



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

## **Formação docente e educação ambiental: por uma Pedagogia do cuidado**

Maria Gorete Cavalcante Pequeno<sup>1</sup>

**Resumo:** A crise ambiental global exige a mobilização dos diversos setores sociais, inclusive da educação. A Educação Ambiental (EA) emerge como componente essencial da educação em todos os níveis, em virtude de sua capacidade de promover a Pedagogia do Cuidado. Este artigo analisa os impactos da Formação Continuada em EA proposta pelo Programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*, no estado da Paraíba, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa nos moldes da Análise de Conteúdo e entrevista com dez professoras/es da Educação Infantil e Ensino Fundamental de cinco escolas públicas de três municípios. Os resultados indicam que essa formação pouco contribuiu para a institucionalização da EA e a promoção do cuidado na escola que, para “Cuidar do Brasil”, precisa (re)aprender a cuidar de si mesma, promovendo a Pedagogia do Cuidado.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Educação Ambiental. Pedagogia do Cuidado.

**Abstract:** Global environmental crisis requires various social sectors mobilization, including education. Environmental Education (EE) emerges as an essential component of education at all levels, due to its ability to promote Care Pedagogy. This paper analyzes EE continuing teachers' training impacts proposed by Let's Take Care of Brazil Program with schools in Paraíba (Brazil). A qualitative research approach has been conducted along content lines analysis and interviews with ten early childhood education and Elementary school teachers working in five public schools in three municipalities. Results indicate that such training did not contribute well enough to EE institutionalization and care promotion in a school that, in order to “Take Care of Brazil”, needs to learn (again) to care for itself by promoting Care Pedagogy.

**Keywords:** Continuing teachers' training. Environmental education. Care Pedagogy.

---

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Mestre em Desenvolvimento e meio Ambiente e doutora em Educação. Professora da Universidade estadual da Paraíba, Departamento de Educação, Curso de Pedagogia. E-mail: [gorete.pequeno@gmail.com](mailto:gorete.pequeno@gmail.com)

## 1 – INTRODUÇÃO

A crise ambiental global se apresenta como causa de problemas que ameaçam a humanidade, tais como escassez de água e alimentos, poluição atmosférica e violência de diversos matizes. Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) emerge como componente essencial aos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive da formação docente, devido à sua capacidade de promover a Pedagogia do Cuidado, numa perspectiva dialógica, humanista e transformadora.

Esta necessidade surge da constatação de que as sociedades humanas estão, hoje, imersas em uma conjuntura de incertezas e de profundas mudanças, as quais ocorrem com velocidade e complexidade nunca vistas na História da humanidade. Essa conjuntura, impulsionada pela globalização das tecnologias, da informação e da economia, dentre outros aspectos da vida cotidiana, leva-nos a reconhecer que estamos mergulhadas/os numa profunda crise “global” ou “civilizacional” (CAPRA, 1995; BOFF, 1999; LOUREIRO, 2009). Uma crise multidimensional que afeta todos os aspectos da vida em sociedade e se manifesta como um amplo processo de desumanização e desestabilização em diversos setores.

Em sua obra *Saber Cuidar, Ética do Humano - Compaixão pela Terra*, o filósofo e teólogo Leonardo Boff (1999) reflete sobre o contexto de desumanização e descuido da sociedade contemporânea e convida-nos a uma nova ética, mediada pelo cuidado como essência humana. E reconhece que o sintoma mais doloroso dessa “crise civilizacional generalizada” é o “fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, numa palavra, da falta de cuidado” (BOFF, 1999, p. 18) 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 desta realidade, com o intuito de construirmos uma nova lógica que se contraponha à capitalista, materializada e incorporada pelo discurso da sustentabilidade, na perspectiva do mercado.

Destarte, a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento que promove a aproximação crítica da realidade, possibilita a reflexão sobre ela e permite aos sujeitos a compreensão de seu papel no mundo (FREIRE, 2005). Torna-se, assim, um ato essencialmente político, reunindo um conjunto de forças e embates que visam à libertação dos indivíduos e à transformação social, aspectos imprescindíveis ao enfrentamento da Crise ambiental contemporânea.

Arendt (2007, p. 223) reconhece a educação como uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, por se constituir em um ato civilizatório entre o passado e o futuro cuja “essência é 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, uma tarefa geralmente realizada pela escola. Por isso, a tarefa básica da educação é “apresentar o mundo” às gerações atuais e orientá-las a cuidar dele como a “casa comum” de todas as gerações presentes, passadas e futuras.

Segundo Almeida (2011), o termo *mundo* apresenta uma ampla significação. Não se restringe apenas ao planeta nem às condições que favorecem a vida, mas conglomeram aspectos relacionados à cultura e às relações humanas no curso da História. Já o termo *mundo comum* também não se restringe ao espaço ocupado pelas coisas e pelos seres humanos, mas se refere sempre ao espaço e a assuntos que compartilhamos com os outros, pois transcende a duração de nossas vidas. Ou seja, não diz respeito apenas ao que temos em comum com aqueles que convivem conosco, mas também com os que estiveram aqui - antes de nós - e aqueles que ainda virão.

Ao ressaltar a importância da educação para a “renovação do mundo”, Arendt (2007) delega a nós, professoras/es, uma dupla responsabilidade: pelas crianças e pelo mundo, ao afirmar: “uma pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 2007, p. 239). E sobre a formação docente, afirma: “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste<sup>4</sup>”.

É nesta perspectiva de inserção de “novos seres no mundo”, os quais devem ser orientados para assumir a responsabilidade de cuidar desse mundo, que situamos a Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, consistindo nas primeiras etapas da educação. Isto é possível porque a finalidade destas etapas é educar e cuidar de crianças, visando ao seu desenvolvimento integral, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

Entendemos que a EA é “um campo de conhecimento e atividade jovem e complexo” (LIMA, 2011, p. 24), concebido, inicialmente, no bojo dos movimentos sociais, mas que vem se consolidando como política pública educacional desde as últimas décadas do século XX. Tem sido reconhecida, no Brasil, como uma dimensão do processo educativo, regulamentada pela Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever

---

<sup>4</sup> Id. p. 239.

do Estado. Ademais, a EA é concebida pela Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 2005, p. 65) como “um componente essencial e permanente” da educação nacional, que deve ser desenvolvido no âmbito dos currículos das instituições de ensino, públicas e privadas, englobando a Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), o Ensino Superior, a Educação Especial e Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2005).

Dentre as concepções de EA que surgiram no Brasil na última década, em contraponto com as perspectivas tradicionais, destacamos as seguintes vertentes: crítica, dialógica, emancipatória e transformadora (CARVALHO, 2004; FIGUEIREDO, 2006). Tais vertentes buscam atuar como um meio de libertação e transformação social à medida que se coadunam com a perspectiva de educação libertadora proposta por Freire (2005) e resgatam o caráter político da EA, ao promover a ação-reflexão-ação acerca dos problemas ambientais.

Sobre esta questão, Loureiro et al. (2009, p. 15) afirmam: “tudo leva a crer que a EA só apresentará resultados coerentes se incorporar em seu fazer cotidiano a completa contextualização da complexidade ambiental” a partir de leituras relacionais e dialéticas da realidade que promovam mudanças para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa, por meio da ação individual (esfera privada) e coletiva (esfera pública).

Nesse sentido, a institucionalização da EA por meio dos currículos dos diversos níveis e áreas de conhecimento, como determina a PNEA, sugere mudanças nas políticas de formação docente e na forma de organização dos espaços e tempos das escolas. Esta necessidade decorre dos desencontros entre as políticas deste campo e da educação em geral, principalmente no que se refere à ausência da EA na formação inicial de professoras/es da Educação Básica, uma vez que é um tema relativamente recente ou ausente nos cursos de formação docente, como confirmam Pequeno, Silva & Gadelha (2010), Silva (2007) e Henriques & Trajber (2007).

Contudo, a PNEA determina que “a dimensão ambiental deve constar na formação, especialização e atualização de educadores, em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2005, p. 67). A ausência deste debate na formação docente se torna um fator limitante à institucionalização da EA na escola e evidencia o descompasso entre a formação, o trabalho docente e as reais necessidades da educação contemporânea.

Nesse contexto, situamos a formação continuada na compreensão de que é da natureza do ser humano “[...] ser inacabado e em permanente busca de superação”

(FREIRE, 2005, p. 49), como também é do âmbito da natureza humana a necessidade da profissão docente e da prática educativa para atender às constantes transformações que ocorrem na realidade. Dessa maneira, como um processo individual e coletivo de reflexão sobre a prática pensado a partir das necessidades do contexto escolar e de educadoras/es, a formação continuada possibilita a ampliação de conhecimentos e a melhoria do ensino.

A discussão acerca desta formação (IMBERNÓN, 2010; GATI, 2008) tem suscitado o debate em torno de alguns aspectos que convergem na busca de uma formação continuada adequada aos desafios do atual contexto, quais sejam: o reconhecimento da escola como *locus* privilegiado de tal formação, a valorização dos saberes docentes 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. Acreditamos que uma formação continuada em EA que considere estes aspectos pode contribuir para a sua institucionalização nos sistemas de ensino.

Entretanto, nem sempre as políticas de formação continuada nesta modalidade atendem às demandas de docentes ou mesmo do contexto escolar, uma vez que, balizadas pela ideologia neoliberal capitalista, são pensadas e realizadas por especialistas, fora do ambiente escolar e apresentadas na forma de “lições modelo”, como alternativas para atenuar a crise no sistema educacional. Tal processo institui, conforme Freitas (2007), um “divórcio” entre essas propostas de formação e as exigências da sociedade.

A EA é uma questão adotada pela referida modalidade de formação que surge como alternativa para suprir lacunas da formação inicial e para que professoras/es incorporem a dimensão ambiental aos processos de ensino e aprendizagem. A depender da forma como é pensada e desenvolvida, pode contribuir para romper com um dos maiores desafios da inserção da dimensão ambiental no cotidiano escolar, que é a ausência deste 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 de alguns Programas, dentre os quais destacamos o Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, objeto de análise deste trabalho, voltado para professoras/es dos anos finais do Ensino Fundamental.

Este Programa foi pensado e estruturado em 2004 pelo Órgão Gestor da PNEA, resultando de uma parceria entre o MEC e o MMA em resposta às deliberações da I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, com o objetivo 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. Esta parceria visa a consolidar a institucionalização da EA nos sistemas de ensino e incentivar a sua inclusão no currículo e no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Dentre as ações do Programa (difusa, presencial, tecnológica e ações estruturantes), deter-nos-emos, neste trabalho, à Formação Continuada de Professoras/es – uma ação presencial realizada em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ONGs e Universidades.

A opção por este Programa como foco de nossa pesquisa deu-se em virtude da abrangência de suas ações voltadas à escola, principalmente quanto à formação continuada de professoras/es e de estudantes, nossa área de interesse na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, e também pelo amplo alcance que tal Programa teve no Estado da Paraíba em termos de mobilização das escolas.

Partimos da suposição de que as políticas de formação docente em EA nem sempre contribuem para a sua institucionalização nos processos pedagógicos da Educação Básica, nem fortalecem a dimensão do cuidado na escola, devido ao caráter excludente<sup>5</sup>, descontínuo e descontextualizado de tais processos. Nessa perspectiva, este artigo analisa os impactos decorrentes do processo de formação continuada em Educação Ambiental (EA) proposto pelo Programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*, no Estado da Paraíba, 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-polos<sup>6</sup> do Estado da Paraíba, onde ocorreu a terceira Formação Continuada em Educação Ambiental. Duas escolas eram localizadas no polo de João Pessoa, duas no polo de Campina Grande e uma no polo de Souza. A Figura 01 apresenta a abrangência geográfica da pesquisa e a localização desses municípios.

---

<sup>5</sup> Como esta formação contempla apenas professoras/es e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, consideramos que exclui as principais etapas da Educação Básica: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> Municípios de maior porte, no Estado, e que geralmente dispõem de Centros de Treinamento nos quais ocorreu a formação.

FIGURA 01: Mapa do Estado da Paraíba localizando os municípios polos.



Fonte: <[www.paraiba.com](http://www.paraiba.com)>.

A pesquisa teve início em março de 2010, quando procuramos a coordenação da Formação na Secretaria de Estado da Educação, solicitamos os relatórios das três etapas desta formação e optamos por analisar a terceira, ocorrida no mesmo ano. Realizamos o mapeamento das escolas participantes nos três polos e a escolha daquelas que comporiam o cenário da pesquisa deu-se a partir dos seguintes critérios: fazer parte da rede pública do município polo e a permanência do/a professor/a que participou da formação nesta escola. Assim, o cenário da pesquisa foi formado por cinco escolas (duas no polo 1, duas no polo 2 e uma no polo 3).

As/os participantes da pesquisa foram dez pessoas, sendo quatro professoras e um professor dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais participaram da formação e trabalhavam nas escolas pesquisadas, e cinco professoras de Educação Infantil dessas escolas, identificadas/os nos Quadros 01 e 02 por códigos<sup>7</sup>. Apesar de a formação também envolver estudantes, estes não serão objeto de atenção neste trabalho.

QUADRO 01: Perfil de Professoras/es do Ensino Fundamental participantes.

Professor/a	Idade	Formação Inicial	Tempo de Serviço/em anos	Área de Atuação	Nível Escolaridade	Vínculo Institucional
<b>PEFEAP1</b>	40	Licenciatura Geografia	06	Professora Geografia	Graduação	Prestadora de Serviço
<b>PEFEBP1</b>	43	Licenciatura Biologia	04	Professor Ciências	Especialista EJA	Efetivo
<b>PEFEAP2</b>	55	Licenciatura Economia Doméstica	12	Professora Artes	Especialista Artes Cênicas EJA	Efetiva
		Licenciatura		Professora	Especialista	

<sup>7</sup>“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).

<b>PEFEBP2</b>	42	História	20	História	História do Nordeste	Efetiva
<b>PEFEAP3</b>	39	Licenciatura Geografia	13	Professora Geografia	Especialista Análise Reg. Nordeste	Efetiva

Fonte: Dados da pesquisa, Pequeno (2012).

No Quadro 02, apresentamos o perfil das professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa, destacando a idade, a área de formação, a escolaridade, o tempo de serviço e o vínculo com a escola.

QUADRO 02: Perfil das professoras da Educação Infantil.

Professora	Idade	Formação Inicial	Nível Escolaridade	Tempo Serviço (anos)	Carga Horária	Vínculo Institucional
<b>PEIEAP1</b>	27	Pedagogia	Especialista Educação Inclusiva	01	Integral	Prestadora de Serviço
<b>PEIEBP1</b>	39	Pedagogia	Especialista Psicopedagogia	24	01 turno	Efetiva
<b>PEIEAP2</b>	39	Pedagogia Hab. EI	Especialista Psicopedagogia	09	Integral	Efetiva
<b>PEIEBP2</b>	32	Pedagogia	Especialista Educação Básica	07	01 turno	Efetiva
<b>PEIEAP3</b>	44	Pedagogia	Especialista Psicopedagogia	10	01 turno	Efetiva

Fonte: Dados da pesquisa (PEQUENO, 2012).

Considerando a idade média dos participantes e a variação do tempo de serviço, fica evidente que obtivemos uma representação de professoras/es em diversas fases da carreira profissional. Quanto ao sexo, a presença de apenas um representante masculino indica que ainda permanece a questão de o magistério ser considerado “profissão para mulheres”. Em relação à formação, todas/os têm nível superior específico na área de atuação, com pós-graduação *lato sensu*. Em relação à situação funcional, ainda aparece a figura do/a “prestador/a de serviço”, profissionais com vínculo temporário e todos com carga horária de trabalho integral. Tais aspectos não contribuem para o fortalecimento dos vínculos pessoais e institucionais nem favorecem a disponibilidade de tempo para estudo e planejamento, o que interfere no desempenho profissional.

No processo de produção de dados, recorremos a vários instrumentos e técnicas próprias da investigação qualitativa como forma de assegurar diferentes perspectivas e alcançar múltiplas fontes de informações, além de obter uma melhor visão da questão em

estudo. Com base em Minayo (2010) e Kawasaki & Carvalho (2009), utilizamos os seguintes instrumentos:

- a) Observação da última etapa da Formação e das escolas. Sempre que adentrávamos neste cenário, procurávamos circular e dialogar com os diversos sujeitos que ali interagiam. Essas informações foram registradas no Diário de Campo e por meio de fotografias.
- b) Entrevista semiestruturada, em profundidade, que permite 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 dos quais se busca a horizontalidade (SZYMANSKI, 2008; MINAYO, 2010).
- c) Diário de campo (DC) como um instrumento pessoal utilizado desde o primeiro momento da ida a campo até a fase final da investigação (MINAYO, 2010).

Com vistas a estabelecer uma configuração conveniente e representar de outra forma essas informações, buscando sua organização e interpretação, os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011).

### **3 - FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PARAÍBA**

O processo de formação iniciado em 2004 foi organizado 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) e Seminários Locais, nos municípios.

Tal Formação decorre de uma ação do Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, ocorrendo na modalidade presencial em três momentos distintos, conforme o Quadro 03 após a realização da Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (edições I, II e III, ocorridas em 2005, 2007<sup>8</sup> e 2010, respectivamente) em municípios-polo do Estado, com apoio financeiro do Governo Federal em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Os sujeitos desta formação, nos municípios, foram professores/as e estudantes que participaram da organização da Conferência na escola, como agentes multiplicadores do processo.

---

<sup>8</sup> Não tivemos acesso ao Relatório da formação realizada neste período, o que nos impossibilitou o desenvolvimento de uma síntese acerca deste processo.

QUADRO 03: Síntese geral da Formação Continuada em EA na Paraíba.

Formação	Período	Objetivos	Total de Escolas
<b>I</b>	2005	Elaborar Projetos de EA, ComVida e Agenda 21 nas Escolas.	345
<b>II</b>	2007	Não tivemos acesso	Não tivemos acesso
<b>III</b>	2010	Organizar ComVida e construir Agenda 21 nas Escolas	144

Fonte: Relatórios da Formação.

No Quadro 04, apresentamos uma síntese da terceira etapa da Formação Continuada em EA, realizada em 2010, em três municípios polo do estado para professores/as e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) de escolas públicas que realizaram a III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Esta etapa também foi coordenada pela Secretaria de Estado da Educação, com financiamento do MEC, cuja carga horária girou em torno de dezesseis horas.

QUADRO 04: Síntese da terceira formação continuada em EA, na Paraíba.

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

Fonte: Relatórios da Formação.

Ressaltamos a considerável redução no número de participantes em relação à primeira etapa, apesar de o convite ter sido enviado para 345 escolas. Em virtude desta reduzida participação, foi oferecida uma nova etapa, no polo de João Pessoa, para as escolas de todo o estado que não compareceram em seus respectivos polos. Nesse momento, a frequência também foi baixa, pois participaram três técnicos das Secretarias Municipais de Educação e professoras/es e estudantes de apenas 26 escolas.

Os objetivos desta formação foram a organização de Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - ComVida<sup>9</sup> e a construção de Agenda 21 nas escolas. Entretanto, professoras/es e estudantes não conseguiram implementar essas ações, como evidenciam seus discursos: “Temos ComVida, sim, houve uma reunião o ano passado e escrevemos alguma coisa” (informação verbal<sup>10</sup>); “Se existe ComVida eu não estou sabendo, deve ser no outro turno” (informação verbal<sup>11</sup>). Outra situação foi a não permanência do professor ou professora que participou da formação na escola. Nesse caso, era comum a gestão da escola afirmar: “o/a professor/a não trabalha mais nesta escola” (informação verbal<sup>12</sup>).

Eis outro discurso que, avaliando o processo da formação, evidencia os limites impostos pela realidade das escolas e pelo formato da 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 ComVida 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 (Diário de Campo, 2011, não paginado).

Tais discursos confirmam a não compreensão da ComVida por parte dos entrevistados. Se ela é composta por um grupo de pessoas que deve mobilizar a escola, como pode ocorrer “indiretamente” ou em momentos específicos? As evidências revelam que, como nos diversos projetos que chegam às escolas, os resultados são inexpressivos em virtude da não integração das ações e da ausência de coletividade neste ambiente. Em certa medida, isto decorre de um longo processo de “individualização da humanidade” que também afeta o Brasil, gerando o distanciamento entre ser humano e natureza, a partir da evolução do “[...] processo histórico-cultural, que nas sociedades contemporâneas chega ao extremo do individualismo” (GUIMARÃES, 2007, p. 89).

Acrescenta-se a isto a questão da complexidade e multidimensionalidade, que abarca tanto a discussão dos problemas ambientais quanto a forma de organização dos

---

<sup>9</sup> Ação estruturante do Programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas* que visa a criar espaços estruturantes na escola para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade, com foco nas questões socioambientais locais e na elaboração da Agenda 21, um plano de ação que busca integrar escola e comunidade do entorno (BRASIL, 2007).

<sup>10</sup> Informações concedidas pelo colaborador PEFEAP1.

<sup>11</sup> Informações cedidas pelo colaborador PEFEBP2.

<sup>12</sup> Informações cedidas pela gestão escolar.

espaços e tempos da escola, onde se inclui a questão do tempo de professores/as e a rigidez das propostas curriculares e do fazer pedagógico. Esta conjuntura evidencia a necessidade de “reinvenção” da escola, na perspectiva de Candau et al. (2013). Semelhante reinvenção é uma tarefa complexa que envolve diversos aspectos, porquanto a escola, frente aos desafios do atual contexto, é chamada a ser mais que um *locus* de apropriação do conhecimento científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens, tornando-se uma instituição na qual a “rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica” ceda lugar para a “dinamicidade, a flexibilidade e a diversificação”, dentre outros aspectos (CADAU et al, 2013, p. 14).

### **3.1 A Educação Ambiental e a dimensão do cuidado na escola**

Situamos a relação entre o educar e o cuidar, no contexto escolar, como dimensões inseparáveis do processo educacional, adotada pela política educacional brasileira inicialmente no contexto da Educação Infantil e, hoje, extensiva à Educação Básica por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010). Conforme o Art. 6º desta diretriz, “na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010, art. 6).

No entanto, a referida diretriz ainda não foi incorporada ao cotidiano das escolas. Durante a pesquisa, presenciamos fatos e ouvimos desabafos que traduzem os desafios enfrentados pela instituição no sentido de atender e conciliar uma grande diversidade de pessoas, com diferentes formas de ser e agir, em um espaço ainda pensado e estruturado para atender a um público homogêneo. Esses fatos e desabafos foram evidenciando situações de descaso e descuido na forma como são tratadas as crianças, principalmente as 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 elas possam se desenvolver com dignidade; e, em terceiro lugar, pelo poder público, quando não atende ao seu direito a uma educação de qualidade e um ambiente “equilibrado”.

Tal realidade ratifica uma característica muito presente na sociedade contemporânea: a “invisibilidade da criança” (VASCONCELOS; SARMENTO, 2007). O descaso, a falta de cuidado e de responsabilidade com as crianças atualmente parecem ser

algo naturalizado, como se elas fossem realmente invisíveis. Estas questões são realçadas pelas Figuras 02 e 03, as quais evidenciam atitudes de descuido tanto para com a criança quanto para com o ambiente escolar.

FIGURA 02: Horário da “merenda” na escola.



Fonte: Pequeno (2012).

FIGURA 03: Entorno da escola.



Fonte: Pequeno (2012).

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 faz referência à nossa responsabilidade para com as crianças e com o mundo, nossa “casa comum”.

### **3.2 Formação continuada em Educação Ambiental na visão de professoras/es**

A Formação Continuada é concebida hoje de forma abrangente, diversa e contextual (GATI, 2008; IIMBERNÓN, 2010). Na área da EA, tem sido adotada como alternativa para promover a inserção da dimensão ambiental nos sistemas de ensino, inserindo-se, assim, em um movimento de busca pela melhoria da educação e do ambiente.

Seguindo as orientações da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), as informações sobre a visão de professoras/es acerca da formação continuada em EA, resultantes das entrevistas, foram organizadas em três categorias temáticas, conforme o Quadro 05 a seguir.

QUADRO 05: Visão de professoras/es acerca da Formação Continuada em EA.

IMPORTÂNCIA	LIMITES	POSSIBILIDADES
Incentivo à relação professor-aluno	Não integração entre escola e comunidade	Voltada para a realidade
Ampliar conhecimentos e complementar a formação inicial	Ausência da EA no Currículo da formação docente	Maior carga horária
Cuidar do ambiente	Falta de apoio, como também de 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; 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

Fonte: Dados da entrevista (PEQUENO, 2012).

Analisando a Formação Continuada em EA, as/os professoras/es a reconhecem como uma proposta que pode contribuir para a seu desenvolvimento pessoal e profissional e também para a promoção do cuidado do ambiente na perspectiva da cidadania. Entretanto, também reconhecem alguns limites do processo, os quais foram agrupados em dois grupos: o primeiro relaciona-se ao contexto, incluindo a forma de organização da escola e a relação da EA com o currículo e o fazer docente. Reconhecem, portanto, a importância do contexto para as propostas de formação, corroborando o pensamento de Imbernón (2010), ao reconhecer que o contexto social condiciona essas práticas. O segundo grupo de limites se refere ao “formato” da formação, a respeito do qual destacam a reduzida carga horária do curso, que não contribui para aprofundar o estudo, a falta de continuidade, acompanhamento e monitoramento das ações, além da falta de apoio material e financeiro.

Além destes fatores, também identificamos como limites do processo a diversidade e o insulamento de Projetos/Programas desenvolvidos pela escola, o papel de professoras/es como “agentes multiplicadores” e, principalmente, a ausência de políticas de

formação em EA voltadas para professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, principais etapas do processo de socialização e formação do indivíduo.

Quando se referem às possibilidades para o êxito da formação, figuram algumas fragilidades do processo, especialmente em relação à modalidade e a aspectos didático-pedagógicos. Isto fica evidente quando uma professora questiona: “Deveria ser assim, uma formação continuada, né?” (informação verbal<sup>13</sup>) PEFEBP2). Em outras palavras, a docente não reconhece a continuidade da formação. As/os professoras/es sugerem que a referida formação seja pensada e desenvolvida a partir da realidade da escola, da prática do professor e do planejamento educacional do município, destacando ainda aspectos estruturais relacionados ao acompanhamento das ações, à carga horária e ao apoio financeiro.

Tais questões corroboram o debate atual (IMBERNÓN, 2010; GATI, 2008; TRISTÃO, 2008) em torno de uma proposta de formação continuada que atenda aos desafios do atual contexto, no qual se insere a dimensão ambiental, reconhecendo a escola como *locus* privilegiado desta formação. Apontam igualmente para a necessidade de valorizar os saberes docentes e do ciclo de sua atuação e formação, ou seja, a formação é concebida como um *continuum* de ações e processos, sendo sobremaneira importante vincular formação inicial e continuada e promover o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento da escola e da sociedade como um todo.

O que fazer, então, para que a Formação Continuada cumpra sua função? Imbernón (2010, p. 11) propõe três pontos que, na sua visão, podem contribuir com este debate: em primeiro lugar, analisar a evolução histórica dos processos de formação e instituir alternativas de transformação; em segundo, reconhecer a necessidade da participação de professoras/es no processo desde o planejamento, tendo em vista que “a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente” (IMBERNÓN, 2010, p. 11). Por isso, eles precisam ser “sujeitos da formação e não objetos dela<sup>14</sup>”; e, por último, resgatar outras “leituras” e “práticas formadoras” e analisar se foram modificadas ao longo do tempo e se ainda podem ser úteis para as mudanças pretendidas.

Fica evidente, portanto, a necessidade de revisão e atualização desses processos, fato que não foi observado na proposta em análise. Sendo assim, a Formação Continuada

---

<sup>13</sup> Informações concedidas pelo colaborador PEFEBP2.

<sup>14</sup> Id, p. 11.

em Educação Ambiental precisa ser reformulada, para que possa promover um processo capaz de subsidiar professoras/es a mobilizar a escola e a comunidade do entorno, possibilitando a reflexão crítica da realidade com vistas à transformação social, aspectos imprescindíveis ao enfrentamento dos problemas ambientais contemporâneos. Tal processo de “reinvenção”, na perspectiva de Candau (2013), passa necessariamente pela relevância de qualquer empreendimento de formação continuada de professoras/es.

#### **4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No movimento dialético da pesquisa, durante as “idas” e “vindas” das escolas, permeado por contradições, encontros, desencontros, desânimo e esperança, silêncios e diálogos, percebemos os grandes desafios a serem perseguidos pelas políticas de formação docente que buscam inserir a dimensão ambiental no contexto da Educação Básica por meio do currículo e dos Projetos Pedagógicos. Tais desafios são advindos tanto de um complexo contexto social mais amplo de “crise generalizada”, o qual afeta o ambiente e as relações que nele se estabelecem, quanto da dinâmica das escolas, que nem sempre conseguem atender as demandas desse contexto.

Reconhecemos que a compreensão e o enfrentamento das problemáticas contemporâneas advindas desse processo também são de difícil solução. Exemplo disto é a problemática ambiental, uma questão inadiável que remete à nossa responsabilidade “com as crianças e com o mundo” por meio da educação, como nos adverte Arendt (2007). Nesse panorama, a EA, na perspectiva humanista, crítica e transformadora, é uma possibilidade para este enfrentamento.

A formação de professoras/es em Educação Ambiental é uma necessidade da escola e do contexto social mais amplo, considerando-se a escola como um espaço de cultura, de diálogo, de cuidado e descoberta de novas possibilidades, capaz de atender as demandas do contexto no qual se insere. Contudo, a forma como a instituição organiza o espaço e o tempo numa perspectiva ativista, de demanda de atividades e exigências advindas da “rigidez curricular”, nem sempre favorece a vivência de alunos/as no espaço da ComVida, tampouco a participação de professores no processo de formação.

Os processos de EA na escola, entre os quais a ComVida, proporcionam um movimento que vai na contramão da dinâmica escolar, uma vez que buscam a participação, o debate e a troca de ideias, estimulando a comunidade escolar a “olhar para si mesma”, tomar decisões acerca de prioridades, escolher representantes. Constitui-se, portanto, em

um movimento capaz de promover maior integração interna e com a comunidade do entorno por meio de ações e vivências coletivas que visem à transformação do indivíduo e a subsequente transformação da realidade.

Quanto à dimensão do cuidado na escola, orientada pelas concepções de criança e de meio ambiente, dentre outras, esta se inscreve na forma de organização dos espaços e tempos para atender (ou não) às necessidades e direitos de crianças e adolescentes. A este respeito, identificamos posturas antagônicas. Por um lado, algumas atitudes de respeito à criança, no seu direito à educação, ao cuidado e à proteção, estando inclusos na perspectiva do respeito o cuidado com a aprendizagem e um espaço adequado para brincar, alimentar-se e estudar. Por outro lado, deparamo-nos com muitas situações nas quais esses direitos são negados por meio de atitudes de abandono, descaso e descuido, como se as crianças fossem realmente “invisíveis”.

Dessa forma, a escola reflete a falta de cuidado e o descuido generalizado como sintoma do contexto sociocultural. No âmbito da educação, tal descuido decorre de políticas públicas pensadas para não dar certo e do descaso com a manutenção das instituições públicas. Também envolve professoras/es igualmente abandonadas/os e descuidadas/os pelos gestores públicos por meio da não valorização profissional, dos baixos salários e da ausência de condições dignas de trabalho, fatores que contribuem para reduzir a autoestima e provocar a desesperança. No entanto, entendemos que esses desafios não devem se constituir em “pedras no caminho”, mas em estímulos que alimentam o sonho e a caminhada na busca de um mundo melhor para se viver.

Assim, para que a escola possa ajudar a “Cuidar do Brasil”, ela precisa, sobretudo, (re)aprender a cuidar de si mesma, no sentido de se constituir, de fato, como um lugar de acolhimento de “novos seres” no contexto social mais amplo e ensiná-los a cuidar de si, dos outros e do meio em que vivem, a partir do resgate do cuidado como essência dos seres humanos. Em síntese, que a instituição promova a Pedagogia do Cuidado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDETT, H. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. 6. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 221-247.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOFF, L. **Saber Cuidar** - Ética do humano – Compaixão pela Terra. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Construindo Agenda 21 na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, MEC/CGEA, 2012a.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Resolução n. 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: SEB/MEC, 2012b.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. In: **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2015.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. MMA Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: MMA, 2004.

FREITAS, H.C.L. de A. A. (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 10 set. 2015.

FIGUEIREDO, J. B. A. A dialogicidade de Paulo Freire na Educação Ambiental dialógica. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED, 29, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-2184--Int.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.

GATI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S.S. de; TRAJBER, R. **Vamos Cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC/CGEA/ MMA/DEA; UNESCO, 2007.

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

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. de. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental (Dossiê). **Educação em revista**, v. 25, n. 3, Belo Horizonte, dez. 2009.

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

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

LOUREIRO, C. F. B. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da Educação Ambiental. **Ambiente & Educação**, v. 14, 2009.

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

PARAÍBA (Estado). **Formação continuada:** educação ambiental. João Pessoa: SEEC/ ESPEP, 2010.

PEQUENO, M. G. C. **Políticas de formação docente em Educação Ambiental no contexto da Educação Básica:** por uma Pedagogia do Cuidado. 2012. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPB, 2012.

\_\_\_\_\_; SILVA, M. E.; GADELHA, M. L. Formação Docente: desafios, propostas e perspectivas. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

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/SC: 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.

TRISTÃO, M. A Educação Ambiental na Formação de Professores: redes de saberes. 2 ed. São Paulo: Anablume; Vitória: Facitec, 2008.

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

*Submetido em: 01-10-2015.*

*Publicado em: 30-05-2016.*