola.

A PNEA determina que “a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”, e também recomenda a sua inserção na formação continuada, ao propor que a capacitação de recursos humanos deve voltar-se para “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades” (BRASIL, 1999).

Entendemos a formação continuada como uma necessidade da profissão docente - pela própria natureza do ser humano, enquanto “ser inacabado e em permanente busca de superação” (FREIRE, 2005, p.49) - e da prática docente que deve se adequar as constantes transformações da realidade, a exigirem que o saber docente seja revisto e ampliado. É assim, um processo a ser construído individual e coletivamente – no chão da escola – a partir da reflexão sobre a prática e pensado a partir das necessidades do contexto escolar e de educadoras/es.

Entretanto, a maioria das políticas de formação docente - e em especial na modalidade continuada - não atendem as demandas de docentes nem do contexto escolar. É importante ressaltar alguns aspectos convergentes, entre os autores que defendem uma formação continuada adequada aos desafios do atual contexto. Dentre eles: o reconhecimento da escola como lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência, como locus dessa formação; a valorização dos saberes docente e do ciclo de vida e atuação docente; a necessidade de vincular formação inicial e continuada e o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento da escola e da sociedade, como um todo (IMBERNON, 2010; GUEDIN, et al, 2008). Acreditamos que essa perspectiva de formação continuada pode contribuir para a institucionalização da EA nos sistemas de ensino.

A EA parece ser uma das questões abarcadas por essa modalidade de formação como alternativa para que educadoras/es incorporem a dimensão ambiental nos processos ensino e aprendizagem. E dependendo da forma como é pensada e desenvolvida pode

preencher a lacuna da ausência desse enfoque na formação de professoras/es da educação básica.

As políticas públicas de formação docente em EA, no Brasil, têm ocorrido na perspectiva continuada por meio dos Programas: Parâmetro em Ação: meio ambiente na escola (PAMA), um programa de formação voltado para professoras/es dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2001)¹; o Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* (BRASIL, 2004), também voltado para professoras/es dos Anos Finais do ensino fundamental, e o Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA)² organizado pelo Departamento de EA do MMA (BRASIL, 2006a), que, apesar de incluir, entre os processos educacionais, a educação escolar, não explicita a qual nível de escolaridade se destina.

Optamos pelo Programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*, como foco de pesquisa, em virtude da abrangência de suas ações voltadas para a escola, principalmente, em relação à Formação Continuada de professores e estudantes, nossa área de interesse e pelo amplo alcance que esse Programa teve no Estado da Paraíba, em termos de mobilização de escolas.

Esse Programa foi pensado e estruturado, em 2004, pelo Órgão Gestor da PNEA, uma parceria entre o MEC e o MMA, em resposta às deliberações da I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, no intuito de “construir um processo permanente de EA na escola por meio das instâncias: presencial, à distância e difusa. Suas ações envolvem Secretarias – estaduais e municipais – de educação, comunidade escolar, sociedade civil e universidades”, visando consolidar a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino e incentivar a sua inclusão no currículo e no Projeto Político Pedagógico das escolas. Dentre as quatro ações desse Programa, deteremo-nos a Formação Continuada de Professoras/es³ – uma ação presencial realizada em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ONGs e universidades.

A partir da suposição de que essa formação pouco contribui para a institucionalização da EA no contexto da Educação Básica, nem fortalece a dimensão do

¹Para mais informações ver Brasil (2001).

²O ProFEA, é apresentado no Caderno Nº 08 série Documentos Técnicos –do MMA (BRASIL, 2006a)

³Apesar dessa formação também envolver Estudantes, estes não serão considerados neste trabalho.

cuidado nessa etapa da educação, em virtude do caráter excludente⁴, descontínuo e descontextualizado do processo, este trabalho visa problematizar o processo de Formação Continuada em Educação Ambiental, do Programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*, realizada na Paraíba, em 2010, e seus impactos para a institucionalização da EA e a promoção do cuidado no contexto escolar.

2 METODOLOGIA

Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada junto a dez professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O cenário foi composto por cinco Escolas Públicas Municipais, localizadas em três municípios-polos⁵ do Estado da Paraíba, onde ocorreu a terceira Formação Continuada em Educação Ambiental. Sendo duas escolas no polo de João Pessoa, duas no polo de Campina Grande e uma no polo de Sousa. A Figura 01 apresenta a abrangência geográfica da pesquisa e a localização desses municípios no mapa da Paraíba.



Figura 01: Mapa do Estado da Paraíba localizando os municípios polos
Fonte: www.paraiba.com

O Estado da Paraíba tem uma área de 56.584 Km², população de 3.766.528 pessoas com uma distribuição muito desigual entre as áreas urbana (2.838.678 pessoas) e rural (927.850 pessoas), densidade demográfica de 66,57 habitantes por km² e 223 municípios. O PIB é de R\$ 28,7 bilhões, a renda per capita de R\$ 7.618⁶, tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,718 e uma expectativa de vida de 68,3 anos. As

4 Como essa formação volta-se apenas para professoras/es e estudantes dos Anos Finais do EF, consideramos que exclui as principais etapas da formação do indivíduo: a EI e Anos Iniciais do EF.

5 Municípios de maior porte, no Estado, e que geralmente dispõem de Centros de Treinamento nos quais ocorreu a formação.

6 IBGE, Censo Demográfico de 2009.

principais atividades econômicas desenvolvidas no estado são a agricultura, a pecuária, serviços e turismo (IBGE, 2010).

Em relação à área educacional, a população em idade escolar é de 938.179 habitantes. A taxa de analfabetismo entre crianças/adolescentes de 10 a 14 anos é de 6,4% e de 15 anos ou mais, de 21,9%. Atende à Educação Básica nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a Educação Infantil, conforme orienta a LDB, ficou a cargo dos municípios. No Quadro 01 apresentamos os dados referentes à população e à organização do ensino nos municípios pesquisados

Quadro 01: Dados dos municípios-polo

Polo	Município	População ⁷	Escolas E F	Escolas EI	Alunos EF	Alunos EI	Prof. E F	Prof. EI
01	João Pessoa	723.515	91	74	42.662	3.635	1.902	212
02	Campina Grande	385.213	123	112	25.780	4.301	977	204
03	Souza	65.803	34	33	3.404	1.224	234	57

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2009 e 2010

A pesquisa teve início em março de 2010⁸, quando procuramos a coordenação da Formação Continuada em EA na Secretaria de Estado da Educação solicitamos os Relatórios das três etapas. Após apreciação optamos por analisar a terceira etapa – que ocorreu em 2010 - realizamos o mapeamento das escolas participantes e a escolhemos aquelas que comporiam o cenário da pesquisa, a partir dos critérios: ter participado da Formação em 2010; fazer parte da rede pública do município polo, atender a EIE o/a professor/a que participou da formação ainda trabalhar na escola. Dessa forma, apenas cinco escolas, (02 no polo 1, 2 no polo 2 e uma no polo 3), compuseram o cenário da pesquisa.

2.1- Participantes da pesquisa

As/os participantes da pesquisa foram dez professoras/es, sendo cinco dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que participaram da formação e trabalham nas escolas

⁷ IBGE, 2010

⁸ E foi concluída em abril de 2012.

pesquisadas, e cinco professoras de Educação Infantil, dessas escolas, identificadas/onos Quadros (02 e 03) por códigos⁹.

Quadro 02: Perfil de Professoras/esdo Ensino Fundamental participantes da pesquisa

Professor/a	Idade	Formação Inicial	Tempo de Serviço/em anos	Área de Atuação	Nível Escolaridade	Vínculo Institucional
PEFEAP1	40	Licenciatura Geografia	06	Professora Geografia	Graduação	Prestadora de Serviço
PEFABP1	43	Licenciatura Biologia	04	Professor Ciências	Especialização	Efetivo
PEFEAP2	55	Licenciatura Economia Doméstica	12	Professora Artes	Especialização	Efetiva
PEFEBP2	42	Licenciatura História	20	Professora História	Especialização	Efetiva
PEFEAP3	39	Licenciatura Geografia	13	Professora Geografia	Especialização	Efetiva

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Quadro 03: Perfil das Professoras da Educação Infantil

Professora	Idade	Formação Inicial	Nível Escolaridade	TempoServiço (anos)	Carga Horária	Vínculo Institucional
PEIEAP1	27	Pedagogia	Especialização	01	Integral	Prestadora de Serviço
PEIEBP1	39	Pedagogia	Especialização	24	01 turno	Efetiva
PEIEAP2	39	Pedagogia	Especialização	09	Integral	Efetiva
PEIEBP2	32	Pedagogia	Especialização	07	01 turno	Efetiva
PEIEAP3	44	Pedagogia	Especialização	10	01 turno	Efetiva

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Analisando o perfil das/o participantes, verificamos que a idade média do grupo é de 40 anos. A professora mais jovem com 27 anos de idade e a mais velha com 55 anos de idade nos dão indícios que obtivemos uma representação de professoras/es em diversas

⁹ “P” de professor/a, seguido do nível de atuação: EF – Ensino Fundamental, da Escola: “EA” ou “EB” e do Polo, no qual está localizada: “P1, P2 ou P3. Ex. PEFEAP1(professor/a do ensino fundamental da escola A do polo 1).

fases da carreira profissional. Em relação ao sexo, a grande maioria composta por mulheres, com apenas um representante masculino.

Quanto à escolarização todas/o tem formação de nível superior específica na área de atuação. E a grande maioria das professoras e o professor de EF também tem pós-graduação lato sensu. Quanto à situação funcional, a maioria tem vínculo efetivo com a instituição, mas ainda aparece a figura “prestadora de serviço”, profissionais com vínculo temporário. Em relação à carga horária de trabalho todos trabalham em outro local. Esse aspecto não contribui para o fortalecimento dos vínculos pessoais e institucionais nem favorece a disponibilidade de tempo para o estudo e planejamento do ensino, aspectos que afetam diretamente o desempenho da profissão.

2.2 Instrumentos de produção dos dados e métodos de análise

No processo de produção de dados, recorreremos a vários instrumentos e técnicas próprias da investigação qualitativa, uma forma de assegurar diferentes perspectivas e alcançar múltiplas fontes de informações e obter uma melhor visão da questão em estudo em uma temática complexa como a EA (MINAYO, 2010; KAWASAKI; CARVALHO, 2009). Dessa forma utilizamos:

- observação da última etapa da Formação, realizada em 2010, no polo de João Pessoa e das escolas desde os primeiros contatos com a comunidade e nos períodos de agendamento para realização e devolução das entrevistas. Sempre que adentrava nesse cenário procurava circular e dialogar com os diversos sujeitos que ali interagiam. Os registros das informações eram feitos no Diário de Campo e por meio de fotografias.

- entrevista semiestruturada, em profundidade, em virtude desse instrumento permitir um momento de diálogo por meio do qual se estabelece a organização de ideias e a construção de um discurso pelo interlocutor. É também um ato comunicativo e dialógico que considera “a recorrência de significados” através do qual se busca a horizontalidade. (SZYMANSKI, 2008; MINAYO, 2010). As entrevistas foram transcritas e a análise das teve como base a análise temática de conteúdo, proposta por Bardin (2011).

- diário de campo (DC) como um instrumento pessoal foi usado desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação (MINAYO, 2010). A análise das informações contidas no DC e o registro fotográfico foram tratados por meio da análise interpretativa qualitativa.

- análise documental permitiu o tratamento das informações contidas nos documentos (PPP das escolas e Relatórios da Formação) visando dar forma conveniente e representar de outra forma essas informações, buscando sua organização e interpretação (BARDIN, 2011).

3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PARAÍBA

Esse processo de formação teve início em 2004 e ocorreu em três etapas:

- Seminário Nacional: (preparação dos formadores I) para representantes das Secretarias Estaduais e Municipais (das capitais) de Educação e outras instituições....
- Seminários Estaduais: (preparação dos formadores II).
- Seminários Locais, nos municípios.

A Formação Continuada em Educação Ambiental para professoras/es e estudantes¹⁰, na Paraíba, uma ação do Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, ocorreu na modalidade presencial em três momentos distintos (Quadro 04), após a realização da I, II, e III Conferências Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (2005, 2007¹¹ e 2010, respectivamente), em municípios-polo do Estado, com apoio financeiro do governos federal em parceria com a Secretaria de Estado da Educação.

Quadro 04: Síntese geral da Formação Continuada em EA na Paraíba

Formação	Período	Objetivos	Total de Escolas
I	2005	Elaborar Projetos de EA, Com-Vida e Agenda 21 nas Escolas.	345
II	2007	Não tivemos acesso	Não tivemos acesso
III	2010	Organizar Com-Vida e construir Agenda 21 nas Escolas	144

Fonte: Relatórios da Formação

¹⁰ Embora essa formação tenha envolvido tanto professores quanto estudantes, nessa pesquisa, levamos em consideração apenas os professoras/es.

¹¹ Não tivemos acesso ao Relatório da formação realizada nesse período, o que nos impossibilitou o desenvolvimento de uma síntese acerca desse processo.

Conforme o quadro 06 na terceira etapa da formação houve uma redução no total de escolas participantes, em relação ao primeiro momento. O terceiro momento da Formação Continuada ocorreu em 2010, também voltada para professores/as e estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) de escolas públicas que realizaram a III Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente. Também foi coordenado pela Secretaria de Estado da Educação com financiamento do MEC e realizado nos mesmos municípios-polo do segundo momento, conforme o Quadro 05.

Quadro 05: Síntese da Terceira Formação Continuada em EA, na Paraíba.

Polos	Nº Prof.	Técnicos	Total de Escolas	Escolas municipais	Escolas Estaduais
João Pessoa	70	03	70	42	28
Campina Grande	29	02	30	23	07
Souza	43	03	44	21	22
Total	142	08	144	85	57

Fonte: Relatório do processo de Formação

Vale ressaltar que o número de escolas convidadas para essa fase da formação foi 345. Em virtude dessa reduzida participação foi oferecida uma nova etapa, no polo de João Pessoa, para as escolas de todo o Estado que não compareceram nos seus respectivos polos. Nesse momento a frequência também foi baixa, houve a participação de professoras/es e estudantes de apenas 26 escolas e três técnicos das Secretarias Municipais de Educação.

A organização de Com-Vida e construção de Agenda 21 nas escolas aparecem como objetivos dos dois momentos da formação. Entretanto, professoras/es e estudantes não conseguiram implementar essas ações, como evidenciam seus discursos: “temos Com-Vida sim, houve uma reunião o ano passado e escrevemos alguma coisa”; “se existe eu não estou sabendo, deve ser no outro turno”, ou: “a professora não trabalha mais nesta escola”.

Outro discurso avaliando o processo da formação fala sobre os limites impostos, pela realidade das escolas e pela formação, para programar essas ações.

“Devia se pensar em um programa contínuo com a formação do professor e da comunidade. A professora foi para a formação e as informações foram pulverizadas. Houve as oficinas, formação de grupos e ficou só nisso. A ideia não foi encarnada – não houve sensibilidade – tem que ser Educação Ambiental. A metodologia da COM-VIDA é bem estruturada, mas faltou monitoramento. Espaço na escola? Não existe, a escola é conteudista. A professora não tem tempo – vai para outras escolas – na escola todo mundo é tarefeiro, parar para a formação é um privilégio. (DC, 20/06/2011)

Esses discursos evidenciam a não compreensão da Com-Vida. Se ela é composta por um grupo de pessoas que deve mobilizar a escola, como pode ocorrer “indiretamente”, ou em alguns momentos? E como sendo mais uma atividade assim como os diversos projetos que chegam à escola, em virtude da não integração das ações e da ausência de coletividade nesse ambiente, fruto de um longo processo de “individualização da humanidade” gerado pelo nosso distanciamento da natureza, a partir da evolução do “processo histórico-cultural”, quando as sociedades contemporâneas chegam ao extremo do individualismo (GUIMARÃES, 2007, p. 89).

3.1A Educação Ambiental e a Dimensão do Cuidado na Escola

Em muitas situações presenciamos fatos e ouvimos desabafos que traduzem os desafios enfrentados pela escola, no sentido de atender e conciliar uma grande diversidade de pessoas, com diferentes formas de ser e agir, em um espaço que ainda é pensado e estruturado para atender a um público homogêneo. As quais foram evidenciando situações de descaso e descuido na forma como são tratadas as crianças pobres, muitas vezes, abandonadas triplamente: primeiro pelas próprias famílias que, no atual contexto econômico e social, não têm tempo para elas, segundo, pela escola, quando não assume a sua responsabilidade de educar e cuidar para que ela possa se desenvolver com dignidade. E, por último, pelo poder público, quando não atende seu direito a uma educação de qualidade e um ambiente equilibrado.

Essa realidade evidencia uma característica muito presente na sociedade contemporânea, a invisibilidade da criança (SARMENTO; VASCONCELOS 2011). O descaso, a falta de cuidado e de responsabilidade com as crianças, hoje, parece ser algo naturalizado é como se elas fossem realmente invisíveis. Essas questões são realçadas pela Figura 06 que evidencia atitudes de descuido, tanto para com o ambiente, no entorno da escola, quanto para com as crianças.



Figura 06: Situações de descuido na forma de servir a “merenda” escolar e no entorno da escola. Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Entretanto, também observamos situações em que a organização dos espaços-tempo indica zelo e cuidado com a criança. Isso foi observado na forma de organização do recreio das crianças (Figura 07) e na postura de algumas professoras em relação às crianças e as ações que desenvolvem na escola.

O cuidado, nesse sentido, como uma dimensão do humano representa uma atitude de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro e com a Terra (BOFF, 1999). Aspecto também realçado por Arendt (2007) quando fala acerca da nossa responsabilidade para com as crianças e com o mundo, nossa “casa comum”.



Figura 07: Situações de cuidado e estímulo à brincadeira, durante o recreio. Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

3.2 -Formação Continuada em Educação Ambiental, na Visão de Professoras/es

Quadro 06 – Visão de professoras/es acerca da Formação Continuada em EA

IMPORTANCIA	LIMITES	POSSIBILIDADES
Incentivo a relação professor-aluno	Não integração da escola com a comunidade	Voltada para a realidade
Ampliar conhecimentos e complementar Formação Inicial	Ausência da EA no Currículo da formação docente	Maior carga horária
Cuidar do ambiente	Falta de apoio e recursos financeiros e materiais	Com foco na prática
Cuidar do outro e de si mesmo	O cotidiano da escola Ausência de coletividade	Integrada ao planejamento da Rede e da escola
Consciência ambiental e cidadania	Falta de continuidade e acompanhamento das Ações	Que seja realmente continuada
Melhorar a atuação profissional	Organização do espaço físico O tempo e o salário de professoras/es	Subsídios financeiros
Melhorar como pessoa	Invisibilidade da criança na escola	Monitoramento das ações

A Formação Continuada em EA é reconhecida por professoras/es como uma proposta que pode contribuir para promover o cuidado do ambiente escolar, melhorar a atuação profissional e promover a cidadania. Entretanto, também reconhecem alguns limites desse processo, principalmente no que diz respeito à reduzida carga horária do curso que não contribui para aprofundar o estudo, a falta de continuidade e acompanhamento e monitoramento das ações e apoio financeiro.

Outros limites identificados nesse processo foram a transferência de professoras/es, a diversidade de projetos que são desenvolvidos pela escola, de forma isolada, a atuação de professoras/es como “agentes multiplicadores” em relação à forma de organização dos espaços-tempos da escola e, principalmente, a ausência de políticas de

EA voltadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação infantil, principais etapas do processo de socialização e formação dos seres humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns aspectos confluentes acerca da necessidade de se pensar uma formação continuada adequada aos desafios do atual contexto, reconhecem a escola como *locus* privilegiado dessa formação, a valorização dos saberes docente e do ciclo de vida e atuação docente, a necessidade de vincular formação inicial e continuada e o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento da escola e da sociedade, como um todo.

No movimento dialético da pesquisa permeado por contradições, encontros e desencontros, desânimo e esperança, vivenciamos experiências por meio dos contatos e diálogos com as escolas e percebemos os grandes desafios a serem perseguidos – pelas políticas públicas de formação docente em EA, na busca de uma escola sustentável. Assim, verificamos que vem incidindo sobre o Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, na Paraíba, uma perceptível desmobilização em relação à participação das escolas nas ações de Conferência e Formação Continuada, tendo em vista a considerável redução no número de escolas participantes da terceira versão, em 2010.

Em relação à institucionalização da Educação Ambiental na escola há indícios da sua presença tanto no PPP, quanto em algumas ações. Todavia, carecem de investimentos de diversas ordens para que possa ser assumida, de fato, de forma transversal/interdisciplinar ao currículo, em sua complexidade. Nesse sentido, deve contemplar, além de aspectos conceituais, a dimensão institucional. Ou seja, não basta que a EA esteja no PPP da escola. Além disso, ela precisa encontrar um lugar na escola em toda a sua dinâmica e complexidade.

A ausência de um plano de metas pensado e construído coletivamente, pela escola contribui para o individualismo e a prevalência de ações pontuais, evidenciadas pela diversidade de projetos e atividades programadas de forma isolada, numa lógica que não favorece a coletividade nem a integração escola-comunidade. Ou seja, há descompasso entre o discurso e as ações propostas no PPP.

Em relação às ações de EA, percebemos um movimento que indica o desejo e a busca por fazer algo em prol do ambiente, mesmo de forma incipiente, que pode confirmar um lugar da EA, cujas ações, são geralmente, movidas pelas datas comemorativas e

desenvolvidas numa perspectiva pontual e individual. Aparece em maior proporção ações relacionadas à problemática do lixo, ainda de forma superficial, seguida da horta escolar. Também pouco se percebe a integração com os conteúdos escolares indicando uma concepção naturalista e comportamentalista de EA.

O processo de Conferência e Com-Vida proporciona um movimento que vai à contramão da dinâmica escolar, ou seja, visa promover a participação, o debate e a troca de ideias. Além de estimular a escola a “olhar para si mesma” e tomar decisões acerca de prioridades e escolha de representantes se constituindo, portanto, movimentos que promovem a cidadania.

Quanto à dimensão do cuidado no contexto escolar, orientadas pelas concepções de criança e de meio ambiente inscritas na forma de organização dos espaços-tempos para atender (ou não) às necessidades e direitos de crianças e adolescentes, identificamos posturas antagônicas. Por um lado, percebemos algumas situações em que se respeita a criança, no seu direito à educação, ao cuidado e a proteção. E por outro, muitas situações nas quais esses direitos são negados por meio de atitudes de abandono, descaso e descuido, como se fossem realmente *invisíveis*.

Dessa forma, a escola reflete a falta de cuidado generalizado como sintoma da atual crise civilizatória, conforme Bof(1999), na qual se insere a crise ambiental. No contexto da educação esse descuido ocorre por meio de políticas públicas pensadas para não dar certo, no descaso com a manutenção das instituições públicas. Também envolve professoras/es que são igualmente abandonados e descuidados pelos gestores públicos por meio da não valorização, dos baixos salários e da ausência de condições dignas de trabalho, que contribuem para reduzir a autoestima e provocar a desesperança.

Portanto, para que a escola possa ajudar a cuidar do Brasil e do Planeta, ela precisa, sobretudo, (re)aprender a cuidar de si mesma, no sentido de se constituir, de fato, num lugar de acolhimento de “novos seres” no contexto social mais amplo para que possa ensiná-los a cuidar de si, dos outros e do meio em que vivem, na perspectiva da Pedagogia do Cuidado.

Essa Pedagogia reconhece a Educação Ambiental, em sua perspectiva crítica, humanista e transformadora, como uma dimensão da educação, promotora do cuidado, que nos ajuda a promover uma educação pública de qualidade e um ambiente que favoreça a vida em toda a sua abrangência e complexidade.

5 REFERENCIAS

- ALMEIDA, V. S. de. *Educação em Hnnah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, H. *A Crise na Educação*. In: Entre o Passado e o Futuro. Trad. Mauro W. Barbosa. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 221-247.
- BOFF, L. *Saber Cuidar - Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. *Comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola – Com-Vida / Documentos - Técnicos – 10*. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação Série 1.ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 30p. 2007c.
- BRASIL, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais. SEB/MEC, 2005
- BRASIL. *III Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente – mudanças ambientais globais*. Luziânia-GO, Brasília, 2009.
- BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012
- CAPRA, *O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- FIGUEIREDO, J. B. A. *A Dialogicidade de Paulo Freire na Educação Ambiental Dialógica*. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED. Caxambu: 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000
- GALIAZZI, M. do C. & FREITAS, J. V. de (Orgs). *Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- GUIMARÃES, M. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. MELLO, S.S. de; TRAJBER, R. Brasília: MEC/CGEA/ MMA/DEA: UNESCO, 2007.

HENRIQUES, R.; TRAJBER, R (Orgs.) *Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade*. In: BRASIL, Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Cadernos SECAD 1. 109p. 2007a.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAWASAK, C. S. & CARVALHO, L. M. de. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental (Dossiê). In: *Educ. rev.* vol.25 Nº.3 Belo Horizonte Dec. 2009.

LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004

LIMA, G. F. Da C. *Educação Ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios*. Campinas: Papirus, 2011

LOUREIRO, C. F. B. et al. (Orgs.) *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009a.

LOUREIRO, C. F. B. Mundialização do Capital, Sustentabilidade Democrática e Políticas Públicas: problematizando os Caminhos da Educação Ambiental. *Ambiente & Educação*, vol. 14, 2009b.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PARAÍBA, Governo da. *Formação continuada: educação ambiental*. João Pessoa: SEEC/ ESPEP, 2010.

PEQUENO, M. G. C., SILVA, M. E.; GADELHA, M. L. Formação Docente: desafios, propostas e perspectivas. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 15. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010

SARMENTO, M. J. *As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em 17 de novembro de 2011.

SILVA, A. D. V. Sustentabilidade no ensino superior: a emergência de uma universidade ambientalmente responsável. In: GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. (Orgs.). *Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007, p.143-162.

SZYMANSKI, H.(Org). *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro. 2008.

VASCONCELOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (orgs.). *Infância Invisível*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.