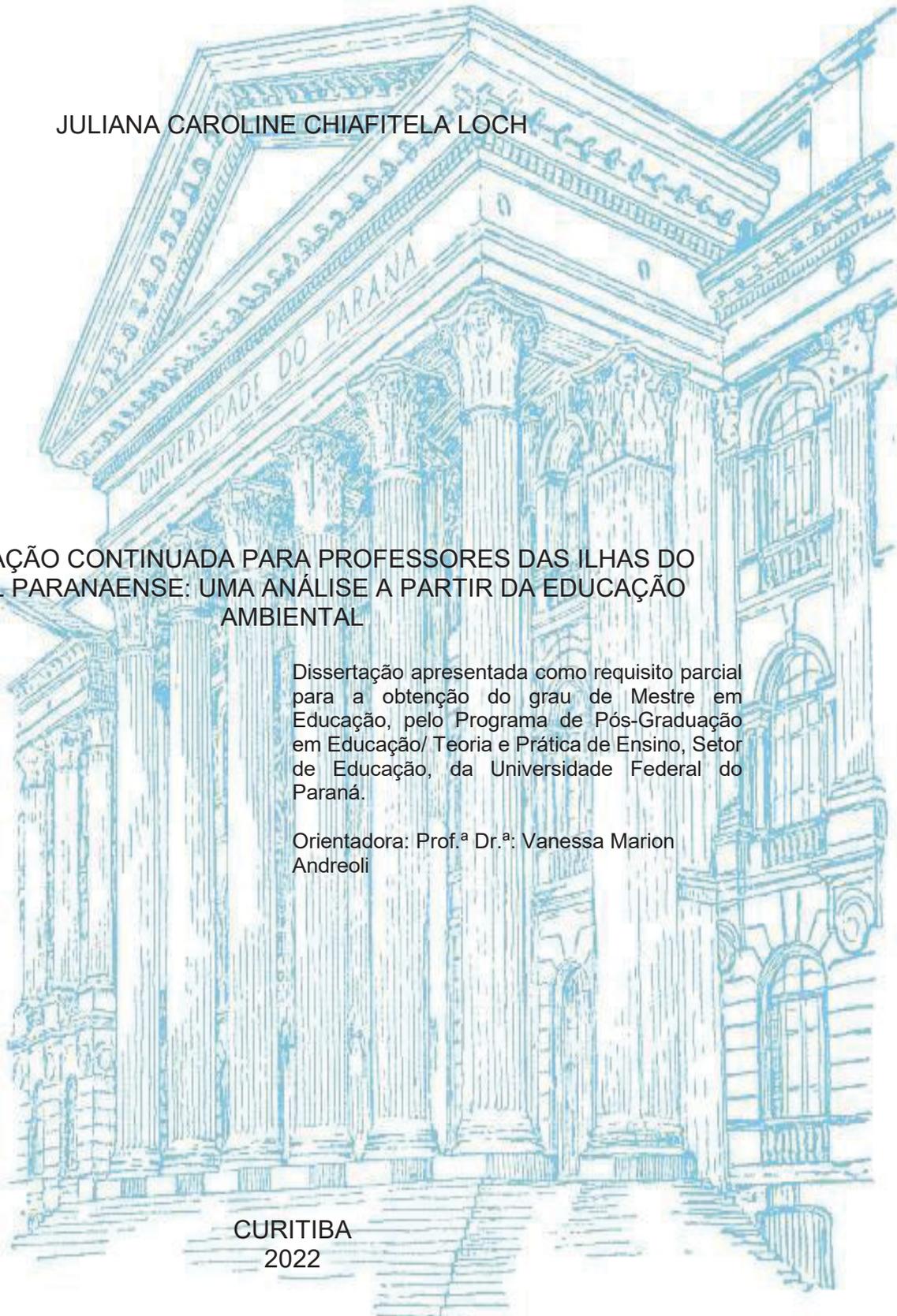


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA CAROLINE CHIAFITELA LOCH

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DAS ILHAS DO  
LITORAL PARANAENSE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL

CURITIBA  
2022



JULIANA CAROLINE CHIAFITELA LOCH

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DAS ILHAS DO  
LITORAL PARANAENSE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Educação/ Teoria e Prática de Ensino, Setor  
de Educação, da Universidade Federal do  
Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: Vanessa Marion  
Andreoli

CURITIBA  
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Loch, Juliana Caroline Chiafitela.

A formação continuada para professores das ilhas do litoral paranaense : uma análise a partir da educação ambiental / Juliana Caroline Chiafitela Loch – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Marion Andreoli

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Formação continuada – Professores. 4. Educação ambiental. 5. Educação e Estado. I. Andreoli, Vanessa Marion, 1979-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E  
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

**ATA NºD20.06890**

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO**

No dia dezesseis de dezembro de dois mil e vinte e dois às 14:30 horas, na sala 232A, Campus Rebouças - UFPR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **JULIANA CAROLINE CHIAFITELA LOCH**, intitulada: **ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA PROFESSORES DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE**, sob orientação da Profa. Dra. VANESSA MARION ANDREOLI. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: VANESSA MARION ANDREOLI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LILIAN MEDEIROS DE MELLO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CEM), MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, VANESSA MARION ANDREOLI, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca sugeriu alteração do título para: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL e indicação para publicação.

CURITIBA, 16 de Dezembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

19/12/2022 22:04:22.0

VANESSA MARION ANDREOLI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/12/2022 10:22:32.0

LILIAN MEDEIROS DE MELLO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CEM)

Assinatura Eletrônica

19/12/2022 11:09:50.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: ppg.profissional@ufpr.br  
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 242898  
**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 242898**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E  
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JULIANA CAROLINE CHIAFITELA LOCH** intitulada: **ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA PROFESSORES DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE**, sob orientação da Profa. Dra. VANESSA MARION ANDREOLI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Dezembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

19/12/2022 22:04:22.0

VANESSA MARION ANDREOLI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/12/2022 10:22:32.0

LILIAN MEDEIROS DE MELLO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CEM)

Assinatura Eletrônica

19/12/2022 11:09:50.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER , 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: [ppge.profissional@ufpr.br](mailto:ppge.profissional@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 242898

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 242898**

Dedico esta pesquisa e todo esforço empreendido nela ao meu pai, in memoriam, que sempre me motivou a alcançar os meus sonhos. Para isso ele utilizava a seguinte frase: “O seu lugar é onde você quiser estar”.  
Obrigada Pai!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a espiritualidade, que se encontra em tudo e que certamente guia os meus caminhos.

Agradeço a minha filha, Heloísa, que nasceu no trajeto desta pesquisa, que me trouxe mais leveza para prosseguir e preencheu a minha vida de alegria.

Agradeço, grandemente, a minha mãe por todo incentivo e auxílio que dispôs a mim durante este percurso.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Felipe, pelo encorajamento a enfrentar os desafios do processo.

Agradeço a minha irmã, a todo auxílio em relação as minhas dúvidas referentes ao “mundo academico”.

Agradeço a minha querida orientadora, prof<sup>a</sup> Vanessa Marion Andreoli, por ter me conduzido neste processo de maneira tão leve e por ter me acolhido como sua orientanda.

Agradeço aos professores que aceitaram compor a banca, de qualificação e defesa, pela leitura da minha pesquisa e pelas considerações realizadas.

Agradeço aos sujeitos desta pesquisa, pela disposição em participar e pelas partilhas de vivências.

Agradeço infinitamente ao meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional, proporcionado pelo mestrado.

O educador se eterniza em cada ser que educa.

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como se dá a formação continuada dos professores dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense à luz da legislação vigente e as inferências da Educação Ambiental nestas normativas. Considerando que as questões ambientais, bem como a presença da Educação Ambiental (EA) nos contextos escolares são de suma importância para a discussão da necessidade de mudança em nossa relação com a natureza, a formação de professores numa perspectiva ambiental merece considerável atenção. A análise pauta-se na formação continuada dos professores que atuam nas Ilhas, bem como documentos norteadores que respaldam a Educação Ambiental no contexto escolar e na Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009), que ajusta os currículos para atender as demandas específicas no contexto da insularidade e seus modos de vida. Dentre tais documentos estão presentes a Política Estadual de Educação Ambiental e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das Instituições. O estudo investiga quais são as formações destinadas aos professores que atuam em contexto insular, como também analisa o amparo legal em termos da formação continuada e da presença da EA nestas normativas. O aporte teórico apoia-se na concepção crítica da Educação Ambiental para fazer a discussão dos dados coletados por meio de entrevistas, análise bibliográfica e análise documental, utilizando-se da triangulação de dados para arguição dos mesmos. Os dados obtidos permitiram uma análise sobre a presença da EA nestas normativas que amparam a formação continuada, o que sinalizou a ausência e invisibilidade da mesma, mesmo sendo uma questão pertinente visto as contradições do modelo de hegemonia econômica adotado, que tanto reflete nas desigualdades socioambientais. A pesquisa contribui, neste sentido, para a reflexão sobre a formação de professores no contexto insular, bem como faz uma denúncia da não presença da EA nestas formações, o que corrobora para a invisibilidade da mesma num contexto onde questões socioambientais são pertinentes à discussão.

**Palavras Chave:** Educação Ambiental, Formação continuada de professores, Ilhas do litoral Paranaense, Educação do Campo.

## ABSTRACT

This research aims to understand how is the continuing education of teachers of the State Colleges of the Field of Islands of the Paraná Coast in the light of current legislation and the inferences of Environmental Education in these regulations. Considering that environmental issues, as well as the presence of Environmental Education (EE) in school contexts are of paramount importance for the discussion of the need for change in our relationship with nature, teacher training in an environmental perspective deserves considerable attention. The analysis is based on the continuing education of teachers who work on the islands, as well as guiding documents that support Environmental Education in the school context and the Pedagogical Proposal of the Schools of the Paraná Coast Islands (2009), which adjusts the curriculum to meet the specific demands in the context of insularity and their ways of life. Among such documents are present Law 17.505 of 2013 and the Political Pedagogical Projects (PPPs) of institutions. The study investigates what are the training programs for teachers who work in an insular context, as well as analyzes the legal support in terms of continuing education and the presence of EE in these regulations. The theoretical support is based on the critical conception of Environmental Education to discuss the data collected through interviews, literature analysis and document analysis, using the triangulation of data to argue them. The data obtained allowed an analysis of the presence of EE in these norms that support continuing education, which signaled the absence and invisibility of the same, even though it is a relevant issue given the contradictions of the model of economic hegemony adopted, which reflects both in socio-environmental inequalities. The research contributed, in this sense, to the reflection on the training of teachers in the insular context, as well as denounces the absence of the presence of EE in the laws that support such training, which contributes to the invisibility of it in a context whose socio-environmental issues are relevant to the discussion.

**Key words:** Environmental Education, continuing education of teachers  
Islands of the Paraná, countryside education.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - A RELAÇÃO ENTRE EIXOS TEMÁTICOS, ÁREAS DO CONHECIMENTO E CONTEÚDO ESTRUTURANTE.

FIGURA 2 - MAPA DAS REGIÕES ATENDIDAS PELO NÚCLEO REGIONAL.

FIGURA 4 - FLUXOGRAMA PRISMA - REVISÃO SISTEMÁTICA.

FIGURA 3 - TRIANGULAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO: SEÇÕES E SUAS OPÇÕES TEÓRICAS.

QUADRO 2 - MACROTENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

QUADRO 3 - RELAÇÃO ENTRE ESCOLAS POLOS E ESCOLAS SUB-SEDE DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE.

QUADRO 4 - DADOS DOS COLÉGIOS E COMUNIDADE ESCOLAR ATENDIDA NAS ILHAS.

QUADRO 5 - ORGANIZAÇÃO DO EVENTO INTERILHAS 2022.

QUADRO 6 - TRIAGEM DE TÍTULO - REVISÃO SISTEMÁTICA.

QUADRO 7 - TRIAGEM DE RESUMO - REVISÃO SISTEMÁTICA.

QUADRO 8 - METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENCONTRADAS NOS MATERIAIS ANALISADOS - REVISÃO SISTEMÁTICA.

QUADRO 9 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS ENCONTRADAS NOS MATERIAIS ANALISADOS - REVISÃO SISTEMÁTICA.

QUADRO 10 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E OBJETIVO A SER ATENDIDO.

QUADRO 11 - RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EM QUE OS PROFESSORES QUE COMPÕEM A AMOSTRA DA PESQUISA ATUAM OU JÁ ATUARAM.

QUADRO 12 - ANÁLISE DOCUMENTAL - SÍNTESE DA LEI 17.505 DENTRO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.

QUADRO 13 - ANÁLISE DOCUMENTAL - SÍNTESE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DAS ESCOLAS DAS ILHAS DENTRO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.

QUADRO 14 - ANÁLISE DOCUMENTAL - SÍNTESE DOS PPPs DAS INSTITUIÇÕES ELENCADAS - DENTRO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.

## LISTA DE SIGLA

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CETESB	Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
CMMAD	Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNEA	Conferência Nacional de Educação Ambiental
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
EA	Educação Ambiental
EC	Educação do Campo
DCNEA	Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental
DEDIDH	Departamento da Diversidade e Direitos Humanos
IAP	Instituto Ambiental do Paraná
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NRE	Núcleo Regional de Educação
ODM	Objetivo do Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIEA	Projeto Internacional de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Plano Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas Para o Meio Ambiente
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PSS	Processo Seletivo Simplificado

PTD	Plano de Trabalho Docente
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Estado de Educação e Esporte
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	17
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.2</b>
2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	22
2.2 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	23
2.3 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	26
2.4 MACROTENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	29
2.5 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM SUA ABORDAGEM CRÍTICA.....	31
2.6 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA LIBERTADORA.....	33
2.7 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONVERGÊNCIA COM A PERSPECTIVA LIBERTADORA DE EDUCAÇÃO.....	35
2.8 DOS DESCAMINHOS AOS POSSÍVEIS CAMINHOS: a TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTO INTERNACIONAL.....	36
2.9 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	43
2.10 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE.....	4
9	
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>54</b>
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	54
3.2 ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA AMBIENTAL.....	58
<b>4 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ILHAS E DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO LITORAL DO PARANÁ</b>	<b>62</b>
.....	62
4.1 AS ILHAS NO ESTADO DO PARANÁ E A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	62
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NOS COLÉGIOS ESTADUAIS DO CAMPO DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE.....	68
<b>5 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>75</b>
<b>6 CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>82</b>
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	82
6.2 A METODOLOGIA DA TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	84
6.3 COLETA DE DADOS.....	86

6.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	90
6.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	91
6.6 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	91
<b>7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>93</b>
7.1 ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA.....	93
7.2 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	95
7.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	105
<b>7.3.1 Formação continuada.....</b>	<b>106</b>
<b>7.3.2 Educação Ambiental.....</b>	<b>109</b>
<b>7.3.3 Desafios da formação continuada específica para as ilhas em Educação Ambiental.....</b>	<b>113</b>
<b>8 SÍNTESE CONCLUSIVA DA ANÁLISE DOCUMENTAL - TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>117</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE 2 - Respostas para o termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE 3 - Síntese da análise das entrevistas - quadros com as transcrições das respostas a cada pergunta geradora.....</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A degradação ambiental é um problema pertinente da contemporaneidade, devido ao processo de industrialização que alcançou uma escala global. Neste contexto, o agravamento dessa degradação tomou proporções alarmantes que sinalizam a necessidade de uma ação sistêmica para modificar a lógica da exploração do ambiente pela ação humana.

Diante deste contexto, a Educação Ambiental (EA) se apresenta como um importante instrumento para a busca de mudanças estruturais nas relações entre a humanidade e a natureza. Portanto, articular práticas pedagógicas de EA na escola são de significativo valor diante do contexto apresentado, e para isso os programas de formação de professores tornam-se essenciais.

Naturalmente a escolha da temática a ser pesquisada, foi sendo construída em uma jornada dinâmica que se constitui desde o início da minha formação. As inquietações frente a problemática se apresentaram logo no início da minha graduação no curso de pedagogia, no ano de 2007. Na ocasião, após uma visita à Ilha do Mel, considerei escrever a minha monografia com o tema em torno da EA e sua prática nas escolas da região. O projeto não foi possível devido a questões externas à pesquisa, no entanto, a monografia foi escrita dentro da temática da EA e a construção de um projeto societário sustentável.

Desde o início da graduação, atuei na prática da sala de aula, na Prefeitura Municipal de Colombo/PR, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e posteriormente em Colégios Estaduais no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Logo percebi que a EA se torna uma temática abordada em datas pontuais e não se efetivam enquanto prática presente no currículo e nas salas de aula, e isso se deve muito a falta de instrumentalização dada aos professores para trabalhar com estas questões.

Atualmente, atuo como pedagoga em um Colégio Estadual de Colombo nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, área profissional que não me permite esquecer a inquietação sobre a questão ambiental, visto que ainda percebo que ela não se encontra como efetiva prática docente.

A não efetivação das condutas pedagógicas voltadas à EA levaram ao questionamento sobre a formação de professores e se as mesmas podem

reverter a invisibilidade da EA tanto nos currículos quanto nas práticas efetivas em sala de aula.

Apesar da minha prática profissional ter sido construída em sua totalidade no município de Colombo, a reflexão sobre as práticas de EA e a formação de professores se voltou aos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, frente a importância da problemática ambiental para o contexto socioambiental de tais regiões.

Portanto, a pesquisa se encaixa no campo da EA escolar, em interface com a Educação do Campo e se debruça sobre a análise da legislação que ampara a formação continuada para professores que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense bem como as inferências da EA nestas normativas. A investigação se constitui em analisar o que a legislação prevê em relação à formação continuada e se existe a presença da EA tanto nos documentos quanto nas formações.

A problemática estudada parte da reflexão sobre a degradação ambiental como consequência de um padrão hegemônico de produção e consumo, que apresenta desdobramentos danosos para o meio ambiente e toda a biosfera, como também reproduz ideais dominantes responsáveis pelas desigualdades sociais. Diante deste contexto apresenta-se a EA, como um importante instrumento na problematização de tais questões, a fim de reorientar estilos de vida e sensibilizar os seres humanos para uma relação mais ética com a natureza.

O debate sobre a temática ambiental vem criando forma desde a década 60 até os dias atuais. Esses debates ganham destaque na conferência promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o meio ambiente, realizada em Estocolmo no ano de 1972, que introduz, pela primeira vez na agenda mundial, a preocupação com o crescimento econômico e a degradação do Meio Ambiente. A partir de Estocolmo, subsequentes conferências e eventos ocorreram, para discutir questões ambientais e selar compromissos de países em relação à preservação do Meio Ambiente. No Brasil, a década de 70 também marca o início das discussões sobre estratégias em relação a questões ambientais, com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), em 1973.

No campo da educação, a EA foi instituída como um direito fundamental na constituição de 1988 e deste momento até agora, diversos dispositivos legais versam sobre a EA quanto aos seus princípios e objetivos.

No caso do Estado do Paraná tem-se a Lei nº 17505 de 2013, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental, bem como o decreto 11.300 de 2022 que institui o Programa Estadual de Educação Ambiental. E para o olhar focalizado nas Ilhas do litoral do Estado, apresenta-se a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009), regulamentada pela SEED no ano de 2009. Esta proposta ajusta a organização curricular para atender as demandas específicas da região, visto que são comunidades que se encontram em condição de vulnerabilidade socioambiental. Este documento também enquadra tais colégios na modalidade de Educação do Campo.

Segundo o documento, a formação do relevo proporciona diferentes formas de ocupação da região litorânea e por diferentes povos, seriam esses: caiçaras, pescadores artesanais, população de manguezal, entre outros. Desta maneira, a região comporta um mosaico composto de diferentes modos de vida, principalmente no que se refere a cultura e a ocupação dos espaços.

Em vista disso, o olhar para tais povos torna-se fundamental por parte do poder público, principalmente em virtude dos limites ambientais e por consequência sociais que lhes foram impostos com o estabelecimento da implementação das Unidades de Conservação nas ilhas do Estado do Paraná. Tal legislação reforça o Decreto nacional nº 6.040 de 2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PARANÁ, 2013; BRASIL, 2007).

Segundo Andreoli e Mello (2019), as comunidades tradicionais sofrem mudanças em seus modos de vida, diante a este contexto. Portanto, um olhar para a reconstrução da identidade cultural de tais comunidades faz-se necessário e a educação pode ser apontada como instrumento facilitador para tal ação.

Desta forma, a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) se apresenta como uma possibilidade para o ajuste dos currículos em relação aos saberes tradicionais e aos saberes escolares, de modo

a procurar fortalecer práticas emancipatórias que proporcionem a valorização da cultura local.

Para efetivar o objetivo desta proposta, o documento elenca a necessidade de formação continuada e específica para os docentes que irão atuar nessas localidades, para que possam trabalhar dentro desta nova proposta curricular.

Portanto, o objeto de estudo desta pesquisa permeia a investigação da articulação da formação continuada à luz da legislação vigente, e a presença da EA em tais documentos. Além disso, a pesquisa levanta algumas questões inquietantes que se apresentam em relação a efetivação dos dispositivos legais que normatizam a EA no lócus, principalmente em decorrência dos acontecimentos elencados a seguir: Quais são os dispositivos legais e institucionais que normatizam a formação continuada para os professores que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense? Há a presença da EA nestes documentos bem como nos momentos formativos? Como se estrutura o processo de formação continuada para os professores das Ilhas do Litoral Paranaense?

Conseqüentemente, a questão que move a pesquisa se debruça em compreender como ocorre e em quais normativas se ampara a formação continuada para professores que trabalham nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, bem como se a EA está presente nestas frentes? Este lampejo envolve o certame sobre a formação continuada e a presença da EA nos colégios que atendem a população marinho-costeira, situadas em alguns casos, em Unidades de Conservação.

É importante destacar que a concepção de EA que envolve esta pesquisa é a concepção crítica da EA (GUIMARÃES, 2004; LAYRARGUES, 2004 e 2009; LOUREIRO 2004), que aponta as contradições do modelo de produção e consumo das sociedades capitalistas e se estabelece como um processo educativo de ruptura de tais paradigmas, a fim de modificar profundamente as estruturas das relações econômicas, sociais e ambientais.

Tal escolha, justifica-se devido ao contexto atual **que** apresenta a degradação ambiental como um grave problema socioambiental em que o modelo hegemônico de produção capitalista, tendo evoluído com seu potencial produtivo rapidamente, e de maneira temerosa, apresenta-se com uma gama de conseqüências indesejáveis que se agravam com igual rapidez. Os padrões

dominantes de produção e consumo estão reduzindo os recursos naturais, causando uma massiva devastação do meio ambiente e degradação da biosfera. Percebe-se desta forma que se vive uma crise ambiental de escala global e que se trata de uma questão profunda e complexa, na qual a degradação ambiental é consequência do aviltamento de valores éticos, culturais, políticos e sociais, que afligem e permeiam as sociedades (LEFF, 2001).

Além disso, os benefícios do desenvolvimento econômico não estão sendo divididos equitativamente, aumentando assim as desigualdades sociais. Se por um lado se tem a riqueza gerada num modelo econômico que propicia a concentração da renda, por outro, se vê o crescimento da miséria e da fome, e por fim o aumento da violência. Na América Latina, esses processos foram mais acentuados, devido ao modelo de colônia exploratória que se desenvolveu neste território, principalmente no Brasil (GUDYNAS, 2010).

Nesse sentido, a contribuição da EA dentro da concepção dialética do fazer educativo é valiosa e fundamental, visto que o desvelamento crítico do mundo social permite a compressão de suas contradições e a transformação do mesmo, podendo ser capaz de reorientar estilos de vida coletivos e individuais (LOUREIRO, 2003).

Para a presente pesquisa tal concepção torna-se essencial para as discussões referentes à EA e a formação de professores. Além disso esse olhar crítico sobre o mundo social permite o debate sobre a efetivação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009), pois para além da questão ambiental a implementação da organização curricular por áreas do conhecimento (conteúdos estruturantes) ligados a eixos temáticos (que se relacionam com os modos de vida e cultural local), consiste num importante instrumento para o fortalecimento da identidade das comunidades ilhéus/caiçaras, pois tal organização pode contribuir para o favorecimento da preservação da memória e cultura local a medida em que os saberes escolares se integram aos saberes locais, já que estes compõem a bagagem cultural da comunidade escolar e a conecta aos saberes escolares.

Diante ao exposto, com base, na revisão de literatura realizada, no levantamento de dados e arcabouço teórico que foram mapeados e discutidos na pesquisa, o estudo pretende contribuir para um diagnóstico sobre a formação dos professores da rede estadual de ensino, que atuam nos Colégios das Ilhas,

e para a denúncia sobre a presença ou ausência da EA nas normativas e na formação continuada.

Tal análise torna-se importante pois, os desdobramentos da formação de professores podem repercutir em ações no contexto escolar e fora dele; principalmente relacionados ao empoderamento cultural, político e social da comunidade escolar, integradas no lócus geográfico marinho-costeiro, em Unidades de Conservação, especificamente nas Ilhas do Estado do Paraná. A pesquisa se faz importante, portanto, pela necessidade de conhecer, registrar e elucidar questões relativas à legislação vigente em relação à formação continuada bem como a aferição da EA nestas normativas, considerando a EA como instrumento crítico, de uma educação emancipadora e transformadora da realidade.

A pesquisa tem por objetivo geral: Compreender a formação continuada de professores que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, à luz da legislação vigente e das inferências da Educação Ambiental nestas normativas.

Para atender o objetivo geral da mesma, foram discriminados os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar quais são os dispositivos legais e institucionais que normatizam a formação continuada de professores da rede pública estadual que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense para verificar como são previstas tais formações; 2. Investigar como foi estruturado o processo de formação continuada para os professores dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense a partir da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense; 3. Analisar se há a presença da Educação Ambiental nos documentos normativos referentes à formação continuada bem como se ela está presente nos momentos formativos.

Quanto a trajetória metodológica a pesquisa caracteriza-se como abordagem qualitativa (ANDRÉ; GATTI 2011; FLIK, 2013; YIN, 2016), do tipo exploratória (GIL, 19990) e de natureza interpretativa (DIVAN; OLIVEIRA, 2008).

O objeto de estudo será a formação continuada de professores que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense e as inferências da EA nestas normativas e os sujeitos da pesquisa são os gestores destes Colégios.

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos para a pesquisa são compostos por técnica direta como as entrevistas (LUDKE; ANDRÉ 1986) e indiretas, como a análise documental e pesquisa bibliográfica (LUDKE; ANDRÉ, 1986), e terão a triangulação de dados (MINAYO *et al.* 2002; MARCONDES; BRISOLA, 2014) como técnica de análise dos mesmos, a partir do referencial teórico da EA crítica. Optou-se por esta técnica para a análise dos dados pois a mesma traz maior rigor e qualidade para a pesquisa.

As etapas da pesquisa se constituíram em: primeiramente realizar uma revisão de literatura, para identificar se havia uma lacuna a ser estudada. Posteriormente, foi necessário identificar e explorar os dispositivos legais e institucionais que normatizam a formação continuada dos professores que atuam no contexto da insularidade, bem como foi investigado a presença da EA em tais documentos; Também foram examinados os Projetos Político Pedagógico (PPP) de alguns dos Colégios citados (conforme disponibilidade para consulta), para a aferição de tais questões; Entrevistas foram realizadas com alguns gestores, pedagogos e professores que trabalham nestes colégios desde período que antecede a pandemia coronavírus, e que participaram de momentos de formação continuada.

É importante destacar que a pandemia de coronavírus foi identificada em dezembro de 2019 com casos na China que se espalharam rapidamente pelo mundo, incluindo o Brasil. Como consequência do coronavírus houve uma crise no sistema de saúde, com fortes reflexos na economia. Por conta da pandemia, barreiras sanitárias foram instituídas impedindo eventos presenciais de toda a natureza, estas medidas impactaram nos eventos de formação de professores na modalidade presencial, por este motivo foi necessário estabelecer um critério para a escolha dos entrevistados: que os mesmos estivessem trabalhando nos Colégios das Ilhas em período que antecede a pandemia, de modo que tenham tido a oportunidade de participar de formações continuadas de maneira presencial.

## 1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está dividida nas seguintes partes: Introdução, referencial teórico, caminho metodológico, análise e discussão de resultados, síntese conclusiva da análise de dados - triangulação de dados e considerações finais.

Na introdução é apresentada a problemática da pesquisa, a questão norteadora, a justificativa, os objetivos gerais e específicos, como também a trajetória metodológica da mesma.

O referencial teórico é dividido em três seções, estas tratam da Educação Ambiental, da formação de professores e da contextualização das Ilhas e da formação continuada para os professores que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense.

Na seção da EA foi realizado o resgate filosófico e histórico sobre as relações entre a humanidade e a natureza, e seus eventuais desdobramentos. Também foi apresentado e definido o viés crítico da EA como concepção teórica da pesquisa. Além disso, foi realizada a descrição da institucionalização da EA no Brasil e dos grandes eventos que alavancaram tais ações, pois os mesmos são importantes para contextualizar a EA no Estado do Paraná, como também sua presença nos currículos dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, tomando como referência a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009).

Já na seção sobre a formação de professores, foram apontadas políticas educacionais, aspectos e concepções sobre a formação docente, principalmente numa perspectiva ambiental, bem como as implicações sobre a formação continuada.

Quanto à contextualização das Ilhas e da formação continuada nesta região, foi necessário a caracterização das Ilhas do Estado do Paraná, bem como a trajetória da educação básica das mesmas e o processo de formação e desenvolvimento profissional para os docentes que atuam nesta região.

Quanto ao caminho metodológico, o mesmo traz a revisão de literatura, a caracterização da pesquisa, critérios de inclusão e exclusão, bem como define o locus e os participantes da mesma, além disso apresenta a técnica de triangulação de dados como opção escolhida na análise dos dados e descreve quais são os instrumentos de coleta de dados.

Sobre a análise e discussão de dados, nesta seção foi realizada a arguição dos dados coletados por meio de análise bibliográfica, análise documental e entrevistas e discutidos pelo viés teórico da macrotendência da EA crítica. Por fim foi realizada a síntese conclusiva e a triangulação de dados seguida das considerações finais.

No quadro 1 estão expostos quais foram as opções teóricas para cada uma das partes e seções da dissertação.

QUADRO 1- ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO: SEÇÕES E SUAS OPÇÕES TEÓRICAS.

Capítulos	Opções teóricas
<b>Introdução</b>	Andreoli; Mello 2019, Leff 2001, Loureiro 2003, Loureiro; Layrargues, 2013
<b>Educação Ambiental</b>	
Aproximações entre Educação Ambiental e Educação do Campo nesta pesquisa	Medeiros e Aguiar 2015, Andreoli e Borges 2020.
Concepções filosóficas da Educação Ambiental	Carvalho, Grün e Trajber 2006, Culleton 2006, Hermann 2006,, Loureiro 2006, Severino 2006 e Unger 2006
Macrotendências da Educação Ambiental	Layrargues e Lima 2014.
Pressupostos da Educação Ambiental em sua abordagem crítica.	Carvalho 2004, Freire 1987, Guimarães 2004, Layrargues 2004 e 2009, Loureiro 2004, Layrargues e Loureiro 2013 .
Educação na perspectiva libertadora	Bourdieu e Passeron 1975, Eguita 1993 e Freire 2011.
Educação Ambiental em convergência com a perspectiva libertadora de educação	Carvalho 2004, Fagundes e Holler 2020, Guimarães 2004 e Loureiro 2006 .
Dos descaminhos aos possíveis caminhos - A trajetória da Educação Ambiental em contexto internacional	Andreoli 2016 e Mota <i>et. al</i> 2008. Documentos: Relatório: Os Limites do Crescimento Econômico (1972) Declaração Sobre o Ambiente Humano (1972) Carta de Belgrado (1975) Declaração de Tibilisi (1977) Carta de Moscou (1977) Relatório Brundtland (1983)

	<p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)</p> <p>Agenda 21 (1992)</p> <p>Carta da Terra (1992)</p> <p>Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global 1992</p> <p>Declaração de Thessaloniki (1997)</p> <p>Relatório de Sustentabilidade da Organização da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (2012)</p> <p>Programas: PNUMA (1972); PIEA (1975); ODM (2002); ODS (2012)</p>
Marcos legais da Educação Ambiental na educação básica no Brasil	<p>Andreoli 2016, Souza; Benevides 2005</p> <p>Documentos:</p> <p>Lei nº 6.938 de 1981</p> <p>Parecer 819/85</p> <p>Ecologia - Uma proposta para o Ensino de 1º e 2º graus (1985)</p> <p>Parecer 226/87</p> <p>Constituição Federal (1998)</p> <p>Portaria 678/91</p> <p>Portaria 2421 /91</p> <p>Carta Brasileira para a Educação Ambiental (1992)</p> <p>Portaria 773/93</p> <p>Lei nº 9.276/96</p> <p>Lei nº 9394/96</p> <p>Declaração de Brasília para a Educação Ambiental (1997)</p> <p>Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)</p> <p>Lei nº 9.795/99</p> <p>Plano Nacional de Educação (2001)</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012).</p> <p>Programas: PRONEA, PNEA, Vamos Cuidar do Brasil – Com-vidas, Programa Nacional Escolas Sustentáveis</p>
A Educação Ambiental no contexto das Ilhas do Litoral paranaense	<p>Andreoli; Melo 2019 e Batista 2014.</p> <p>Documentos:</p> <p>Decreto 11.300/2022</p> <p>Lei 17.505/2013</p> <p>Diretrizes Estaduais de Educação do Paraná</p> <p>Decreto nacional nº 6040/2007</p> <p>Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009)</p> <p>Diretrizes da Educação do Campo (2006)</p> <p>Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil (2007).</p>
<b>Formação de professores</b>	
A formação de professores no Brasil e as políticas educacionais	<p>Bertotti; Ruetow 2013 e Marchelli 2017</p> <p>Documentos:</p> <p>Lei nº 9394/96</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores (2007)</p> <p>PNE (2016)</p> <p>BNCC Formação (2019)</p>

Aspectos gerais a formação docente e a formação de professores na perspectiva ambiental	Garcia 1999, Imbernón 2010, Nóvoa 2009, Schulz, Peruzzo, Carvalho 2019 e Taverna; Parolin 2021
<b>Contextualização das Ilhas e a formação continuada no litoral do Paraná</b>	
As ilhas do Estado do Paraná e a educação básica	Andreoli; Melo 2019. Documentos: Lei nº 17.505 Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006)
Formação continuada nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense.	Andreoli; Melo 2019. Documentos: Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009)
Revisão de literatura	Revisão sistemática.
<b>Caminho metodológico</b>	
Caracterização da Pesquisa	Abordagem qualitativa (ANDRÉ; GATTI 2011; FLIK 2013 E YIN 2016) Tipo exploratória (GIL, 1990) Natureza interpretativa (DIVAN; OLIVEIRA 2008)
A metodologia da triangulação de dados	MINAYO <i>et al.</i> 2002; MARCONDES; BRISOLA 2014
Coleta de dados	Análise bibliográfica (GIL, 2002) entrevistas e análise documental (LUDKE; ANDRÉ 1986)
Procedimento de análise dos dados	Descrição dos procedimentos adotados para a análise dos dados quantitativos.
Crítérios de inclusão e exclusão	Descrição dos critérios de inclusão e exclusão escolhidos para seleção da composição da amostra.
Lócus e participantes da pesquisa	Descrição dos participantes da pesquisa e a relação das instituições em que trabalham ou já trabalharam.
<b>Análise e discussão de dados</b>	
Análise bibliografia	Protocolo Prisma: Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis - (MOHER <i>et al.</i> 2009).
Análise documental	Lei 17.505 de 2013, Proposta Pedagógica Curricular das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense de 2009, Projeto Político Pedagógico dos colégios das Ilhas. Loureiro, 2004, Loureiro e Layrargues 2013

Análise das entrevistas	Batista 2004, Costa 2009, Freire 2011, Loureiro e Layrargues 2013, Torales 2013, Vandressen 2015, Andreoli e Mello 2019, Schulz, Peruzzo e Carvalho 2019, Taverna e Parolin 2021, Loch, Manoel e Andreoli 2022
<b>Síntese conclusiva da análise dos dados - triangulação de dados</b>	
<b>Considerações finais</b>	
Apontamento finais: potencialidades e fragilidades encontradas no processo da pesquisa.	

FONTE: A autora (2022).

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Levando em consideração a importância da reorientação das práticas e relações referentes ao Meio Ambiente, a EA se coloca como instrumento importante de imprescindível análise no que tange a sua institucionalização no currículo e fundamentalmente na formação de professores.

Para isso, o referencial teórico percorrerá sobre a literatura para subsidiar as discussões acerca da EA, sua presença nos currículos brasileiros e na formação de professores.

### 2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para dar início às subseqüentes discussões sobre a EA e para melhor compreendê-las, foi necessário efetuar um resgate filosófico e histórico sobre as relações entre a humanidade e a natureza, e seus eventuais desdobramentos. Além disso, tendo em vista as várias e complexas definições sobre a EA, tornou-se importante delimitar um viés para o percurso desta pesquisa, o qual se sustenta sob a ótica da perspectiva crítica de EA, que opõe-se às macrotendências conservacionistas e pragmáticas de EA, e tem como projeto a transformação socioambiental, por meio da problematização do contexto político, econômico e social observando as contradições sociais historicamente construídas através das circunstâncias analisadas (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Após essa contextualização e delimitação da pesquisa, realizou-se uma análise da institucionalização da EA no Brasil e dos grandes eventos que alavancaram tais ações, pois os mesmos são importantes para contextualizar a EA no Estado do Paraná, como também sua inferência nos currículos dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, tomando como referência a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009).

## 2.2 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo (EC) se coloca para além de uma modalidade de ensino, pois se constitui como resultado de lutas de movimentos sociais por uma educação específica voltada para a população camponesa, que segundo o movimento internacional camponês, se constituem de camponeses, quilombolas, ilhéus, pescadores artesanais, caiçaras, etc.<sup>1</sup>

O campo é um local de particularidades culturais e sociais que se configura como um espaço de resistência com possibilidades de se fomentar uma educação crítica capaz de, por meio da práxis, proporcionar “ a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1987, p. 38).

Apesar de o Brasil se constituir num país de origem agrária, a EC foi negligenciada e tratada de maneira paliativa em relação à educação urbana, durante muito tempo, segundo Medeiros e Aguiar (2015, p. 12):

formou-se um pensamento no contexto histórico brasileiro que a educação das populações rurícolas é aquela da escolinha das letras, da escolinha “cai não cai”, a que ensina simplesmente o nome, a que possui uma ou duas salinhas com a “professorinha”, e quando alfabetiza deixa em ausência a formação integral do ser humano.

O sentimento de que para o Campo “qualquer coisa serve”, levou ao silenciamento e invisibilização da EC na política educacional brasileira. Tal cenário começou a se reverter na década de 80, quando a sociedade articulada com movimentos sociais, incluiu a EC como pauta das demandas de redemocratização do país. A EC tem sua validação legal com a constituição de 1988 que assume o compromisso da promoção de uma educação multicultural respeitando as particularidades regionais, além de ter sua especificidade reconhecida na LDB 9394/96 que autoriza medidas de adaptação da escola às particularidades da vida rural.

No entanto, como afirmam Medeiros e Aguiar (2015), para o fortalecimento da EC, nas décadas de 90 e 2000 foram realizados eventos e

---

1

<http://www.social.org.br/cartilhas/cartilha003/cartilha012.htm#:~:text=A%20Via%20Camponesa%20%C3%A9%20um,a%20defesa%20da%20soberania%20alimentar.>

conferências, com a participação de movimentos sociais camponeses, com o objetivo de fomentar e esclarecer as discussões em torno de políticas educacionais para a população do campo. Cabe citar que uma conquista histórica para a EC foi as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006), que traz o reconhecimento e a valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais.

Diante do contexto atual, em que a degradação dos recursos naturais ocorre para subsidiar e sustentar o modelo hegemônico de economia, faz-se necessária a aproximação de duas áreas de estudo, a EC e a EA. A aproximação da EC e da EA se constitui na compreensão e reflexão de que a manutenção de espaços de luta da EC, como: o Campo, as florestas, as águas, etc; são de fundamental importância.

Segundo Sobral (2018, p.3):

Áreas naturais legalmente protegidas que prestam serviços ambientais – água, alimento, energia, fitoterápicos, lazer – tanto para as comunidades rurais e da floresta quanto para a população urbana são dizimadas para a implementação de um modelo capitalista de desenvolvimento, que não condiz com a realidade sociocultural dos povos do campo e da floresta. Com a degradação dos recursos naturais, meio de sobrevivência do homem do campo e da floresta, há o empobrecimento e a alienação dos trabalhadores rurais que ficam à mercê do capital.

Diante deste cenário, é necessário pensar em novos modelos para o campo que contestem a soberania econômica. Deste modo a EC e a EA, se apresentam como estratégias para provocar transformações no campo, pois resgata reflexões acerca das relações da humanidade com a natureza (SOBRAL, 2018).

Para a autora:

A Educação Ambiental corrobora com os muitos dos princípios da Educação do Campo. Ambas possuem marcos legais que cada vez mais avançam no desenvolvimento de uma cidadania responsável, para a construção de sociedades sadias e socialmente justas. Nesse sentido, a Educação Ambiental tal como a Educação do Campo deve visar à emancipação, por meio da consolidação de padrões de sociedade compatíveis com a justiça ambiental pensada e realizada de modo unitário com a justiça social.

(SOBRAL, 2018, p.5)

Segundo Andreoli e Borges (2020) a EA no Brasil tem pautas que convergem com a EC, mais especificamente nas áreas da justiça ambiental no campo, nas águas e nas florestas, a reforma agrária, a luta por territórios e a agroecologia. O que une tais movimentos é a centralidade da temática ambiental alinhada com um projeto societário, principalmente relacionado à população do campo e o comprometimento na transformação social, amparados nas práticas sociais dos sujeitos do campo.

Portanto a EA e a EC se constituem em espectros de uma mesma luta, pois partiram de demandas sociais necessárias para a contestação do modelo hegemônico econômico, que tem como sua principal característica o ataque predatório aos ambientes naturais.

Nesta pesquisa a EA e EC se aproximam quando a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) se ampara nos princípios norteadores da EC, que em seu cerne tem as discussões sobre os territórios de lutar, de viver e trabalhar. Nas Ilhas do Paraná esta relação está relacionada ao mar, resultando em discussões acerca deste território.

Os princípios da EC que amparam esta proposta enquadram os colégios das Ilhas como escolas do Campo, levando em consideração as especificidades socioambientais e culturais destes territórios. Deste modo a EC e a EA estão atreladas ao compromisso da valorização da cultura local, do respeito aos modos de vida das comunidades tradicionais, como também a valorização das práticas ambientais sustentáveis que estes povos cultivam.

É importante destacar que a relação humanidade e natureza, principalmente no contexto estudado, devem considerar as dimensões sociocultural, econômica, ambiental e política demandadas nesta complexa relação. Segundo Sobral (2018), é preciso prever a adequação do uso, controle e proteção ao ambiente, para além do atendimento das prerrogativas legais e das aspirações dos movimentos sociais. Nessa perspectiva, a EC e a EA são indissociáveis, pois além de terem sua relevância para a mudanças de paradigmas ambientais, são capazes de alterar paradigmas sociais, os quais amparam e definem como acontecem as relações socioambientais.

## 2.3 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O pensamento reflexivo sobre as questões ambientais não é advindo da contemporaneidade, mas é fruto de indagações já realizadas no século VI a.C por filósofos gregos. O pensamento Grego, portanto, pode ser colocado como ponto de partida para o pensar ecológico, dentro de uma perspectiva ocidental.

Tais reflexões iniciam com os filósofos pré-socráticos que consideram e indicam a energia vital que pulsa em tudo o que existe -*Physis*- e tratam da unidade profunda de todas as coisas. Deste modo a dicotomia, que constrói e separa os conceitos de natureza e humanidade, não pertencem a esta base reflexiva (UNGER, 2006).

Posteriormente, Aristóteles afirma que o homem faz parte da natureza e explora o conceito de *telos* como finalidade, em que ambos são dotados (MARCONDES, 2006). A diferença entre a finalidade das coisas naturais é que ela é intrínseca, já para os seres humanos o seu desenvolvimento depende da ética.

Para além disso, a ética na perspectiva Aristotélica apresenta-se importante para o desenvolvimento do potencial humano pautado no princípio do equilíbrio, apontado por Carvalho, Grün e Trajber (2006) como fundamentais nas relações com o Meio Ambiente.

Referindo-se à idade média, Culleton (2006) apresenta um panorama medieval, no qual São Tomás de Aquino e Santo Agostinho concebem a noção de natureza e racionalidade divina. Apesar da noção de racionalidade, há um holismo interessante no pensamento medieval, que qualifica o elo entre humanidade e natureza.

Na transição da idade média para a modernidade mercantilista, ocorreram importantes mudanças econômicas, sociais e culturais. Além de tais mudanças, houve uma revolução epistemológica guiada por um projeto iluminista que dispensa forças transcendentais para explicações do mundo e volta-se para a razão natural humana (SEVERINO, 2006). Um novo sistema diferente do teológico e do metafísico é proposto para esclarecer os fenômenos do universo, valendo-se da razão.

Pode-se citar o filósofo inglês Francis Bacon, pioneiro do método experimental - base para o raciocínio indutivo, como precursor das mudanças

advindas da modernidade. Bacon propõe que a técnica seja utilizada como capacidade de intervenção do homem na natureza. Portanto, neste momento - século XVI - inicia-se a construção do conhecimento científico para esclarecer fenômenos da natureza e ter domínio sobre eles, por meio da técnica (SEVERINO, 2006).

Anunciada a nova racionalidade da modernidade, outros filósofos se inspiraram em Bacon e endossaram a crença de que a razão é o único instrumento para o saber verdadeiro. Descartes no século XVII, cria o método cartesiano que consiste na objetividade da ciência e que rompe com a tradição, historicidade e cultura (GRÜN, 2006). O autor ainda destaca que este movimento distanciou o homem europeu da natureza e salienta que sem cultura e sem história não é possível a conservação ambiental e o pensamento sobre a necessidade e importância da EA.

Em contrapartida a objetividade e racionalidade da modernidade, encontra-se o discurso de Espinosa, que ainda no século XVII traz um desafiador pensamento holístico que contrasta com o antropocentrismo europeu. Para Sawaia (2006), o pensamento de Espinosa contribui para uma ética ambiental, pois faz críticas à servidão que o homem se submete às tiranias, no entanto reflete que é a mesma servidão que a natureza é colocada para a humanidade.

Outro filósofo que se coloca oposto ao racionalismo iluminista é Rousseau, que no século XVIII quando escreve Emílio, ressalta a unidade que existe entre humanidade e natureza, destacando a finalidade da educação na formação do homem virtuoso. Rousseau ainda reforça que a educação se dá pela força da natureza e que o homem é naturalmente livre, portanto, “Observai a natureza e segue o caminho que ela vos indica” (HERMANN, 2006, p. 98).

Hermann (2006), também indica que Rousseau, ao propor uma nova relação com a natureza por meio da educação, permite que pensemos nas bases para a EA, ao entendermos que:

o homem está “junto com” e “na” natureza e mantém para com ela um sentimento subjetivo, que lhe permite preservá-la, ao mesmo tempo em que faz um distanciamento para construir sua liberdade (HERMANN, 2006, p. 101).

A noção de preservação e cuidado com a vida já vem sendo anunciada como base de uma relação necessária, a fim de mudar a lógica exploratória que temos para com a natureza.

Com inspiração iluminista, o século XVIII ainda foi cenário de uma grande mudança na Europa anunciada pela revolução Francesa, na qual se deu a queda do regime absolutista e houve a ascensão da burguesia. Hobsbawm (2017) retrata que a primeira metade do século seguinte foi marcada por revoluções, que motivadas por ideais da revolução francesa clamavam por liberdade e soberania popular. Soma-se aos movimentos liberais, a expansão midiática e as mudanças na relação de produção causadas pela revolução industrial, que alteram as bases políticas, econômicas e sociais e repercutem por todo o mundo.

Sob a ótica da dialética, Karl Marx no século XIX, problematiza essa nova realidade social, política e econômica quando faz críticas ao modo de produção capitalista e aos desdobramentos nas relações de trabalho e nas relações socioeconômicas advindas da exploração de capital, por meio da força de trabalho da classe dominada e da relação de propriedade privada dos meios de produção estabelecida pela classe dominante.

Loureiro (2006) destaca que Marx, nos manuscritos econômicos-filosóficos publicado em 1844, expõe seu entendimento por natureza como:

unidade complexa e dinâmica, auto-organizada em seu próprio movimento contraditório, se distanciando das abordagens que a definem como “substrato” e que conduziam a uma compreensão dicotômica (de um lado ser humano, de outro natureza). Todavia, não estabelece esta unidade reduzindo-a ao universo biológico, mas considerando as especificidades de cada elemento e suas relações constitutivas (por isso, afirma que o concreto é a síntese de múltiplas determinações, a unidade do diverso). Assim, pensa o ser humano em sua peculiaridade (atividade transformadora da natureza na história, gerando cultura), na qual a relação “eu-mundo” se dá por mediações criadas na vida em sociedade. (LOUREIRO, 2006, p. 126)

Portanto o autor pontua que na perspectiva Marxista mudar comportamentos implica em transformar o conjunto de relações sociais nas quais estamos inseridos, o que determina o papel da EA nos processos coletivos de modo a impactar o mundo social para estabelecermos uma nova relação com a natureza, por meio de processos mais éticos entre os seres humanos e o meio ambiente.

Utilizando da concepção filosófica dialética, que dentro da teoria marxista compreende o olhar sobre a realidade e a percebe por meio de suas contradições, a mesma se apresenta como subsídio para as teorias educacionais de Freire - Pedagogia Emancipadora e Libertária e de Bourdieu - Teoria Crítico Reprodutivista. Estas se expressam enquanto vertentes da teoria crítica, no campo da educação, e utilizam dessa concepção para a compreensão da realidade social (LOUREIRO, 2004). No campo da EA apresenta-se a fundamentação e embasamento em autores que utilizam da dialética para a compreensão das relações sociais e ambientais, tais como: Guimarães (2004), Layrargues (2004), Loureiro (2004) e Trein (2012).

Sobre a problematização das questões ambientais e a viabilização da EA, apresenta-se os pressupostos da abordagem crítica da EA, como possibilidade epistemológica dentro do campo.

#### 2.4 MACROTENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Segundo Layrargues (2004), a EA se apresenta como um processo educacional que discerne uma educação que tradicionalmente não era ambiental e uma qualidade de educação que se preocupa com as questões socioambientais. Esta distinção é necessária para a singularidade de práticas educativas preocupadas com as questões ambientais, e como reforça Carvalho (2004), tal preocupação com as questões ambientais, já pertencem aos fundamentos da educação por si só, porém correm o risco da invisibilidade sem essa particularidade.

Para além da EA, outras denominações e vertentes vêm surgindo no campo e se apresentam entre si como fronteiras identitárias e com intencionalidades demarcadas. Segundo Layrargues (2009), compreender tais identidades consiste em compreender os efeitos que estas podem causar na realidade social.

Para Layrargues e Lima (2014) a conceituação universal da EA foi impossível, visto a multiplicidade de práticas, posições pedagógicas, epistemológicas e políticas da mesma. É importante dizer que a distinção de conceituação da EA não transfere nem altera o objeto da mesma e sim os olhares sobre a mesma.

Ainda segundo os autores, a partir dos anos 90, educadores ambientais começaram a diferenciar duas opções de EA, sendo uma conservadora e uma alternativa. Neste contexto, a tendência conservadora foi considerada limitada, pois pautava-se em práticas individuais, comportamentais, a-históricas e a-políticas que não seriam capazes de transformar a realidade social pela falta de contestação dos padrões sociais e econômicos vigentes. Enquanto que a tendência de EA alternativa nutre-se de princípios do pensamento Freireano, dos princípios da Educação Popular e da Teoria Crítica, que tem em seus estudos a compreensão das relações sociais e das relações da humanidade e da natureza, por meio de um olhar crítico da realidade social.

Tais concepções da EA podem ser divididas em três macrotendências que demarcam posições identitárias sobre estes olhares (LAYRARGUES e LIMA, 2014) , conforme aponta o quadro 2:

QUADRO 2: MACROTENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Conservadora	Tem por base a Ciência Ecológica e o trabalho de cientista naturalista. Orientada pela leitura “ecológica” dos problemas ambientais e proposição de alternativas por meio da conscientização ecológica. Se pauta no lema: “Conhecer para amar, amar para preservar”
Pragmática	Segue a lógica do “ecologismo de mercado” e a ideologia neoliberal do consumo sustentável. Incentiva prática de consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações ambientais, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva para corrigir as “imperfeições” de mercado. Concebe o lixo como “resíduos”, reinsertíveis no metabolismo industrial. Propõe o “desenvolvimento sustentável” e a revolução tecnológica como alternativas à crise ambiental.
Crítica	Parte dos princípios educação popular, emancipatória, transformadora. ▪ Enfatiza aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais em suas discussões Enfatiza aspectos políticos da cidadania, da democracia, da participação social, da emancipação humana, da justiça ecológica, da transformação social e da gestão ambiental. ▪ Crítica à dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital. Busca o enfrentamento das desigualdades e injustiças.

FONTE: Dall’Onder, Pagotto, Dias (2019, p. 5).

Frente ao alinhamento epistemológico da EA crítica com princípios da educação popular e educação do Campo, tal concepção será abordada como opção teórica da presente pesquisa.

## 2.5 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM SUA ABORDAGEM CRÍTICA

Diante da problemática da degradação ambiental faz-se importante refletir sobre saberes e fazeres educativos que se movimentam de forma contra hegemônica em relação a este processo de exploração e degradação do meio ambiente.

Para esta reflexão, torna-se valioso o resgate do conceito marxista - formulado no século XIX - do materialismo histórico, que aponta o trabalho como o elemento crucial de transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas (TREIN, 2012).

O modelo econômico de produção e consumo é alicerçado na ruptura da relação entre sociedade/natureza, que se apresenta como um advento da modernidade e que se consolida com a égide do pensamento cartesiano, pautado na racionalidade. Colocando, desta forma, a natureza a serviço da dominação humana, por meio da exploração do trabalho. Romper com esses processos, torna-se essencial.

Diante disso, faz-se importante refletir sobre a contribuição da EA como valiosa e fundamental neste contexto, considerando seu caráter potencialmente crítico e transformador, pois as ações socioeducativas tornam-se importantes para reorientar estilos de vida coletivos e individuais.

Referindo-se à vertente crítica da EA, faz-se necessário apresentá-la enquanto uma dimensão fundamentada na teoria crítica e que tem como princípio ético, político e pedagógico a transformação social.

A abordagem crítica tem em sua estrutura apontamentos de leituras marxistas, fundamentais para a percepção das contradições de modelos hegemônicos do mundo do trabalho, da produção e do consumo, que subsidiam as desigualdades sociais pela apropriação de bens obtidos, na exploração do trabalho e da natureza. Na educação destacam-se a Pedagogia Emancipadora e Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e a Teoria Crítico-Reprodutivista de Pierre Bourdieu, como vertentes da teoria crítica (LOUREIRO, 2004).

Para entender os princípios da Pedagogia Emancipadora e Libertadora, Paulo Freire (1987) afirma que as camadas sociais que dominam a sociedade

detêm o "monopólio da palavra", e para que os oprimidos e dominados possam usá-la precisam lutar. Portanto essa concepção de educação parte do pressuposto de que o indivíduo precisa ser instrumentalizado e estar consciente do seu "ser e estar" no mundo para que possa por meio desta consciência denunciar as insatisfações sociais e desta forma inserir-se no processo histórico.

Assim como a Pedagogia Emancipadora e Libertadora, a Pedagogia Histórico Crítica pretende ir além da crítica ao modelo educacional e social que favorece a manutenção de desigualdades sociais para buscar alternativas para a transformação da sociedade, por meio da superação das tendências não críticas da educação (SAVIANI, 2002).

Quanto a citada Teoria Crítico Reprodutivista, esta teve seu início na França nos anos 60 e 70 e é entendida como um movimento de produção intelectual marxista. Como precursores teve os autores Bourdieu e Passeron que na obra "A reprodução" (1975) analisam a problemática da educação por meio da denúncia de uma estrutura social dominante que faz com que a escola seja reprodutora de tais padrões dominantes que contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais.

No Brasil, a educação crítica se funda em ideais democráticos que rompem com a educação tecnicista e tem em seu seio precursor os movimentos populares, enraizados no campo da educação por Paulo Freire, e neste contexto segundo Carvalho (2004), a EA crítica endossa a necessidade de transformação social por meio de processos coletivos de exercício de cidadania, para a ressignificação de uma relação ética com a natureza.

Como aponta Guimarães (2004), a abordagem crítica da Educação Ambiental surge como uma ressignificação do campo e como contraposição da abordagem conservadora, que acaba por reproduzir padrões dominantes e hegemônicos, que precisam ser contestados e desconstruídos. Isso acontece devido a sua ação fragmentada, focada na ação educativa como uma finalidade, assemelhando-se ao conceito de educação bancária, apontado por Paulo Freire. Segundo Loureiro e Layrargues (2013) a EA crítica se apresenta como uma macrotendência dentro do campo e se contrapõem as macrotendências conservadora e pragmática, devido à abordagem pedagógica desta vertente que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza.

Portanto, a EA crítica nos apresenta a necessidade de ações não pragmáticas associadas a problemáticas apresentadas, mas nos leva a reflexões profundas focadas na raiz do problema, que advém da exploração e alienação do trabalho e da mercantilização da natureza em prol do capital.

Apresentada a intencionalidade da EA crítica e entendendo que a escola não é neutra, o fazer pedagógico da abordagem crítica da EA se constitui no compromisso transformador e não reformista de uma realidade em que a crise ambiental aponta para inúmeros problemas nas esferas sociais, culturais, políticas e econômicas.

## 2.6 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA LIBERTADORA

A escola inicialmente foi pensada e estruturada para atender as demandas das classes dominantes; foi organizada para um estudante “ideal”, que apresenta pré-requisitos para a educação formal, o que Bourdieu e Passeron (1975) denominam como capital cultural. As classes mais favorecidas, que têm acesso ao capital econômico, são as mesmas que têm mais oportunidades de acesso a bens culturais, explicita-se aqui uma relação entre a acumulação de bens materiais com os bens culturais.

Miranda e Vilardi (2020) destacam a relação entre o dito “fracasso escolar” e as classes menos favorecidas. Essa relação, se baseia no fato de que a escola foi organizada para atender uma classe com acumulações culturais distintas das realidades periféricas. Portanto tal conceito, de capital cultural, é importante para se compreender as desigualdades sociais e educacionais as quais são submetidos os estudantes de classes sociais distintas, dentro de um sistema que privilegia os saberes e vivências das classes sociais dominantes.

No entanto, com o acesso das classes populares aos sistemas de ensino, o modelo de educação formal - atribuído pelo capitalismo - para estas, foi o de formar mão de obra para a produção e sustentação da economia (ENQUITA, 1993). Diante desse projeto, a educação formal seria uma agente de manutenção e reprodução das desigualdades sociais apresentadas (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Sendo assim, encontramos um impasse: como é possível existir uma educação igualitária em uma sociedade desigual?

Como projeto de uma educação mais igualitária e capaz de instrumentalizar e emancipar os sujeitos para transformação social, Paulo Freire (2011) desenvolveu um trabalho pedagógico que enxerga a educação como um ato político e libertador.

A educação, dentro da perspectiva libertadora é aqui posta como uma tendência de pedagogia progressista, cuja proposta parte da análise crítica da realidade social e tem a educação e o fazer pedagógico como um instrumento de transformação social.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire fundamenta-se na educação como um ato político, que reorienta a construção de uma sociedade mais ética e justa, principalmente no que diz respeito às classes mais oprimidas. Para isso, se reestrutura o fazer pedagógico em relação a educação tradicional, onde o educando passa a ser o centro do processo pedagógico, para que se torne o sujeito da construção do seu conhecimento e de sua própria história, agindo criticamente sobre a realidade na qual está inserido.

O processo pedagógico de construção de conhecimento acontece na interação e no diálogo com os diversos agentes envolvidos no fazer educativo. Portanto, faz-se importante a reflexão sobre a prática docente, e se essa será construída dentro deste processo, pois:

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina a aprender. (FREIRE, 2011, p. 25)

Paulo Freire (2011) indica a importância da valorização dos saberes dos educandos, principalmente os das classes populares, pois estes foram historicamente construídos em práticas coletivas. A apreciação de tais saberes, vinculados aos conteúdos escolares, tornam-se um instrumento de debate crítico da realidade concreta, já colocada.

A educação dotada de criticidade e vinculada com a realidade concreta dos educandos distancia-se da educação como mera transmissão de conhecimento ou da educação bancária - apontada por Freire - em que o estudante é um objeto no qual se despeja conteúdos programáticos descontextualizados de sua prática e vivência cotidiana. Portanto este modelo

de educação crítica e contextualizada, caminha para uma prática libertadora e não domesticadora, uma prática que instrumentaliza o conhecimento e não o limita ao que conhecer (FREIRE, 2011).

## 2.7 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONVERGÊNCIA COM A PERSPECTIVA LIBERTADORA DE EDUCAÇÃO

Adotar uma postura crítica no fazer educativo é ocupar uma posição política, pedagógica e ideológica; visto que a prática educativa, está repleta de intencionalidade. Na ação educativa frente às questões socioambientais, a concepção crítica leva o nosso fazer pedagógico para a formação do sujeito ecológico (CARVALHO, 2004). Para a autora, o sujeito ecológico está relacionado a uma subjetividade que se refere ao modo de ser no mundo. Os educadores, principalmente os educadores ambientais, são produtores desta subjetividade que se refere ao sujeito ecológico, este, por sua vez, adota práticas mais ecológicas e éticas na relação com a natureza e com os outros seres humanos.

A EA em convergência a um fazer pedagógico pautado numa educação libertadora, deve levar os estudantes a realizarem uma leitura de mundo enxergando a realidade e as contradições postas, para que possam agir na coletividade, sempre pensando em relações sociais mais éticas com o meio ambiente.

Portanto, uma EA crítica dentro de uma prática libertadora deve se valer da ótica da história para contextualizar os fatos e desvelar que a exploração do meio físico resulta nas desigualdades sociais construídas historicamente pela ação humana e que estas só podem ser modificadas também pela humanidade.

Neste sentido esta abordagem da EA, enquanto uma definição de identidade da prática pedagógica, se emoldura dentro de uma pedagogia libertadora e emancipatória, visto que a problematização das questões socioambientais se estabelece coletivamente de forma dialética e democrática, na instrumentalização dos atores sociais para a transformação da realidade social (GUIMARÃES, 2004).

Quanto a efetiva prática da EA, o autor Guimarães (2004) faz um alerta, no documento “Identidades da Educação Ambiental no Brasil”, apontando para

a necessidade não só da reflexão sobre as questões socioambientais, mas a necessidade de uma práxis educativa para que seja possível a sistematização de nova compreensão de mundo. A práxis aqui é entendida, assim como para Vazqu ez (1997), como uma maneira de transforma o social que alinha a teoria e a prática na a o sob a realidade, de modo a não são interpretá-la como também transformá-la. Sob a  tica freiriana, a práxis possibilita aos sujeitos a reflexão sobre a a o, proporcionando educa o para a liberdade. Portanto a práxis   a reflexão e a a o da humanidade no mundo para transformá-lo (FORTUNA, 2015). Desta forma, tal conceito não pode ser confundido com apenas “prática”, num sentido utilitarista e pragmático, principalmente na EA, pois segundo Loureiro (2006), a práxis neste contexto contribui para além de processos educativos teóricos e cognitivos, mas colabora para a transforma o do ser, sem a dissocia o da transforma o da natureza e da transforma o social.

Diante dessa perspectiva, a democratiza o dos saberes e práticas são essenciais, o que nos coloca a reflexão sobre a elabora o das teorias educacionais, que ao longo da história foram pensadas pelas classes que estão distanciadas das camadas populares (ENGUIA, 1993). Essa afirma o nos leva a um questionamento abordado por Holler e Fagundes (2020), que mostram que os dispositivos legais para a implementa o da prática de EA vêm sendo construídos desde a década de 70, mas que   preciso que os mesmos superem o verbalismo e se consolidem num modelo de educa o do povo, com o povo e para o povo.

## 2.8 DOS DESCAMINHOS AOS POSSÍVEIS CAMINHOS: a TRAJETÓRIA DA EDUCA O AMBIENTAL EM CONTEXTO INTERNACIONAL

Como Holler e Fagundes (2020) colocam, seguimos por descaminhos traçados pela lógica capitalista no que tange a preocupa o com a degrada o ambiental. Historicamente a produ o capitalista vem se desenvolvendo como um processo global, em que grupos são beneficiários deste modelo econômico, político e social. A esta classe, o que importa   manter este sistema funcionando de modo a assegurar seus privilégios e domina o sob as classes dominadas. Portanto o pensamento sist mico sob os impactos que o sistema capitalista

provoca ao ambiente não foi uma prioridade, em pleno desenvolvimento econômico.

Os autores também pontuam que na contemporaneidade vivemos em situações limites, em relação a danos ambientais (como é o caso da pandemia de coronavírus) e que as ações educativas que ultrapassam o pragmatismo são necessárias para conter tais danos. Além disso, é importante sair do estado de resignação que nos condena ao fatalismo e caminhar para uma concepção que aponte possibilidades de um ambiente equilibrado para todos.

Diante disso, conhecer a trajetória da construção das discussões em relação ao meio ambiente e a instituição da EA é importante para contextualizar o cenário em que se encontra a EA nos dias atuais. Para isso, apresenta-se os principais eventos que articularam normas ambientais para uma escala global.

Como cita Andreoli (2016), pode-se dizer que tudo começa pela pressão de lutas de movimentos sociais que questionam os padrões dominantes de produção e consumo. A EA surge, portanto, como um campo educacional visto como uma forma de solucionar os problemas ambientais.

Na década de 60 houve a publicação do Livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson, que alertava sobre os efeitos danosos de inúmeras ações humanas sobre o ambiente, como por exemplo o uso de pesticidas. Este livro, segundo Saccomani, Marschi e Sanches (2018), foi um marco para o movimento ambientalista da década de 70, e ainda hoje é uma importante referência nos debates sobre os danos ao ambiente e a saúde pública que produtos químicos podem causar.

Em 1968, surge o Clube de Roma, que segundo Mota *et al.* (2008), se tratava de uma organização informal que tinha por objetivo discutir e planejar ações sob as esferas econômica, política e ecológica.

Em 1972, foi publicado por este grupo o relatório “Os Limites do Crescimento Econômico” que afirmou que a sociedade industrial estava excedendo os limites ecológicos e pesquisou ações para se obter no mundo um equilíbrio global como a redução do consumo tendo em vista determinadas prioridades sociais.

Já na década de 70, aconteceu a Conferência das Nações sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo (Suécia). A conferência de Estocolmo é vista como um marco no despertar da consciência ambiental (GADOTTI, 2000), pois

dela surgiu a declaração de Estocolmo, denominada - Declaração sobre o Ambiente Humano - que defende a sustentabilidade dos ecossistemas para a preservação da presente e futuras gerações. A partir de Estocolmo a Organização das Nações Unidas (ONU) criou um organismo denominado Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que tem como objetivo coordenar as ações internacionais de proteção ao meio ambiente e de promoção do desenvolvimento sustentável. Mota *et al.* (2008) destaca que em Estocolmo se convencionou utilizar o termo desenvolvimento sustentável, embora neste momento não houvesse tanta atenção para essa relação, mas que nos anos seguintes foram utilizados novos termos em relação ao desenvolvimento sustentável.

Então no ano de 1973, surge o termo ecodesenvolvimento que segundo Filho (1993), foi introduzido por Maurice Strong - Secretário da Conferência de Estocolmo - e largamente difundido por Ignacy Sachs, a partir de 1974. A definição dada por Sachs sobre o termo é:

Desenvolvimento endógeno e dependente de suas próprias forças, tendo por objetivo responder à problemática da harmonização dos objetivos sociais e econômicos do desenvolvimento com uma gestão ecologicamente prudente dos recursos e do meio.  
(FILHO, 1993, p. 132)

Segundo Mota *et al.* (2008), em 1983, o crescente interesse internacional pela questão do desenvolvimento sustentável culminou em uma encomenda de um relatório pela Assembleia das Nações Unidas a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) - criada pela ONU para examinar questões ambientais e propor formas de cooperação internacional - denominado de *Brundtland*. Segundo tal relatório, o desenvolvimento sustentável é aquele que "atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras atenderem também às suas" (BRASIL, 1991, p. 9).

No ano de 1975, aconteceu o Encontro Internacional em Educação Ambiental em Belgrado (antiga Iugoslávia) e a partir deste encontro criou-se o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Este programa formulou os seguintes princípios orientadores para a Educação Ambiental: ela necessita ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais.

Foi elaborada também neste encontro a Carta de Belgrado, considerada como um dos documentos mais importantes da década de 70, pois fala sobre a satisfação das necessidades e desejos de todos os cidadãos da Terra, além disso, propõe um programa mundial de EA (BELGRADO, 1975).

Em 1977 foi realizada a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi (ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas -URSS) organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a colaboração do PNUMA. Desta conferência elaborou-se a Declaração de Tbilisi na qual definiu-se os objetivos, as características da EA, assim como as estratégias pertinentes no plano nacional e internacional (TBILISI, 1977).

Na cidade de Moscou (Rússia), no ano de 1977 aconteceu o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio-ambiente, promovido pela UNESCO. Foi elaborado um documento final do congresso - Carta de Moscou - que visa uma estratégia internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 90. Tal documento ressalta a importância da formação de recursos humanos nas áreas formais e não formais da EA e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis.

Já na década de 90, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien (Tailândia). Nesta ocasião foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que reafirma que a educação básica é um direito fundamental de todos além de entender que a educação contribui para um mundo ambientalmente mais puro, ao mesmo tempo que favorece o progresso social, cultural e econômico.<sup>2</sup>

Em 1992, aconteceu no Rio de Janeiro uma conferência organizada pela ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, denominada Rio 92. Para alguns analistas a Rio 92 é a maior conferência mundial pós-guerra fria, que é decorrência da Declaração de Estocolmo de 1972 e da CMMAD (MOTA *et al.*, 2008).

Nesta ocasião ocorreram quatro grandes eventos paralelos: 1º à Cúpula

---

<sup>2</sup> <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

da Terra, o evento oficial dos governos e das instituições multilaterais ligadas à ONU; 2º o Fórum Global, que reuniu os representantes de Organizações Não Governamentais (ONGs) brasileiras e internacionais; 3º a Conferência Mundial dos Povos Indígenas, realizada na Kari-Oca, taba construída por indígenas tucanos e do Alto Xingu no bairro de Jacarepaguá. Portanto este momento mostra-se significativo devido principalmente a sua representatividade; e o 4º foi a 1ª Jornada da EA, no qual foi debatida a missão da EA, bem como questões sobre as políticas vigentes e foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Os principais resultados dessa conferência foram a Agenda 21, um programa de ação global com 40 capítulos e a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida também como Carta da Terra, com 27 princípios.

A Declaração do Rio é um documento de 27 princípios, que de certo modo, para alguns autores, pretende ter o mesmo valor da Declaração dos Direitos Humanos. Desses 27 princípios, os que mais se destacam são: os seres humanos estão no centro do desenvolvimento sustentável; as responsabilidades comuns, porém diferenciadas, dos Estados; a manutenção de padrões sustentáveis de produção e consumo visando proteger o meio ambiente com o princípio da precaução; o incentivo para que as autoridades nacionais promovam a internalização dos custos ambientais no processo de formação dos preços dos produtos e o uso dos instrumentos econômicos de política ambiental, por meio da implementação do princípio do poluidor/pagador; e previsão do uso da avaliação do impacto ambiental.

A Agenda 21 é um plano global, visando à implantação de políticas públicas, as quais buscam atingir o desenvolvimento sustentável como fim último. A relevância da abordagem ambiental é constatada no conteúdo dessa agenda, pois de seus 40 capítulos, 8 abordam questões econômicas e sociais; 14 tratam da conservação e gestão dos recursos naturais; 7 falam do papel dos grupos sociais; e 11 discutem aspectos operacionais relativos aos meios de implantação das novas políticas. (MOTA *et al.*, 2008, p.14).

Além dos documentos e resultados oficiais da conferência, cabe falar sobre o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que foi elaborado durante a 1ª Jornada da EA, evento que ocorreu paralelamente ao evento oficial. Este tratado firma o caráter crítico e emancipatório da EA, bem como a considera articuladora para a transformação social e se fundamenta pelos seguintes princípios:

A educação é um direito de todos;  
A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e

inovador, promovendo a transformação e a construção da sociedade;  
A educação ambiental tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações;

A educação ambiental não é neutra, e sim ideológica, constituindo-se como ato político;

A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, com enfoque interdisciplinar na relação entre ser humano, natureza e universo;

A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos;

A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico;

A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas;

A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica;

A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos;

A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento;

A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas para trabalharem conflitos de forma justa e humana;

A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, visando criar novos modos de vida que atendam às necessidades básicas de todos;

A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa, que devem se comprometer com o interesse de toda a sociedade;

A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações;

A educação ambiental deve contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ética sobre todas as formas de vida, com as quais compartilhamos este planeta, respeitando seus ciclos vitais e impondo limites à exploração das demais formas de vida pelos humanos<sup>3</sup>.

Este documento, portanto, alerta sobre a necessidade de envolver as pessoas nos debates sobre o contexto sistêmico da crise socioambiental, bem como enxerga a EA como necessária para este entendimento, visto que seu caráter crítico infere na compreensão das causas dos problemas sociais bem como na discussão crítica e reflexiva sobre os mesmos.

No ano de 1997 ocorreu a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade – Thessaloniki (Grécia). Desta conferência houve a elaboração da declaração de Thessaloniki, no qual se reconhece que, passados cinco anos da Conferência

---

<sup>3</sup> <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>

Rio-92, o desenvolvimento da EA foi insuficiente (THESSALONIKI, 1997).

Na década seguinte, por iniciativa da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, inicia-se o projeto da Carta da Terra. Tal Carta se configura em uma declaração de princípios fundamentais para a construção de uma sociedade global no século XXI, que seja justa, sustentável e pacífica (BRASIL, 2000).

Em 2002, se institui pela resolução nº 57/254 da ONU o início da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005 até 2014). Tal resolução visa uma nova parceria global para reduzir a pobreza extrema, em uma série de oito objetivos - com um prazo que se tornaram conhecidos como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Também em 2002, aconteceu a Conferência de Johannesburgo (África do Sul), também conhecida como Rio +10. Segundo Mota *et al.* (2008) esta conferência teve por objetivo avaliar os avanços da Agenda 21 e traçar metas eficazes para a sua execução.

Em 2007, realizou-se em Ahmedabad (Índia) a 4ª Conferência Internacional sobre Educação Ambiental. Conhecida como Tbilisi + 30, que se desenvolveu sob a temática “Educação Ambiental para um Futuro Sustentável – Parceiros para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”.

Por fim, em 2012 foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), que teve como objetivo principal a definição da agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas. Foi lançado um processo para desenvolver um conjunto de Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que darão continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Desta conferência culminou o Relatório de Sustentabilidade da Organização da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, apresenta os principais desafios enfrentados para assegurar a sustentabilidade da organização da Rio+20, nos âmbitos ambiental, social e econômico, e os resultados das iniciativas implementadas para superá-los. (BRASIL, 2012).

Observando a governança mundial para a deliberação sobre as questões ambientais, é possível identificar alguns caminhos traçados em direção a

efetivação e a instrumentalização da EA que são fundamentais para a compreensão da implementação da política de EA brasileira, bem como a construção dos currículos em torno da temática ambiental.

Além disso, todo o caminhar da governança mundial em relação a EA vai emoldurando e inspirando políticas públicas relacionadas não só a construção dos currículos em torno da temática ambiental, como também em relação a formação de professores, principalmente no que tange a formação para o trabalho com as questões ambientais nos contextos escolares.

## 2.9 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Segundo Andreoli (2016), a EA no Brasil inicia sua trajetória como política pública ainda nos anos 70, em resposta ao cenário mundial já apresentado, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) em 1973, e é tratada como princípio da política nacional do meio ambiente estabelecida pela Lei nº 6.938 de 1981.

Em 1979 houve a realização do Seminário de Educação Ambiental para América Latina realizado pela UNESCO e PNUMA na Costa Rica. Então, o departamento do Ensino Médio do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB), publicam o documento “Ecologia - Uma proposta para o Ensino de 1º e 2º graus” (SOUZA; BENEVIDES, 2005). As autoras ainda destacam que em 1985 o parecer 819/85 do MEC reforça a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino de 1º e 2º graus, integrados a todas as áreas do conhecimento de forma sistematizada e progressiva, possibilitando a “formação da consciência ecológica do futuro cidadão”.

E no ano de 1987 o Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou por unanimidade a conclusão da Câmara de Ensino a respeito do parecer 226/87 que considerava necessária a inclusão da EA dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus, bem como sugeria a criação de Centros de EA.

Assim como destaca Andreoli (2016), apesar do cenário mundial já supracitado, o Brasil tem as discussões sobre EA evidenciadas tardiamente,

como é possível constatar, já que somente no ano de 1988 temos na Constituição Federal o direito fundamental à EA nos termos dos artigos 202 e 225. No inciso VI do artigo 225, a Carta Magna direciona ao poder público a tarefa de criar condições para que a coletividade cumpra o seu dever em defender e proteger o meio ambiente ecologicamente o equilibrando, por meio da EA.

No mesmo ano, ocorreu a realização do primeiro congresso de Educação ambiental - Rio Grande do Sul e o primeiro fórum de Educação Ambiental, promovido pela Universidade de São Paulo - USP<sup>4</sup>.

Posteriormente na década de 90 são criadas áreas específicas de Educação Ambiental no MEC, no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA) e no Ministério do Meio Ambiente (MMA).

Em 1991, por meio da portaria 678/91, o MEC determinou que a educação escolar deveria contemplar a EA permeando todo o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste documento foi enfatizada a necessidade de investir na capacitação de professores. No mesmo ano, a portaria 2421/91 do MEC, institui em caráter permanente um Grupo de Trabalho de EA com o objetivo de definir com as Secretarias Estaduais de Educação, as metas e estratégias para a implantação da EA no país e elaborar proposta de atuação do MEC na área da educação formal e não-formal para a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - Rio 92. (SOUZA; BENEVIDES, 2005).

Na Rio - 92, o MEC realizou um workshop para socializar experiências de EA, e para discutir metodologias e currículos. Deste encontro, resultou a Carta Brasileira para a EA, na qual destaca-se a importância da Rio 92, como também da EA e reforça-se a necessidade de formação de profissionais para trabalhar com EA<sup>5</sup>. Ainda nesta carta, é reconhecido que se tem pouca produção na área e se denuncia a falta de comprometimento do poder público (ANDREOLI, 2016).

Em 1993, por meio da portaria 773/93, o MEC institui em caráter permanente um Grupo de Trabalho para EA com objetivo de coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a

---

<sup>4</sup> <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>

<sup>5</sup> <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>

implementação da EA nos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades - concretizando as recomendações aprovadas na Rio 92.

Andreoli (2016) destaca que no ano seguinte, em virtude da Constituição Federal e de acordos firmados na Rio 92, é lançada pelo MEC e pelo MMA a proposta do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), que tem por objetivo capacitar o sistema de educação formal e não-formal, supletivo e profissionalizante, em seus diversos níveis e modalidades.

Em 1995, foi criada a Câmara Técnica temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), determinante para o fortalecimento da EA.

Souza e Benevides (2005) destacam que no ano 1996, a Lei nº 9.276 de 1996 que estabelece o Plano Plurianual do Governo 1996/1999, define como principais objetivos da área de Meio Ambiente a “promoção da Educação Ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável dos recursos naturais”, procurando garantir a implementação do PRONEA. A Coordenação de EA promove três cursos de Capacitação de Multiplicadores em EA - apoio do acordo BRASIL/UNESCO, a fim de preparar técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, Delegacias Regionais de Educação do MEC e algumas Universidades Federais, para atuarem no processo de inserção da Educação Ambiental no currículo escolar.

Também em 1996, no campo da política educacional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9394 de 1996, que estabelece o direcionamento da educação nacional. Esta dispõe na seção III, artigo 32 os objetivos da formação básica do cidadão: II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996).

Em 1997, houve inúmeros encontros internacionais para discutir as questões sobre a EA e o Brasil apresentou o documento “Declaração de Brasília para a Educação Ambiental”, consolidado após a I Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA). Este documento, reconhece que a visão de educação e consciência pública foi enriquecida e reforçada pelas conferências internacionais e que os planos de ação dessas conferências devem ser implementados pelos governos nacionais, sociedade civil (incluindo ONGs,

empresas e a comunidade educacional), a ONU e outras organizações internacionais<sup>6</sup>.

Neste mesmo ano, há a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incluem como tema transversal o Meio Ambiente e a Saúde, que caracterizam a EA como uma questão que exige cuidado e atenção. Este ainda alerta para os cuidados que são indispensáveis para a manutenção e continuidade da vida no planeta (BRASIL, 1997).

Ainda na década de 90 a Lei nº 9.795 de 1999 dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que passa a ser obrigatória em todos os níveis do processo educacional de forma integrada e interdisciplinar. O PNEA, além de tratar de temas como o conceito de EA, dá incumbências tanto para o poder público, como para instituições educativas, meios de comunicação, empresas e para a sociedade como um todo, sobre os princípios e objetivos da EA. O decreto nº 4281 de 2002, regulamenta a PNEA e dá outras providências em relação a incumbências dos órgãos gestores. Vale destacar que somente em 1999 com a PNEA a EA tornou-se um dispositivo obrigatório para os sistemas de ensino (ANDREOLI, 2016).

No ano de 2000, foi criado pelo MMA o Sistema Brasileiro de Informação sobre EA, que tem por objetivo conhecer a realidade da EA por todo país, além de divulgar conhecimento sobre o tema. No ano seguinte, a EA foi incluída no censo escolar, por meio de duas perguntas, o que favoreceu o reconhecimento da realidade da EA e sua efetivação no cotidiano escolar<sup>7</sup>.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), inclui como meta a EA como tema transversal. Além disso, no mesmo ano ocorreu o Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola, destinado à capacitação dos professores de todas as áreas das séries finais do ensino fundamental e dos educadores responsáveis pela EA nas secretarias de educação (BRASIL, 2001).

No ano de 2003, aconteceu a 1ª Conferência Nacional Infante Juvenil pelo Meio Ambiente<sup>8</sup>, que teve por objetivo envolver estudantes, professores, juventude e comunidade no enfrentamento do desafio da construção de uma

---

<sup>6</sup> <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>

<sup>7</sup> <http://sibea.mma.gov.br/dcsibea/htmls/AvatarMMA/seq1a.html>

<sup>8</sup> <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17455-conferencia-infante-juvenil-pelo-meio-ambiente-novo>

sociedade sustentável, e em âmbito pedagógico buscam apoiar as secretarias de educação a promover a participação social.

Em 2004 houve a reformulação do PRONEA junto ao MEC e ao MMA, e outro programa instituído foi o “Vamos cuidar do Brasil”, que teve como primeiro objetivo a criação das Com-Vidas nas escolas que participaram do processo da 1ª Conferência Nacional Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente (BRASIL, 2007).

Como fruto da Rio+20, no ano de 2012 instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Tais diretrizes instituem a EA nos currículos de forma integrada, contínua, interdisciplinar e permanente e em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica e no ensino superior. É importante salientar que essas diretrizes não restringem a EA como um componente curricular formal, mas dão a ela um enfoque mais abrangente e ideológico, a qual deve transitar por todas as disciplinas do currículo (BRASIL, 2012). Para Andreoli (2016) as DCNEA estimulam as escolas a se tornarem espaços educadores sustentáveis.

É importante destacar que em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, que tem a validade de 10 anos e dispõe sobre diretrizes e estratégias para a política educacional do país; segundo Frizzo e Carvalho (2018) há um silenciamento da EA neste documento, bem como na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

As autoras destacam que este silenciamento da EA em tais documentos gerou grande descontentamento e críticas, no caso da BNCC os filiados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) elaboraram uma Moção Contrária ao documento que destaca o risco de retrocessos que este documento traz a política educacional e ambiental de todo o país. Além de tal moção as autoras relatam a análise dos pareceres críticos encomendados pelo MEC, que destacam o esvaziamento da EA da BNCC, como também apontam a ausência do debate crítico sob o viés da EA crítica e emancipadora como forma de discutir as mazelas sociais e ambientais. Nesta análise também foi identificado o termo consciência socioambiental que foi eleito para compor a BNCC, porém com poucas citações e conceituação teórica, o que acarreta na limitação de entendimento do termo, assim como equivalência equivocada deste com a EA.

A BNCC trouxe a alteração dos currículos dos sistemas de ensino, no entanto, traz uma abordagem similar ao que já se encontrava nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) em relação ao trabalho interdisciplinar da EA. Desta forma, a EA não é colocada como um componente curricular, mas sim como uma prática transversal que se apresenta como tema contemporâneo a ser trabalhado enquanto habilidade dentro de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino tratar a educação ambiental de maneira mais abrangente.

Apresentado o aporte legal para a implementação e fortalecimento da EA nos currículos brasileiros, vale destacar o apontamento de Torales (2013) ao refletir sobre a evidência da EA em tais documentos como tema transversal. Tal fato implica na necessidade de entendimento sobre como a EA se apresenta em todos os componentes curriculares, o que depende da formação e interpretação dos docentes acerca do tema.

Por fim, é importante destacar que além do esvaziamento da EA na BNCC o Brasil vive um momento delicado em relação às temáticas ambientais em que a situação de biomas como a Amazônia e o Pantanal encontram-se especialmente preocupantes. Entre os anos de 2019 e 2021, houve um aumento de 52,9% da área desmatada na Amazônia, que sofre com a exploração do setor madeireiro. O Pantanal, por sua vez, teve 26% do seu território queimado.

Tais catástrofes com os biomas brasileiros, vem ocorrendo deliberadamente, pois o investimento em programas ambientais despencou, fato que favoreceu e facilitou o crime ambiental.

A calamidade também alcançou as terras indígenas quando em 2020, o governo federal enviou para o congresso o projeto de Lei 191/2020, que abrange as terras indígenas para a exploração mineral e energética.<sup>9</sup>

Diante deste contexto, cabe a reflexão sobre a culpabilidade do governo federal em relação a crise ambiental e social instauradas no país, como também cabe refletir sobre se a ausência da EA na legislação e normativa educacional do Brasil, contribui para que se reverbere a falta de discussão crítica no espaço escolar dos problemas econômicos, políticos, culturais, sociais e ambientais do país.

---

<sup>9</sup> <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/a-verdade-sobre-a-amazonia-sob-o-governo-bolsonaro/>

## 2.10 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE

Quanto a EA no contexto das ilhas do litoral paranaense, a mesma respalda-se pela Lei nº 17.505 de 2013 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental, em conformidade com o PNEA, e que assegura a implementação da EA em todos os níveis e modalidades de ensino como uma prática integrada, transversal e interdisciplinar. Um dos objetivos da EA como um instrumento de política pública, é a reestruturação de currículos e o desenvolvimento de Projetos Políticos Pedagógicos que a contemplem, em conformidade com as Diretrizes Estaduais de Educação do Paraná, principalmente no que tange a educação em comunidades tradicionais.

A Política Estadual de Educação Ambiental, quando se expressa sobre a organização de currículos em todo estado, e principalmente em comunidades tradicionais, reforça o Decreto nº 6.040 de 2007, que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que tem como principal objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

No ano de 2022 se instituiu por meio do decreto 11.300 o Programa Estadual de Educação Ambiental, que em conformidade com a Lei federal 9.795 e a Lei estadual 17.505 que detalha as linhas de atuação da Política Estadual de Educação Ambiental na educação formal e não formal, como instrumento de políticas públicas.

Pensando em uma nova organização curricular para tais comunidades, a SEED implementou a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009), a qual reorganizou os currículos por áreas do conhecimento para atender as demandas específicas da região.

Segundo Andreoli e Mello (2019), tal proposta pedagógica foi sendo construída desde o ano de 2004, quando a SEED e o NRE/Paranaguá criaram o projeto "Escolas nas ilhas", com o intuito de levar até as comunidades a oferta dos anos finais do ensino fundamental. Em 2009, em parceria entre a SEED e o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) elaboraram a proposta experimental citada para os Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense.

Tal proposta tem como princípio norteador as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil (2007), pois os ilhéus são considerados povos tradicionais, visto que, em sua maioria se constituem de pescadores artesanais, caiçaras e extrativistas. O documento também se enquadra no enredo da EC, que tem como uma das premissas a educação popular (BATISTA, 2004).

Ainda segundo a autora, para entender essa concepção de educação é necessário conhecer a luta dos movimentos sociais do campo perante a estrutura agrária no Brasil, que trazem fundamentalmente em sua luta as demandas sobre a terra para viver e trabalhar. No caso das ilhas, a relação com a terra é deslocada para a relação com o mar, em que não se tem a questão de propriedade ou posse e sim de comunhão. Apesar desta diferença, a centralidade permeia a questão da territorialidade desses povos e seus modos de vida.

Portanto, no cenário apresentado, a educação constitui-se dentro de um território em que grupos marginalizados iniciam processos emancipatórios nos quais demandam por direito à educação e condições de vida digna (BENINCÁ, 2013). A EC marca uma crítica a educação brasileira, quando por meio de suas lutas denuncia as desigualdades sociais enfatizadas pelo sistema econômico, social e educacional vigentes.

A EC tem respaldo na Constituição Federal de 1988, quando a mesma em seu artigo 205 assegura a educação como direito de todos, além disso a sua especificidade é reconhecida na LDB em seu artigo 28 que autoriza medidas de adaptação da escola às particularidades da vida rural.

Portanto, a EC fundamenta-se principalmente na garantia da diversidade social, cultural, econômica e de modos de vida dos diferentes povos que habitam

o campo brasileiro. Nesse sentido, a EC objetiva como princípio um modelo de educação em que os modos de vida sejam integrados aos conteúdos escolares.

Nesse cenário, a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) fundamentalmente coloca a escola num papel de valorização da cultura, dos saberes e do modo de vida dos ilhéus. Entende-se desta forma que as comunidades tradicionais desenvolveram formas de manejo que causam menores impactos ambientais ao ambiente natural e que tais formas podem ser valorizadas e não invisibilizadas pelo poder público, portanto:

A valorização e socialização dos saberes e práticas dos povos e comunidades tradicionais na escola podem, por exemplo, propiciar a elaboração e a implementação de políticas públicas e práticas ambientais menos impactantes aos ecossistemas regionais, que podem desdobrar-se na ampliação do desenvolvimento social. (PARANÁ, 2009, p. 15)

Para a valorização dos modos de vida dos Ilhéus e para o atendimento das demandas de adequação da realidade escolar ao território e suas particularidades, foi estruturada uma reorganização dos currículos para os Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense.

Quanto à organização curricular, esta foi estruturada em eixos temáticos e áreas do conhecimento, que segundo o documento:

[...] os primeiros estão umbilicalmente ligados aos modos de vida dos ilhéus, os segundos estão referenciados nos saberes escolares elencados nas diretrizes curriculares do Estado do Paraná. É a partir dos mesmos que o educador tecerá a dialogicidade entre os saberes, que auxiliarão o educando a construir seu próprio conhecimento e capacidade de ler o mundo nas suas várias escalas (local, regional e global), a fim de nele agir. Dessa maneira, será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações das comunidades, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação e da ação política. Foi a partir desses entendimentos que priorizamos os eixos temáticos e as ementas que seguem, enquanto fundamentais para a constituição da leitura de mundo do educando. (PARANÁ, 2009, p. 37).

Essa organização curricular, além de contemplar a questão do território e modos de vida dos ilhéus, quando se expressa sobre a leitura de mundo e a compreensão necessária para tal leitura de modo a instrumentalizar o ser para que possa agir no mundo, configura o currículo como um ato político.

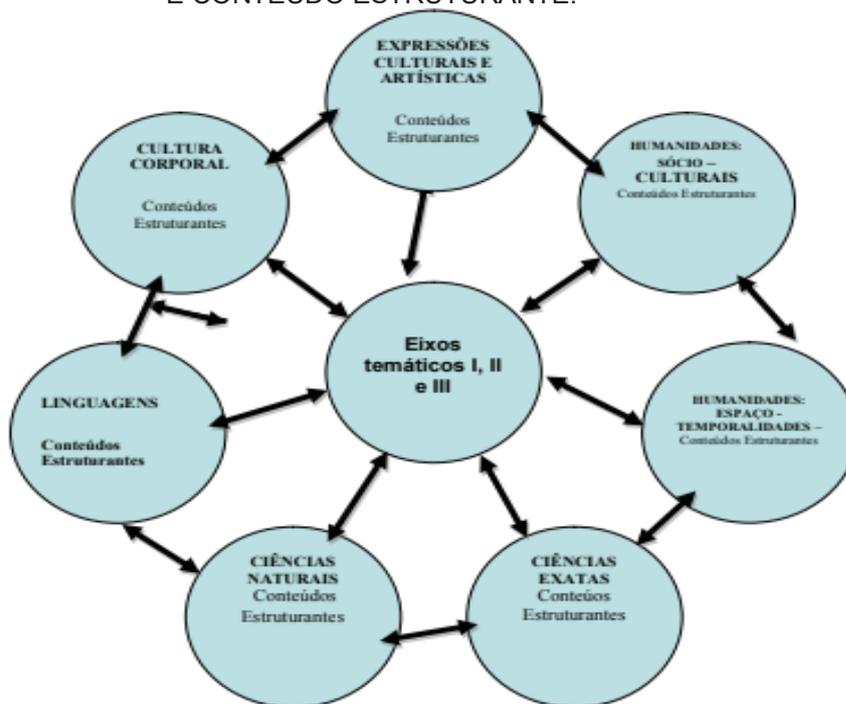
A educação vista como um ato político é apontada por Freire (1987, 2011), além de ser incorporada por movimentos sociais que fortalecem a concepção de

educação crítica dentro de suas vertentes, bem como endossam a macrotendência da EA crítica, já supracitada.

A organização curricular da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009), portanto, quando se estrutura na organização curricular de eixos temáticos, áreas do conhecimento e conteúdo estruturante, visa uma práxis transformadora pautada por uma concepção crítica de educação que valoriza a diversidade socioambiental e cultural dos povos tradicionais, de modo a praticar a autonomia e a cidadania de tais comunidades (ANDREOLI, 2016). Além disso, o documento ainda sugere que a dialogicidade dos saberes escolares e os saberes tradicionais podem “[...]propiciar a elaboração e a implementação de políticas públicas e práticas ambientais menos impactantes aos ecossistemas [...]” (PARANÁ, 2009, p. 15).

A proposta apresenta como áreas de conhecimento - Linguagens; Expressões Culturais e Artísticas; Cultura Corporal; Ciências Exatas; Ciências da Natureza; Ciências Humanas I, Ciências Humanas II, articuladas pelos eixos temático fundados nos modos de vida (realidade) dos ilhéus: a) Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s); b) Territórios: Natureza, Poder e Políticas, 1726 c) Saúde: Hábitos e Costumes. Articulados conforme mostra a figura 1.

FIGURA 1- A RELAÇÃO ENTRE EIXOS TEMÁTICOS, ÁREAS DO CONHECIMENTO E CONTEÚDO ESTRUTURANTE.



FONTE: Paraná (2009, p. 40)

Segundo Vandresen (2015):

Essa opção curricular trouxe alguns avanços pedagógicos, como o enfoque interdisciplinar dos conteúdos e o diálogo entre as disciplinas; o entrelaçamento entre os conteúdos curriculares e o modo de vida da população atendida; o rompimento com práticas pedagógicas tradicionais. (VANDRESEN, 2015, p. 7).

A proposta ainda aponta para o papel do professor na efetivação deste documento, visto que o mesmo será responsável pela articulação dos saberes escolares e dos saberes tradicionais no cotidiano escolar. Andreoli e Melo (2019) destacam que o documento pontua a necessidade de reflexão sobre a dialogicidade dos saberes escolares e tradicionais e que para isso, seriam necessárias horas de estudos junto à comunidade, de modo que este estudo seja solidificado por políticas públicas.

Portanto, aqui cabem sérias considerações sobre a formação de professores no Estado do Paraná no contexto de suas Ilhas, no que tange à educação das escolas nessas localidades e sobre a formação de educadores ambientais.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para fazer os apontamentos necessários sobre a formação de professores, principalmente numa perspectiva ambiental, é necessário compreender as concepções sobre a formação docente, bem como as implicações sobre a formação continuada.

#### 3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A formação de professores tem se tornado uma questão de debates, reflexões e reformulações. Tratando-se, portanto, de uma questão complexa, que deve ser compreendida dentro de uma perspectiva histórica, de modo a abarcar os desdobramentos da formação docente no Brasil.

A criação da escola normal no ano de 1835, foi a primeira experiência na formação de professores em nosso país. É importante salientar que a escola normal, a princípio se tratava de um ensino primário que tinha em seu currículo o ensino de uma didática rudimentar, além de ser pensada pelas camadas conservadoras para a criação de uma sociedade hegemônica.

Marchelli (2017) traz um importante panorama histórico das escolas normais e afirma que tal iniciativa, no início, foi um grande fracasso e passou por um processo de descontinuidade, visto que o país era essencialmente agrário e não se via um grande incentivo do Estado na educação e formação da população. Tais escolas passaram a ser valorizadas por volta de 1868, quando se enxerga a educação como um grande potencial para o desenvolvimento da sociedade, neste momento amplia-se as possibilidades de acesso, que até então, eram permitidas apenas aos homens.

A gestão dessas escolas era descentralizada, então ficava a cargo das províncias implementá-las e gerenciá-las. Neste sentido, as províncias e depois os estados instituíram cada qual um modelo diferente para a formação docente. Foi na década de 1930, com o movimento escolanovista que começaram a acontecer reformas educacionais.

Segundo Bertotti e Rietow (2013), essas reformas alteraram as políticas educacionais no Brasil e a formação docente que passa a ganhar espaço nas

universidades. No entanto, a escola normal perdura até a década de 70, e é alterada pela Lei 5.692 de 1971, que prevê em seu artigo 29, modificações na formação de professores. Tais alterações colocam a formação de professores a nível de 2º grau, conhecido como magistério.

Houve também a reforma universitária por meio da Lei 5540/68, que alterou a organização pedagógica dos cursos universitários, por meio de mudanças técnicas que legitimaram as licenciaturas curtas ou polivalentes (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

A década de 70 foi marcada pela profissionalização do 2º grau, de modo a atender a demanda do desenvolvimento econômico brasileiro. Já na década de 80 houve uma maior democratização do ensino, de espaços formativos e organização dos movimentos sociais com o fim da ditadura militar, o que nos leva para os anos 90 com um olhar mais crítico para a educação e para a formação docente.

A LDB de 1996, é colocada como referência para as novas exigências na formação de professores. Sendo assim, o curso de pedagogia ficaria a cargo de quem almejava ter uma carreira na gestão escolar e para a docência ficava a exigência do curso normal superior a nível médio (magistério).

Em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a partir de então, o nível superior passou a ser condição obrigatória para professores da educação básica. Em 2007 com a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que tem como propósito valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura aproximando-os de escolas de educação básica para mais vivências práticas, reforça-se a presença dos professores nas universidades em sua formação inicial. No ano de 2009, foi instituída a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com o intuito de fomentar programas de Formação Inicial e Continuada de professores.

E em 2014, o incentivo a presença de professores em sua formação inicial ou continuada nos contextos universitários, ganham forma com o Plano Nacional de Educação (PNE) que em sua meta 15, expressa a preocupação em valer o previsto na LDB quanto à formação de professores de nível superior, garantindo a formação em licenciatura na área em que atuam.

O PNE também vincula elevação da qualidade da educação no Brasil com a ampliação da formação continuada dos professores. A meta 14, refere-se à ampliação de matrículas em nível de pós-graduação - *stricto sensu* para a formação de mestres e doutores. Já a meta 16 prevê a formação continuada de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, de modo a garantir a especialização em sua área.

Com a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve a definição por meio da resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno CNE/CP 02/2019, de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, chamada de BNCC - formação. A resolução institui que a formação docente deve seguir tais diretrizes, que nos moldes da BNCC, estabelece competências gerais e específicas para os docentes.

São 10 competências gerais e 12 competências específicas, estas últimas agrupadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais (BRASIL, 2019).

A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos e apresenta as seguintes competências específicas:

- dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- reconhecer os contextos de vida dos estudantes;
- conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

A dimensão prática refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem e apresenta as seguintes competências específicas:

- planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;
- conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

A terceira dimensão, engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar, e apresenta as seguintes competências específicas:

- comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

- comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;
- engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Além disso, o documento traz em seus fundamentos a questão de incorporar os saberes científicos a teorias pedagógicas com o intuito de aprimorar o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica. Deste modo prevê a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão. A articulação entre a formação inicial e continuada é reforçada em tais fundamentos, bem como prevê a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a garantir a qualidade do ensino ofertado.

O documento coloca o prazo de 2 anos para que instituições de ensino superior adaptem seus currículos para a formação inicial de professores. Portanto os cursos de licenciatura devem revisar suas diretrizes para que tenham o foco para a prática da sala de aula e que estas estejam alinhadas à BNCC.

Neste novo paradigma em que se encontra a educação brasileira, e por conseguinte a formação de professores, desafio são postos frente aos fundamentos e princípios primordiais para a formação inicial e continuada de professores, para que ambas atendam as especificidades regimentais previstas na BNCC, bem como subsidiem o desenvolvimento acadêmico e profissional para que por meio destes haja a valorização da profissão e a garantia da qualidade de ensino.

O olhar para a trajetória histórica da formação docente amplia a compreensão desta esfera tão complexa da educação brasileira. As mudanças e anseios referentes a formação dos profissionais da educação são muitas, no entanto há uma lacuna ainda presente nesta questão, pois partindo de aspectos gerais da formação docente, cabe a pergunta: como anda a formação dos docentes na perspectiva ambiental?

### 3.2 ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA AMBIENTAL

No que se refere ao conceito de formação de professores, é necessário pontuar que se trata de um fenômeno complexo e diverso, o qual é composto de variadas dimensões.

Segundo Nunes *et al.* (2014), o conceito de formação docente vem sendo substituído por autores como Nóvoa, Garcia e Imbernón, por desenvolvimento profissional. Esse termo, para os autores, sugere a evolução profissional e supera a sobreposição entre formação inicial e continuada.

Utilizando-se das teorias destes três autores, as discussões a seguir trazem aspectos pertinentes ao desenvolvimento profissional do professor que permeia a sua formação tanto inicial e continuada, quanto a profissionalização do fazer docente.

Garcia (1999) aponta distintas concepções em relação à formação docente. Uma delas refere-se ao desenvolvimento profissional como uma questão de construção de identidade do professor que se relaciona ao contexto sociocultural em que está inserido.

Além disso, o autor pontua princípios que permeiam a formação docente e acena para pontos importantes neste processo como, a necessidade do mesmo ser contínuo, inovador, que promova mudança no desenvolvimento curricular, que deve estar ligado ao desenvolvimento organizacional da escola, deve integrar conteúdos acadêmicos e disciplinares, como também precisa ser um processo que prioriza a individualidade.

Outra dimensão interessante apontada sobre a formação docente refere-se a discussão da formação dentro da profissão, conceito desenvolvido por Nóvoa (2009). O autor coloca que a formação de professores está desconectada da cultura docente e da prática profissional, para isso ele apresenta propostas de trabalho para a formação de professores que permeiam as dimensões pessoais e profissionais e vão se construindo e se instituindo em torno da identidade docente. As propostas se apresentam da seguinte forma: práticas, profissão, pessoa, "partilha", público.

1- Componente Prático - este tópico diz respeito aos estudos de casos concretos tendo como referência o trabalho escolar. Neste ponto a integração da teoria e prática são essenciais.

2- Formação de professores por professores mais experientes - se relaciona ao desenvolvimento da prática pessoal do profissional dentro da profissão, para a aquisição de uma cultura profissional.

3 - Trato pedagógico - Dimensão humana concomitante a dimensão profissional, o docente deve fazer a reflexão do seu papel e tomar consciência do seu trabalho.

4 - Trabalho em equipe – Refere-se ao exercício coletivo da profissão e a aquisição da cultura docente. Transforma a experiência coletiva em conhecimento profissional.

5 - Responsabilidade social – Refere-se à comunicação dos docentes com o mundo exterior para reforçar o papel do professor no contexto social.

Quanto a Imbernón (2010), este autor discute o desenvolvimento profissional docente na perspectiva da necessidade da redefinição da docência como profissão, assim como coloca a importância da definição dos conhecimentos que os professores devem ter em relação a sua profissão. Neste sentido o desenvolvimento profissional acontece ao longo da atuação docente, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica, e ressignificando a atuação do professor.

Refletindo sobre tais conceitos em relação ao desenvolvimento profissional docente e articulando com a já supracitada governança internacional e marcos legais da EA, é interessante ter atenção nos aspectos relacionados à formação de professores numa perspectiva ambiental.

Segundo Taverna e Parolin (2021), apesar dos dispositivos legais que colocam a EA na condição de obrigatoriedade dentro dos currículos brasileiros, na prática da sala de aula os professores ainda se sentem limitados em trabalhar as questões ambientais. Conforme apontado na pesquisa das autoras, os docentes têm um conhecimento insuficiente sobre EA e ainda pautam suas práticas em ações pragmáticas e conservacionistas da mesma.

Para discutir tal limitação dos professores em suas práticas, é necessário refletir sobre o desenvolvimento profissional dos mesmos, na perspectiva ambiental, a começar a pela formação inicial, pois não existe uma licenciatura

específica para a área em questão, como também pouco se trata na grade curricular das licenciaturas sobre as questões ambientais (COSTA, 2009).

Outro aspecto a se considerar é de que, apesar de a EA ser colocada numa perspectiva interdisciplinar, se nota uma presença maior da mesma em determinadas disciplinas como: biologia, geografia e química. Desta forma as ações de EA podem ocorrer de maneira isolada dentro das disciplinas não atingindo a interdisciplinaridade já abordada nos marcos legais da institucionalização da mesma.

Para reparar tal lacuna na formação inicial de docentes Loch, Manuel e Andreoli (2022) exploram o conceito de ambientalização curricular como uma alternativa para a formação de professores na perspectiva ambiental. Desta forma os docentes seriam instrumentalizados com os conhecimentos específicos de suas disciplinas, com os conhecimentos pedagógicos necessários para docência, além de estarem inseridos nas discussões críticas a respeito das questões ambientais e sobre o trabalho com a EA na práxis educativa. A ambientalização curricular para Schulz, Peruzzo e Carvalho (2019, p. 93) assemelha-se ao conceito de EA crítica, pois: “busca o questionamento das relações estabelecidas com os recursos naturais e os hábitos que cada grupo social estabelece com seu meio”.

Pautando-se na prática da EA de maneira crítica, os docentes necessitam ser instrumentalizados numa formação abrangente de modo a tornarem o seu fazer docente significativo para os estudantes, levando-os a refletir sobre as raízes dos problemas ambientais e como estes se desdobram em problemas sociais e discutir sobre os reais impactos de tais questões no contexto em que atuam. Portanto:

[...] a profissão docente, sobretudo no campo da Educação Ambiental, exige uma formação acadêmica que abrange os conteúdos curriculares e uma educação humanística, formando profissionais multifacetados que possam desenvolver nos estudantes o entusiasmo e as capacidades para que o processo de ensino aprendizagem possa se desenvolver de forma crítica, reflexiva e significativa. (LOCH, MANUEL E ANDREOLI, 2022, p. 8).

Consequentemente, as práticas educativas em EA, dependem de um novo paradigma de ciência, em relação a formação do professor que esteja numa posição de contrapartida ao modelo cartesiano, linear, fragmentado e racional,

da construção dos saberes. Pois, segundo Saheb (2013) os modelos de formação de docentes têm preparado os professores para exercer atividades técnicas dentro das escolas, o que desconsidera todas as situações de contexto local e global que fogem de tal racionalidade, e tais subjetividades dos problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais acabam por se esvaziam.

A autora destaca a necessidade de uma formação docente, voltada para a criticidade a criatividade em detrimento da reprodução de conteúdo acadêmicos, trata-se de um movimento para um novo paradigma de educação em que os docentes possam contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos, que sejam capazes de atuar na transformação da realidade social, compreendendo que a aprendizagem e suas experiências de vida não estão em lugares separados.

## 4 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ILHAS E DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO LITORAL DO PARANÁ

Para compreender qual é o contexto em que a pesquisa está inserida é importante trazer a caracterização das ilhas do estado do Paraná e a presença da educação básica nestas regiões, além de como se dá o processo de formação e desenvolvimento profissional para os docentes que atuam nesta região.

### 4.1 AS ILHAS NO ESTADO DO PARANÁ E A EDUCAÇÃO BÁSICA

O litoral do estado do Paraná tem a maior área de mata atlântica ainda preservada no país. Esse ecossistema abrange cerca de 15% do território nacional, em 17 estados, e dele dependem serviços essenciais como abastecimento de água, regulação do clima, agricultura, pesca, energia elétrica e turismo. Hoje, restam apenas 12,4% da floresta que existia originalmente<sup>10</sup>.

Com a ameaça deste ecossistema e de sua biosfera, foram criadas Unidades de Conservação, Parques Estaduais e Nacionais nesses territórios. No caso do litoral paranaense podemos citar o mosaico de Unidades de Conservação do Litoral Sul do Estado de São Paulo e Litoral Norte do Estado do Paraná – conhecido como Lagamar - que institui responsabilidade de gestão ambiental ao IBAMA, sob as áreas: Área de Proteção Ambiental de Guaraqueçaba, Estação Ecológica de Guaraqueçaba, Parque Nacional do Superagüi. E sob a gestão do Instituto Ambiental do Paraná (IAP) a Estação Ecológica Ilha do Mel e o Parque Estadual da Ilha do Mel.<sup>11</sup>

Diante do cenário da implementação das Unidades de Conservação nas ilhas do Estado do Paraná, ainda na década de 80, as comunidades tradicionais vêm sofrendo impactantes mudanças nos seus modos de vida (ANDREOLI; MELLO, 2019). As Unidades de Conservação promovem significativas modificações sobre as atividades de subsistência e econômica das comunidades

---

<sup>10</sup> Disponível em <https://www.sosma.org.br/causas/mata-atlantica/>

<sup>11</sup> Disponível em <https://uc.socioambiental.org/arp/5444>

tradicionais, que se voltavam à pesca e à agricultura (GONZAGA; DENKEWICZ; PRADO, 2014).

Neste contexto, faz-se necessário refletir sobre a reconstrução e a resistência da identidade cultural, mediante a valorização do estilo de vida de tais comunidades. Perante essa realidade, a educação se mostra como um importante instrumento de práticas emancipatórias que contribuam para valorização cultural no contexto das ilhas (ANDREOLI; MELLO, 2019).

No que diz respeito a educação nas escolas públicas do Estado do Paraná, cabe citar que o Governo do Estado por meio da Lei nº 17.505, de 2013, institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental, em conformidade com o PNEA, que assegura a implementação da EA em todos os níveis e modalidades de ensino como uma prática integrada, transversal e interdisciplinar.

O poder público ainda institui a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) que enquadra as instituições de ensino no âmbito estadual na modalidade de Educação do Campo. De acordo com tal proposta:

O conceito de campo ultrapassa os limites do que se entende por zona rural, categoria jurídico administrativa, porque é político, pois considera o espaço de moradia dos sujeitos e suas comunidades, características econômicas, políticas, culturais e socioambientais [...]. Desta forma, o campo é o lugar onde o modo de vida dos sujeitos se caracteriza pelas relações que mantêm uns com os outros e com a natureza que os rodeia. (PARANÁ, 2009 p. 17).

O Estado do Paraná, por meio da SEED instituiu no ano de 2006 as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, mas somente em 2010 a Educação do Campo tornou-se uma política pública por meio da Resolução nº 4783/2010 SEED.

Segundo dados da SEED<sup>12</sup>, o Paraná possui cerca de 540 colégios da rede estadual do Campo, distribuídos em 31 NREs. Tais Colégios atendem posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, assentados, além de englobar as Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, Escolas Estaduais do

---

<sup>12</sup> <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=753>

Campo Multianos, Escolas Itinerantes e Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária do Paraná<sup>13</sup>.

Se tratando das Escolas das Ilhas, o Estado do Paraná atendeu a demanda da educação básica - 4ª série - até o ano de 2003 e, no ano seguinte, cumprindo as exigências do ministério público, o atendimento foi ampliado com o projeto - Escolas das Ilhas - que ocorreu em parceria entre a SEED e o NRE/Paranaguá. Tal projeto teve como objetivo atender a demanda de crianças, jovens e adultos ao acesso à segunda etapa do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2009). Apesar do atendimento estar acontecendo para a população em contexto insular, tais escolas não possuíam até o ano de 2009 autonomia pedagógica e administrativa, ficando a responsabilidade pedagógica e administrativa, na época, a cargo de escolas pólos, conforme mostra o quadro 2:

QUADRO 3 - RELAÇÃO ENTRE ESCOLAS POLOS E ESCOLAS SUB - SEDE DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE

<b>Escola Polo</b> -Colégio Estadual Marcílio Dias	<b>Escola Polo</b> - Colégio Estadual Farias Sobrinho
Escola Sub-sede Marcílio Dias - Ilha de Superagüí	Escola Sub-sede Farias Sobrinho - Ilha de Piaçagüera
Escola Sub-sede Marcílio Dias - Ilha Rasa,	Escola Estadual Lucy Requião - Ilha do Mel Nova Brasília
Escola Sub-sede Marcílio Dias - Ilha das Peças	Escola Estadual Lucy Requião - Ilha do Mel Encantadas

FONTE: Paraná (2009).

Com a autorização legal de funcionamento destas instituições, as mesmas ganham a autonomia administrativa e pedagógica e surge a necessidade de formação continuada aos docentes e construção coletiva da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) para atender as demandas características da insularidade e da população ilhéu, bem

<sup>13</sup> [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao\\_campo\\_parana](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_campo_parana)

como seus modos de vida. O quadro 3, mostra quais são os Colégios e as comunidades atendidas atualmente<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup><http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=1C6MmkV1NkSTMkVRPOQNLenYSqM3AT0PwwNypL2g.sseed75003?windowId=7c6&codigoNre=&codigoMunicipio=184>

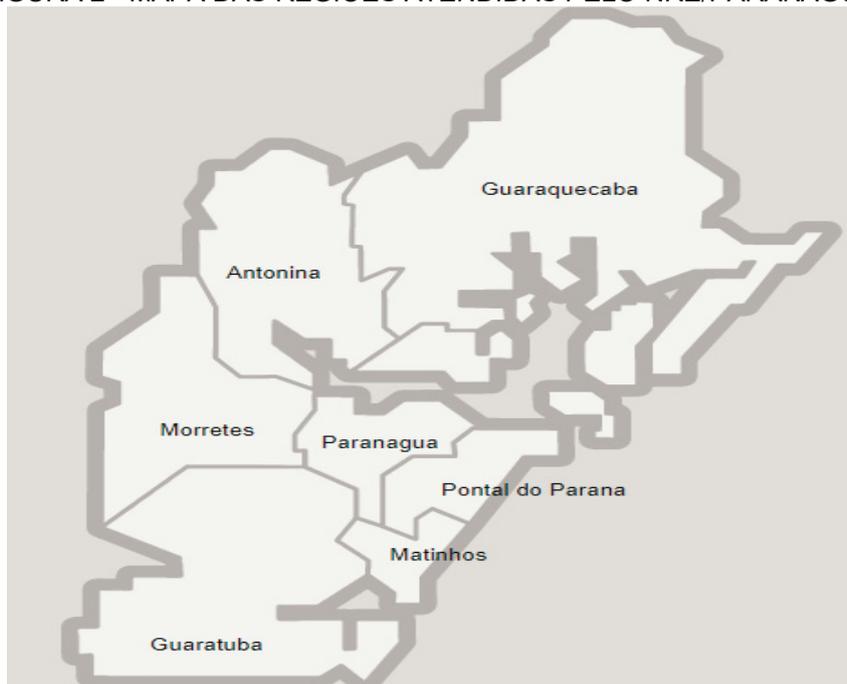
QUADRO 4 - DADOS DOS COLÉGIOS E DA COMUNIDADE ESCOLAR ATENDIDA NAS ILHAS.

Instituição	Localidade	Turmas/ matrículas 2022	Número de professores	Equipe gestora Diretor (a) pedagogo (a)	Equipe administrativa - Agente 2	Funcionários em geral – Agente 1
Colégio Estadual do Campo Ilha das peças – Ensino Fundamental e Médio	Ilha das Peças – Guaraqueçaba.	6 turmas e 23 matrículas.	8	1 Diretor (a) 1 pedagogo (a)	1	2
Colégio Estadual do Campo Ilha de Superagui – Ensino Fundamental e Médio	Superagui – Guaraqueçaba.	11 turmas e 80 Matrículas	8	1 Diretor (a) 1 pedagogo (a)	1	3
Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa– Ensino Fundamental e Médio	Ilha Rasa – Guaraqueçaba	9 turmas e 138 Matrículas	9	1 Diretor (a) 1 pedagogo (a)	1	2
Colégio Estadual do Campo Ismael x Chagas de Tibicanga– Ensino Fundamental e Médio	Tibicanga – Guaraqueçaba	7 turmas e 38 matrículas	8	1 Diretor (a) 1 pedagogo (a)	1	2
Extensão - comunidade Barra do Ararapira	Barra do Ararapira - Guaraqueçaba	2 turmas multiano	4	1 pedagogo (a)	0	2
Colégio Estadual do Campo Jorge Dias – Ensino Fundamental e Médio	Sibui Guaraqueçaba	2 turmas Multiano 8 matrículas	3	1 pedagogo (a)	1	2
Colégio Estadual do Campo Antônio Paulo Lopes – Ensino Fundamental e Médio	Amparo-Paranaguá	2 turmas Multiano	7	1 Diretor (a) 1 pedagogo (a)	0	3
Extensão Piaçaguera	Piaçaguera - Paranaguá	2 turmas Multiano	Os mesmos professores e funcionários que trabalham no Colégio Estadual do Campo Antônio Paulo Lopes			

				atendem esta comunidade.				
Colégio Estadual do Campo Felipe Valentim – Ensino Fundamental e médio	Ilha do Mel/ Encantadas-Paranaguá	7 turmas e 66 matrículas	8	2	1	3		
Colégio Estadual do Campo Lucy Requião M E Silva – Ensino Fundamental e médio	Iha do Mel/ Nova Brasília - Paranaguá	7 turmas e 41 matrículas	10	1	1	2		
Colégio Estadual do Campo Povoado São Miguel – Ensino Fundamental e Médio	Povoado São Miguel - Paranaguá	7 turmas e 33 matrículas	10	1	1	2		
Colégio Estadual do Campo Ilha do Teixeira - Ensino Fundamental e Médio	Ilha do Teixeira - Paranaguá	2 turmas multiano	7	1 pedagoga que atende as duas instituições.	1 agente 2 que atende as duas instituições.	2		
Extensão - Comunidade Eufrasina	Comunidade Eufrasina - Paranaguá		6			2		

FONTE: SEED (2022)

FIGURA 2 - MAPA DAS REGIÕES ATENDIDAS PELO NRE/PARANAGUÁ.



FONTE: SEED (2022).

#### 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NOS COLÉGIOS ESTADUAIS DO CAMPO DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE

Entendendo o entorno da escola como a extensão da mesma, pauta-se a necessidade de uma formação específica aos docentes desta determinada realidade a modo de compreender a simbiótica relação entre o meio e os modos de vida da comunidade local, bem como estes elementos se integram e interagem dentro da escola.

A Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009, p. 19), traz em seu corpo um item que se refere a necessidade da formação continuada dos docentes, entendendo que a formação, neste sentido, é um processo dinâmico, contínuo e constante. No documento há a clareza da necessidade de se implementar uma formação específica para os docentes que atuam nas escolas das Ilhas, no entanto, não vislumbra um formato para este processo, ainda que destaque que tal formação deve ser efetivada como uma política pública visando a melhoria da qualidade na educação. Neste sentido, tem-se a descrição de que o processo formativo deve se dar em diálogo com a comunidade de modo a agregar os saberes locais aos saberes escolares e que

devido ao formato curricular ser organizado por eixos, tal formação seria mais interessante se fosse organizada por ano que cada docente atua.

A formação continuada também foi contemplada pela Lei 17.505 em seu artigo 13, quando prevê que:

Os profissionais da educação, em suas áreas de atuação, devem receber formação continuada no período de suas atividades regulamentares com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental e da Política Estadual de Educação Ambiental. (PARANÁ, 2013).

Como pontuam Andreoli e Mello (2019), por conta da mudança na gestão do Estado, a proposta de formação específica para esta realidade não se concretizou efetivamente. As autoras ainda destacam que com base em inserções anteriores nos Colégios das Ilhas, foi possível evidenciar a dificuldade que os docentes sentiam em relação ao trabalho com o currículo por área do conhecimento, elaborado e proposto no ano de 2009.

Como forma de subsidiar a formação continuada dos professores, ainda que não dentro dos moldes apresentados na Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009), mais ainda como uma formação específica, a SEED por meio do Departamento de Diversidade de Direitos Humanos (DEDIDH), em parceria com NRE/Paranaguá, organizou a formação continuada para professores que atuam nas Ilhas do Litoral paranaense, denominada Interilhas. O primeiro Interilhas aconteceu em 2011 e contou com a participação de professores, pedagogos e diretores dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas, em sua segunda edição a formação foi ampliada aos agentes I e II (VANDRESEN, 2015). Segundo a mantenedora<sup>15</sup>, tal formação acontece em formato de oficinas, tem a carga horária de 16h, e acontece conforme calendário oficial das atividades formativas da rede.

O Interilhas tem como objetivo refletir sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido nos colégios, de forma a atender especificamente a Proposta Pedagógica em vigência. Tal objetivo, segundo o DEDIDH, é contemplado

---

<sup>15</sup> <https://celepar7.pr.gov.br/capacitacao/consulta/portal/consulta/evento.asp?CodEvento=80668>

através da escuta da comunidade escolar sobre suas demandas e necessidades a fim de suprir inadequações do trabalho pedagógico frente a tal realidade.

Os conteúdos abordados nesta formação institucional, transitam entre:

- Eixos temáticos e planejamento;
- Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento;
- Encaminhamentos metodológicos por área de conhecimento;
- O Plano de Trabalho Docente (PTD) por área de conhecimento e por tema gerador;
- Organização do trabalho pedagógico;
- Parecer 193 (Que autoriza o funcionamento destas escolas);
- A Escola indígena e os saberes locais;
- Avaliação externa e diagnóstica.

Tais conteúdos, são abordados por meio de oficinas que trazem como metodologia estudos de caso para abordar cada conteúdo.

Por fim, a avaliação desta formação fica sob responsabilidade do DEDIDH, com a elaboração de perguntas que permitam aos participantes emitir o seu parecer sobre os conteúdos trabalhados, encaminhamentos metodológicos, organização do espaço, adequação do tempo e também dar sugestões de temáticas para formações posteriores.

É importante salientar que os participantes do Interilhas se reúnem em Paranaguá, está logística se dá pelo espaço físico que conta com auditório e salas para a realização das oficinas.

Considerando tais especificidades de formação, Andreoli e Mello criaram em 2018 um projeto de extensão (UFPR) chamado: Saberes e Fazeres do Mar: diálogos entre o currículo e a realidade local nas escolas das Ilhas do litoral paranaense, que tem por objetivo:

Contribuir com a formação continuada dos professores das ilhas do litoral paranaense e suas comunidades escolares no que se refere aos desafios da organização curricular por área do conhecimento, considerando a valorização dos saberes e fazeres do mar e o aprofundamento de assuntos específicos que tratam das realidades socioambientais locais. (ANDREOLI; MELO, 2019, p. 6)

Tal projeto ainda reafirma o compromisso da Educação do Campo, na qual é necessário reforçar o vínculo entre os sujeitos e o território, de modo a

emancipar tais sujeitos com vistas à transformação social. Se tratando de um território que apresenta fragilidades socioambientais, tal emancipação torna-se primordial para essa transformação, bem como para o exercício pleno da cidadania.

Visto que os responsáveis por intermediar o intercâmbio de saberes locais com os saberes escolares são os docentes que atuam nestas ilhas, o projeto citado os centraliza como público-alvo, bem como faz uma permuta na formação inicial de estudantes da UFPR (Setor Litoral e Centro de Estudos do Mar) com a formação continuada dos docentes que atuam nas Ilhas. Além disso, vale ressaltar que a metodologia apresentada pelo projeto se baseia na pesquisa-ação, mais especificamente a pesquisa colaborativa, que visa aproximar duas dimensões da pesquisa em educação: a formação contínua de professores e a produção de saberes, o que privilegia a pesquisa e ao mesmo tempo a formação.

O Projeto de Extensão Saberes e Fazeres do Mar, em parceria com a SEED e NRE/Paranaguá conduziu o Interilhas no ano de 2019, e no ano de 2020 o Interilhas seria formatado e conduzido nesta mesma parceria, no entanto, em virtude da situação pandêmica não foi possível realizar a formação nem no ano de 2020, tão pouco no ano de 2021. No ano de 2022, foi realizada a 10ª edição desta formação.

No primeiro semestre de 2022 o evento aconteceu em Paranaguá na sede da Isulpar, e contou com cerca de 100 pessoas, entre elas aproximadamente 80 professores. Neste evento que ocorreu dias 07 e 08 de abril a SEED e os membros do Projeto Saberes e Fazeres do Mar, em regime colaborativo organizaram os dois dias da seguinte forma:

QUADRO 5 - ORGANIZAÇÃO DO EVENTO INTERILHAS 2022.

Organização	Temáticas abordadas	Atividades desenvolvidas
1º dia - SEED	Novo Ensino Médio	Palestras de formação
2º dia Projeto Saberes e Fazer do Mar	Oficinas/ Colégios participantes	<b>Pesca e Aquicultura</b> - Colégio Estadual do Campo Ismael Xavier Chagas de Tibicanga (Tibicanga) Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa (Ilha Rasa) Colégio Estadual do Campo da Barra da Ararapira (Barra da Ararapira)
		<b>Agroecologia</b> - Colégio Estadual do Campo Eufrasina (Ilha de Eufrasina) Colégio Estadual Ilha do Teixeira (Ilha do Teixeira) Colégio Estadual do Campo Antonio Paulo Lopes (Amparo)
		<b>Turismo de base comunitária</b> - Colégio Estadual da Ilha de Piaçaguera Faria Sobrinho (Piaçaguera) Colégio Estadual do Campo Ilha de Superagui (Ilha de Superagui) Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças (Ilha das Peças)
		<b>Saneamento</b> - Colégio Estadual do Campo Lucy Requião (Ilha do Mel - Brasília) Colégio Estadual do Campo Felipe Valentim (Ilha do Mel - Encantadas) Colégio Estadual do Campo Povoado São Miguel (São Miguel)

FONTE: A autora (2022).

Tal dinâmica teve sua construção coletiva e foi estruturada desta forma entre organizadores e diretores dos colégios das ilhas, que por sua vez levavam as discussões para os docentes. Estes faziam apontamentos por meio de questionários e destacavam os temas mais relevantes para sua prática docente.

É importante pontuar que o Interilhas enquanto formação específica para o atendimento dos colégios em contexto insular, como destaca Vandresen

(2015), tem uma importância para o aprimoramento da prática pedagógica dos docentes articulados a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009), pois deve trazer a clareza aos professores quanto tal proposta e organização curricular. No entanto há a inquietude da reflexão sobre: como esta formação pode instrumentalizar os professores que atuam nestes colégios a trabalhar de acordo com a proposta, com uma carga horária de apenas 16h anuais? E como contemplar as inúmeras oficinas elencadas, neste breve período? Outrossim, é importante destacar que as temáticas expostas acima, buscam atender demandas socioambientais pertinentes a cada região.

Além do Interilhas existem como formação continuada os dias de Estudo e Planejamento, que consistem em 06 dias letivos anuais previstos em calendário escolar e publicado em diário oficial.

Suas temáticas e materiais são definidos e divulgados pela mantenedora e são pensados para um atendimento amplo de toda a rede estadual de ensino<sup>16</sup>.

As temáticas abordadas nesta formação transitam entre:

Análise de dados escolares;

- Melhoria na aprendizagem escolar;
- Currículo Priorizado;
- Nivelamento;
- Novo Ensino Médio;
- Metodologias Ativas;
- RCO+aulas;
- Planejamento Docente.

Diante dos temas apresentados é possível verificar que trata-se de uma formação ampla que não vai tratar das especificidades pertinentes ao lócus das Ilhas tão pouco da Proposta Pedagógica Curricular das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009).

Além dos dias de Estudo e Planejamento, os professores têm como possibilidade de formação continuada a opção de participação de um grupo de estudos denominado: Formadores em Ação. Esta formação é organizada pela mantenedora e destinada a professores e pedagogos da rede estadual de

---

16

[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-01/estudo\\_planejamento\\_1semestre2022\\_apresentacao.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/estudo_planejamento_1semestre2022_apresentacao.pdf)

ensino. Tem duração de 40 horas trimestrais, sendo realizados encontros semanais remotos. A formação é realizada por professores e pedagogos da rede, que se inscreveram em um processo seletivo para formadores e que devem realizar tal formação seguindo as seguintes temáticas<sup>17</sup>:

- Metodologias Ativas;
- Recursos Educacionais Digitais;
- Projeto de Vida;
- Observação de sala de aula e acompanhamento da Hora Atividade;
- Pedagogo Formador;
- Educação Especial;
- Pensamento Computacional;
- Programação ETI;
- Avaliação para a aprendizagem;
- Gestão de Sala de Aula;
- Componentes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio.

Embora o Formadores em Ação traga a possibilidade de formação continuada com enfoques variados, ainda não atende as necessidades de formação colocadas na Proposta Pedagógica Curricular das Escolas da Ilhas do Litoral Paranaense (2009), que prevê o trabalho sob uma diferente organização curricular, tão pouco aborda a temática ambiental e a EA, mesmo está sendo amparada por lei e prevista para ser trabalhada de maneira interdisciplinar e transversal no contexto escolar.

---

<sup>17</sup> [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores\\_acao](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao)

## 5. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura tem por objetivo orientar a trajetória da pesquisa, visto que este estudo traz um panorama sobre como a temática da pesquisa vem sendo abordada.

Este estudo se caracteriza como uma revisão sistemática de literatura em que o método para seleção, avaliação e coleta de dados dos estudos seguiu o protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis) (Moher e colaboradores, 2009).

As consultas se deram nas seguintes bases de dados: Scielo.org, ERIC, *Science Direct* e *Redalyc.org.*, utilizando as seguintes palavras-chave: Educação Ambiental, Formação de Professores e Educação Formal em Contexto Insular; derivadas dos seguintes descritores: Educação Ambiental e Formação de Professores - retirados do *tsaurus brased* no dia 04/05/2021 (disponível em <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>) e utilizados com o operador *booleano* (AND).

1ª Etapa:

Seleção do material - Critérios de inclusão e exclusão

Os materiais selecionados foram artigos publicados entre os anos de 2010 e 2020, este recorte temporal foi escolhido devido a constatação nas buscas, de que em períodos menores de tempo (de 2015 a 2020) houve uma queda significativa na quantidade de artigos encontrados e quando ampliado este recorte (de 2005 a 2020) não houveram significativas mudanças em relação a quantidade de artigos encontrados.

Não foram incluídos:

- Estudos que não contemplam a educação básica dentro das modalidades de ensino – Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
- Estudos que não se referem diretamente à formação de professores no campo da EA, e especificam a formação em disciplinas das áreas das

ciências da natureza, como física, química e biologia.

- Estudos que não relacionam a formação de professores e a EA..
- Estudos que tratam a EA e o ensino de ciências como equivalência.

QUADRO 6: TRIAGEM DE TÍTULO - REVISÃO SISTEMÁTICA

	<b>Scielo.org</b>	<b>ERIC</b>	<b>Sciense Direct</b>	<b>Redalyc.org</b>
Artigos encontrados	26	66	25	26
Artigos que passaram pela triagem do título.	11 excluídos 2 por se repetirem na base de dados Redalyc.	11	2	6
Estudos que não contemplam a educação básica dentro das modalidades de ensino – ensino fundamental II e ensino médio.	1	1	2	2
Estudos que não se referem diretamente à formação de professores no campo da Educação ambiental, e especificam a formação disciplinar.	7	6	3	3
Estudos que não relacionam a formação de professores e a educação ambiental.	7	46	17	15
Estudos que tratam do ensino das ciências naturais.	0	2	1	0

Fonte: A autora (2021).

### 3ª Etapa: exclusão e inclusão por resumo

Os mesmos critérios de inclusão e exclusão foram adotados nesta etapa.

QUADRO 7: TRIAGEM DE RESUMO - REVISÃO SISTEMÁTICA

	<b>Scielo</b>	<b>ERIC</b>	<b>Science Direct</b>	<b>Redalyc</b>	
Artigos encontrados:	26	66	25	26	143
Selecionados por título:	11	11	2	6	30
Selecionados por resumo:	5	10	0	5	20

Fonte: A autora (2021).

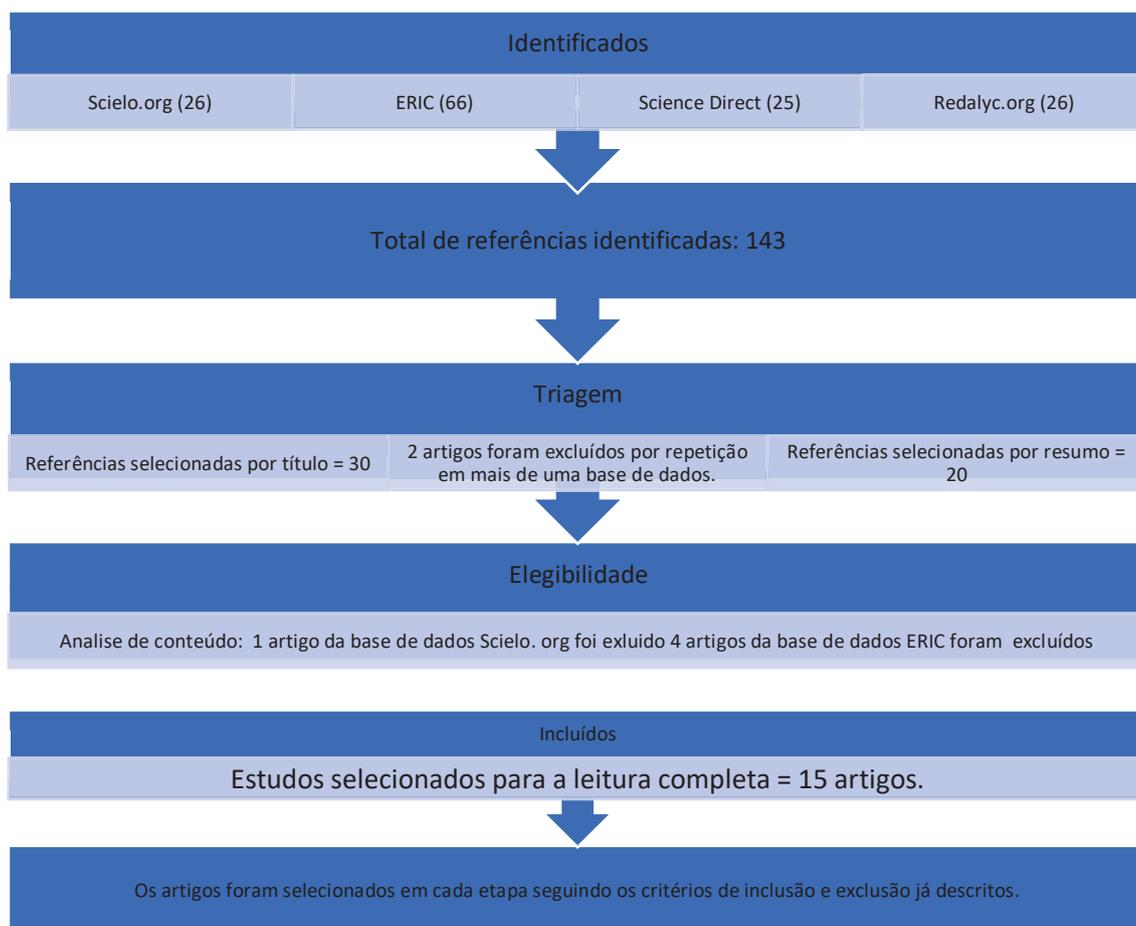
### 4ª Etapa: análise de conteúdo

Os materiais encontrados foram analisados nas seguintes categorias:

- Se faz uma análise sobre a formação continuada ou inicial de professores;
- Se aponta para estratégias para a formação de educadores ambientais;
- Se propõe projetos de formação de professores, qual foi a metodologia utilizada na formação;
- Qual a concepção de Educação Ambiental que está presente na pesquisa ou que os participantes da pesquisa apresentam;
- Como se apresenta a Educação Ambiental no contexto da educação formal;
- Metodologia da pesquisa.

Seguindo os critérios de inclusão e exclusão descritos na primeira etapa, um artigo selecionado na base de dados Scielo.org foi excluído na análise de conteúdo, por se tratar da formação de professores de química – fato que não estava exposto no título e nem no resumo. Outros quatro artigos selecionados na base de dados ERIC, foram excluídos na etapa de análise de conteúdo por tratar da formação do professor de geografia, biologia e professor da educação infantil – tais especificidades não estavam descritas no título e nem no resumo.

FIGURA 3: FLUXOGRAMA PRISMA - REVISÃO SISTEMÁTICA



FONTE: A autora (2021)

### 5ª etapa

#### Resultados:

Dos vinte artigos analisados, dez foram escritos em língua inglesa, dois em espanhol e oito em português; dentre eles há escritas que descrevem a formação de professores em Educação Ambiental em países como Brasil, Índia, Paquistão, Turquia, Israel, Colômbia, Espanha, República Tcheca e Estados Unidos.

Quatro artigos tratavam da formação continuada dos professores, enquanto dez tratavam da formação inicial e um de ambas.

Quanto ao apontamento de estratégias de formação de professores, 4 artigos não apontaram tais estratégias. Dos que propuseram, surgiram algumas categorias:

- Dissonância cognitiva para formação de professores;

- Reorientação dos currículos para trabalhar de maneira holística com a EA – 2 artigos;
- Que todos os cursos tenham um componente curricular em EA;
- A formação deve atender o objetivo da Educação para o desenvolvimento sustentável – 2 artigos;
- Que a EA não seja só aplicada no ensino de ciências;
- Formar professores para a preservação dos recursos naturais;
- Estratégia lúdica para a formação de educadores ambientais;
- A formação docente deve romper com a racionalidade técnica e possibilitar um novo saber;
- Formação baseada num processo de reflexão crítica – 2 artigos;
- Formação para aquisição de conhecimento científico, mas também de mudança de valores;
- Aponta que faltam diretrizes para a EA no contexto;
- Educadores ambientais precisam efetivar sua formação em programas sociais/comunitários.

Seis artigos apresentaram projetos e seus resultados na metodologia de formação de professores em EA, nas seguintes categorias:

QUADRO 8: METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENCONTRADAS NOS MATERIAIS ANALISADOS - REVISÃO SISTEMÁTICA

Oficinas sobre EA;
Palestras sobre EA;
Desenvolvimento de projetos de EA na escola;
Ciclos de formação docente;
Curso de extensão;
Trabalho colaborativo entre universidade e docentes da educação básica.

FONTE: A autora (2021).

Quanto a concepção de EA ambiental presente nos materiais analisados, é possível perceber que cinco artigos apontam que os participantes da pesquisa têm uma visão naturalista, preservacionista e pragmática das questões socioambientais, enquanto quatro artigos apresentam a concepção crítica de EA dentro das categorias: crítico emancipatório, crítica transformadora e crítica construtivista. Um artigo trazia a concepção de alfabetização ambiental enquanto dois apresentavam o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável.

Os materiais analisados discutem a presença e o trabalho com a EA em contexto da educação formal de diferentes maneiras. Dentre elas é possível destacar que a EA deve estar presente nos currículos e na prática docente nas seguintes formas: ser trabalhada de maneira Interdisciplinar – 4 artigos; ser um conteúdo transversal-1 artigo; ter as características interdisciplinar, transversal e comunicativa – 1 artigo; ser conteúdo transversal trabalhado de maneira interdisciplinar -1 artigo; ser abordada de forma Holística – 1 artigo. Nos materiais encontram-se críticas ao pragmatismo nas práticas docentes de EA – 2 artigos e a afirmação de que a formação docente é insuficiente para a prática de sala de aula – 3 artigos.

Quanto à metodologia das pesquisas analisadas, se apresentam como pesquisas de abordagem qualitativa, no entanto três estudos coletaram e trataram dados qualitativos e quantitativos.

As naturezas de pesquisa que mais preponderantes foram: análise indutiva, descritiva e empírica.

Quanto ao tipo de pesquisa, nos materiais apenas a pesquisa -ação foi descrita em 2 artigos como tipo de pesquisa.

QUADRO 9: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS ENCONTRADAS NOS MATERIAIS ANALISADOS - REVISÃO SISTEMÁTICA

<b>Instrumentos de coletas de dados</b>	
Questionários	4 artigos
Entrevistas	5 artigos
Grupo focal	1 artigo
Diário de bordo	1 artigo
Observação direta	2 artigos
Pré-teste e pós-teste	1 artigo

FONTE: A autora (2021).

Tratamento dos dados: Dois artigos utilizaram o procedimento de triangulação de dados.

Procedimento de análise de dados: um artigo utilizou a análise de conteúdo como procedimento de análise de dados.

Os artigos analisados apresentam um cenário preocupante com relação à formação de professores na perspectiva ambiental. Os estudos apontam que componentes de EA, não estão presentes em todos os currículos de cursos de formação docente e quando presentes apresentam resultado insatisfatório quanto a formação do professor.

Outro dado importante extraído da análise de conteúdo do material encontrado, refere-se à concepção de EA enfatizada pelos estudos ou pelos participantes da pesquisa. Os estudos mostraram que grande parte dos participantes tem uma visão preservacionista sobre EA e uma visão naturalista de meio ambiente, o que reflete em ações pragmáticas e descontextualizadas em relação a temáticas ambientais nas escolas.

Diante da análise dos artigos é possível perceber que há uma fragilidade no campo, visto que a formação do professor na perspectiva ambiental é pouco estudada, esse cenário de escassez se evidencia quando trata-se da formação continuada neste campo. Portanto é necessário preencher essa lacuna com estudos que contribuam para o fortalecimento da formação de professores na perspectiva ambiental, fortalecendo assim a efetivação da EA nos contextos escolares.

## 6 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção serão expostos os procedimentos de revisão de literatura, bem como as concepções sobre a pesquisa qualitativa e os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa. Também serão apresentados os instrumentos de coleta de dados e sua análise.

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa será de abordagem qualitativa, pois fará análise de um fenômeno educativo com característica subjetiva e profunda (FLIK, 2013).

Segundo André e Gatti (2011) a pesquisa qualitativa tem em seu fundamento forte ligação com as ciências humanas e sociais e funda-se como abordagem de pesquisa entre os séculos XVIII e XIX, por insatisfação dos pesquisadores com os métodos ligados às ciências naturais. O sociólogo alemão Max Weber teve grande influência neste rompimento, quando propõe que a análise dos fenômenos sociais deve estar diretamente relacionada à interpretação da ação social do indivíduo, opondo-se desta maneira ao sistema positivista que considera as ciências experimentais como modelo de excelência para o conhecimento humano.

Mediante a importância do enfoque qualitativo, inclusive nas pesquisas em educação, é importante salientar que esta abordagem não se sobrepõe ao enfoque quantitativo, mas que está intimamente relacionada com a intenção do pesquisador na análise dos dados em relação à realidade pesquisada.

Segundo André e Gatti (2011), as contribuições da pesquisa qualitativa em educação, trouxeram grande avanço para a área:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (ANDRÉ; GATTI, 2011, p. 9)

Tais possibilidades permitiram que os contextos estudados fossem analisados numa perspectiva integrada e holística, na qual as variáveis socioculturais e a subjetividade do pesquisador proporcionam a aproximação entre pesquisador e pesquisado, portanto, na pesquisa qualitativa seus procedimentos são baseados na comunicação, interação e interpretação subjetiva do pesquisador (FLIK, 2013).

Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa deve elencar as seguintes características: compreende o significado da vida das pessoas, quando elas desempenham seus papéis sociais; Representa as visões e perspectivas dos participantes; Trazer as questões contextuais em que se situam a vida das pessoas; Ajuda a explicar o comportamento social humano e pode desenvolver conceitos que explicam processos sociais; Utiliza-se de variadas fontes devido à complexidade do campo de pesquisa.

Portanto a pesquisa em questão, tem um enfoque qualitativo, pois tem como objetivo compreender, dentro das variáveis socioculturais, o impacto e importância para a formação de professores, bem como suas inferências para a prática da EA nos contextos em que estão inseridos.

A vista disso, esta abordagem de pesquisa que trabalha com implicações subjetivas, precisa incorporar alguns pré-requisitos para garantir a confiança e a credibilidade do estudo. Se tratando de tais requisitos Yin (2016) elenca três objetivos para garantir a confiança e a credibilidade das pesquisas:

- Transparência – deixar os procedimentos e dados da pesquisa disponíveis para análise;
- Metodicidade – seguir uma ordem nos procedimentos de coletas e análises de dados;
- Fidelidade a evidências – a pesquisa deve estar baseada em evidências explícitas.

Tais objetivos favorecem a qualidade da pesquisa qualitativa que deve seguir um rigor metodológico que pode se valer entre outros elementos da triangulação de dados, permitindo a análise da realidade estudada sob diferentes perspectivas.

Essa pesquisa, também se caracteriza no tipo de estudo exploratório devido a não existência de muitos escritos sobre o tema, como também pela busca de explorar, por meio dos instrumentos de coleta de dados, as

experiências práticas dos participantes do estudo. Este tipo de estudo é operacionalizado quando o tema escolhido para a pesquisa é pouco estudado e precisa de esclarecimentos e delimitações (GIL, 1999). A natureza da pesquisa é, portanto, interpretativa pois se debruça em compreender a relação intrínseca estabelecida entre sujeito e objeto. Ainda, de acordo com Divan e Oliveira (2008), a natureza de uma pesquisa deve condizer a sua finalidade, que no caso corresponde a compreender um fenômeno subjetivo, que precisa da interação entre pesquisador e pesquisado e da interpretação dos relatos para que da subjetividade se construa intersubjetividade, de modo que princípios abstratos possam ser descritos de forma concreta a fim de compreender a realidade social apresentada.

## 6.2 A METODOLOGIA DA TRIANGULAÇÃO DE DADOS

A pesquisa utilizou-se da estratégia denominada de triangulação de dados, tanto para a pesquisa de campo quanto para a análise de dados. A triangulação é um procedimento analítico que auxilia na interpretação de dados qualitativos, que se apresentam na seguinte tipologia: triangulação de dados, de pesquisadores, de teorias e de métodos (DENZIN, 1978). No entanto, para este estudo optou-se por tratar da triangulação de dados.

Faz-se importante esclarecer que a estratégia de triangulação não é um método em si, como explica Minayo *et al.* (2002), mas que se configura numa estratégia contextualizada, utilizada dentro de uma metodologia. A autora ainda afirma que a escolha sobre a melhor metodologia a ser utilizada em uma pesquisa deve ser guiada pelo objetivo de melhor atender a realidade do estudo.

Ao triangular dados utilizando a perspectiva de diferentes agentes no processo pesquisado, tem-se a possibilidade do enriquecimento da pesquisa proporcionando um maior conhecimento em relação à realidade. Desta forma, o pesquisador terá acesso a uma visão multifacetada, contextualizada e que carrega diferentes significados, dependendo de onde partem as narrativas que resultam nos dados qualitativos.

Diante do exposto, escolheu-se tal metodologia pelo enriquecimento que tal visão multifacetada pode trazer ao estudo, mantendo o rigor e a qualidade da pesquisa.

Desta forma, a estratégia de triangulação de dados corrobora para reforçar a validade de um estudo, pois possibilita que os pesquisadores façam a intercessão de diferentes perspectivas sobre um objeto (YIN, 2016). Para isso, torna-se necessário que os procedimentos de coleta de dados sejam aplicados com rigor, de forma transparente e com metodicidade para garantir a validade e fidelidade das evidências. Tais princípios, segundo Yin (2016) já supracitados, aumentam a confiabilidade e a credibilidade dos estudos qualitativos.

Segundo Marcondes e Brisola (2014, p. 204), a triangulação de dados deve ocorrer mediante três etapas: preparação e reunião dos dados; avaliação de sua qualidade; elaboração de categorias de análise.

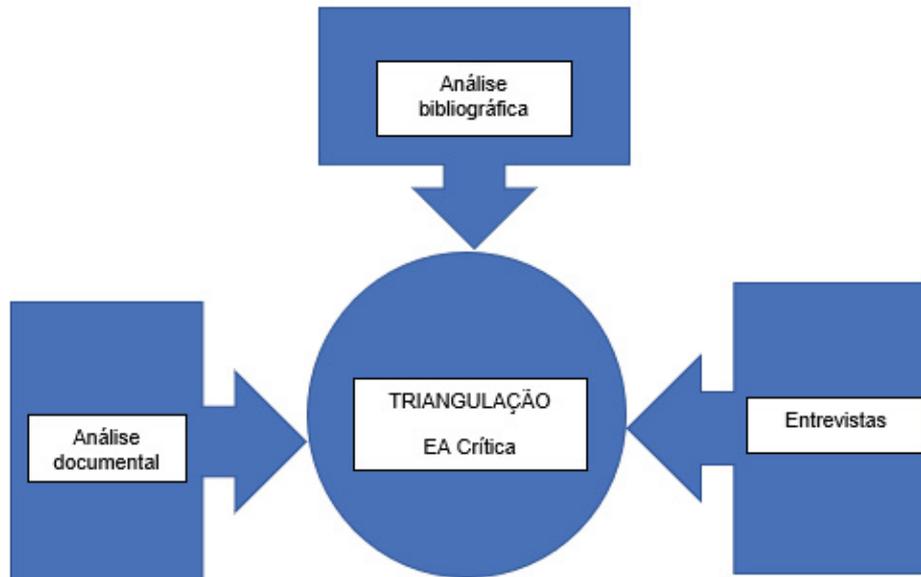
Deste modo, nesta primeira etapa, deve ser realizada a organização dos dados com a transcrição dos mesmos, a avaliação e a reflexão sobre as dimensões da pesquisa.

Na segunda fase da interpretação da análise dos dados, Marcondes e Brisola (2014) apontam para as etapas de contextualização e triangulação dos dados coletados, que constituem na intercessão das informações, destacando as proximidades e distanciamentos dos dados, como também buscando subsídios teóricos para sua interpretação. Nesta pesquisa é importante destacar, que serão utilizados subsídios teóricos pautados na concepção crítica de EA para a interpretação da análise dos dados.

Por fim, as autoras destacam a última fase, em que os dados coletados, interpretados, analisados e triangulados, oferecem um panorama da questão estudada e proporcionam a reflexão e contextualização da realidade. Esta etapa concede ao pesquisador uma leitura dialética do objeto estudado, visto que a reflexão de que o fenômeno analisado só faz sentido dentro do contexto, levando em consideração aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Desta forma, uma possibilidade de triangulação é apresentada utilizando técnicas diretas e indiretas de obtenção de dados.

FIGURA 4 - TRIANGULAÇÃO DOS DADOS COLETADOS



FONTE: A autora (2021)

### 6.3 COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa foram utilizados elementos de: técnica direta (entrevistas semi estruturadas); e técnica indireta (análise documental e análise bibliográfica).

Para realizar a triangulação dos dados coletados por estes instrumentos foi necessário realizar a interpretação dos resultados da revisão de literatura, para traçar os panoramas e estratégias necessários para responder o problema de pesquisa presente neste estudo. Posteriormente, os dados coletados na análise documental, por meio da Lei ordinária 17.505 de 2013 que Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências, da Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) e dos PPPs dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense (disponibilizados para consulta e análise), contribuíram para verificar e analisar o que estes documentos normatizam em relação a formação continuada de professores e a presença da EA nas mesmas, para que, por fim,

pudessem ser analisadas a percepção da realidade em relação a essas temáticas, por meio das entrevistas com gestores, pedagogos e professores dos colégios que compõem a amostra (respeitando os critérios de inclusão e exclusão descritos no item 4.5).

O quadro abaixo sinaliza quais objetivos da pesquisa cada instrumento de coleta de dados pretende responder.

QUADRO 10 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E OBJETIVO A SER ATENDIDO.

Instrumento de coleta de dados	Objetivo a ser atendido
Análise bibliográfica	Permitiu que o objetivo geral os objetivos específicos desta pesquisa fossem respondidos, já que foi o ponto de partida para toda a construção deste percurso metodológico.
Análise Documental	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar quais são os dispositivos legais e institucionais que normatizam a formação continuada de professores da rede pública estadual que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense para verificar como são previstas tais formações;</li> <li>2. Investigar como foi estruturado o processo de formação continuada para os professores dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense a partir da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense;</li> <li>3. Analisar se há a presença da Educação Ambiental nos documentos normativos referentes à formação continuada bem como se ela está presente nos momentos formativos.</li> </ol>
Entrevistas	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Investigar como foi estruturado o processo de formação continuada para os professores dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense a partir da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense;</li> <li>3. Analisar se há a presença da Educação Ambiental nos documentos normativos referentes à formação continuada bem como se ela está presente nos momentos formativos.</li> </ol>

A análise bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, sendo estes constituídos de livros e artigos científicos (GIL, 2002). Esta coleta é um processo de investigação para solucionar, responder ou se aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno e se constitui num instrumento fundamental para as pesquisas científicas. Portanto, a análise bibliográfica se

constitui em levantamento e revisão de obras já escritas sobre o tema a ser estudado.

Para Gil :

“A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.  
(Gil, 2002, p. 17).

Nesta pesquisa, a análise bibliográfica consistiu-se no primeiro passo, para verificar estudos existentes em relação ao tema estudado de modo que a mesma pudesse contribuir para a delimitação do objeto do estudo como também para o planejamento das ações a serem tomadas ao longo do processo da pesquisa. A análise bibliográfica trata das informações sobre a revisão sistemática realizada sobre a formação de professores e a EA.

Segundo Galvão e Pereira (2014) às revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados. Os estudos primários são artigos científicos que relatam os resultados de pesquisa em primeira mão. Os métodos para elaboração de revisões sistemáticas prevêm: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados.

A seguir, na análise dos dados serão discutidos os resultados da revisão sistemática realizada.

A análise documental se constitui em uma técnica de análise de fontes escritas que compõem: leis, deliberações, documentos escolares – boletins, histórico escolar, entre outros; documentos pessoais – cartas, diários e autobiografia. Essa técnica permite que o pesquisador tenha acesso a uma produtiva fonte de informações que permanece em um modo estável para a pesquisa. Ludke e André (1986) apontam para o fato de que a análise documental é um procedimento natural de informação e que fornece dados importantes e contextualizados dentro de uma realidade.

É válida a escolha por este instrumento quando não é possível realizar a coleta de dados por técnicas indiretas (entrevistas e questionários) ou quando se pretende explorar uma faceta da realidade que não pode ser entendida por

tais técnicas, devido a subjetividade das narrativas construídas pelos participantes da pesquisa.

A análise documental, se debruçou na identificação e interpretação de documentos normativos, como a Lei 17.505 de 2013 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental e a Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense (2009), regulamentadas pela SEED e NRE/Paranaguá, além disso foi realizada a análise dos PPPs dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense que os diretores participaram da entrevista.

Quanto à entrevista, esta é uma das principais técnicas para as pesquisas sociais e mostra-se eficiente para a coleta de dados em pesquisas científicas. A entrevista semiestruturada permite uma liberdade em sua condução o que possibilita obter dados extraídos da subjetividade em que se insere os objetos de pesquisa qualitativa. No entanto, mesmo com a flexibilidade das entrevistas semiestruturadas, uma série de exigências e cuidados devem ser adotados a este instrumento, como a elaboração de um roteiro a ser seguido, estruturado a partir dos objetivos que se pretende alcançar (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista semiestruturada na presente pesquisa foi realizada com diretores, pedagogos e professores que atuam ou atuaram anteriormente ao período pandêmico, nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense que se voluntariaram a participar da mesma. Tal entrevista teve uma transcrição não naturalista, privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal, apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais polida e seletiva. Por fim, o objetivo geral da pesquisa - Compreender a formação continuada de professores que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, à luz da legislação vigente e identificar a presença e inferências da Educação Ambiental nestas normativas - foi respondido com a interpretação e análise de todos os dados obtidos a partir da triangulação de dados e com base no referencial teórico da concepção crítica da EA.

## 6.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados por meio dos instrumentos de coleta de dados descritos no item anterior foram categorizados e analisados seguindo prerrogativas técnicas para tal.

A análise bibliográfica, constituída da revisão de literatura e realizada no modelo de revisão sistemática seguiu o protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis) (MOHER *et al.* 2009), em todos os passos do estudo. Seus resultados trouxeram direcionamento para a condução da pesquisa, haja vista a lacuna evidenciada pelo estudo.

A análise documental que se valeu dos dados coletados a partir da Lei estadual 17.505 de 2013, da Proposta Pedagógica Currículo das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense de 2009 e dos PPPs de alguns colégios, que foram disponibilizados para análise, foi organizada a partir de uma divisão definidas, da seguinte forma: Educação Ambiental, Educação Ambiental em sua macrotendência crítica e formação de professores.

Tal organização foi formulada para a viabilidade da discussão sobre como tais documentos deliberam e normatizam a formação de professores, principalmente no que desrespeita a uma perspectiva ambiental, além disso foi possível identificar a presença ou ausência da EA e de uma concepção que a norteia em tais documentos.

A análise das entrevistas realizadas com gestores, pedagogos e professores dos colégios das Ilhas, que se voluntariaram a responder às perguntas geradoras, foi organizada por categorias de análise.

Tal análise seguiu o seguinte fluxo:

- Transcrição não naturalista das entrevistas;
- Avaliação do material coletado;
- Organização das categorias para discussão;
- Diálogo com os autores que embasam a EA crítica;
- Triangulação dos dados coletados por meio dos outros instrumentos de coleta de dados;

Foram três categorias de análise construídas: Formação Continuada; Educação Ambiental e Desafios da formação continuada específica para as ilhas em Educação Ambiental.

## 6.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para a realização das entrevistas, foram entrevistados gestores, pedagogos e professores que trabalham nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do litoral Paranaense, que se voluntariaram a participar, e que atuam nestas instituições desde o período que antecedeu a pandemia de coronavírus.

Quando a análise documental, a mesma foi constituída da análise da Lei 17.505 (2013), da Proposta Pedagógica Currículo das escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) e dos PPP dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense (disponibilizados para a análise).

Referente a análise bibliográfica, a mesma foi constituída pela revisão de literatura em formato de revisão sistemática.

## 6.6 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa tem como público-alvo os gestores, pedagogos e professores que estão ou estiveram atuando nos colégios das Ilhas no período anterior à pandemia de coronavírus.

No quadro 5 estão destacadas as instituições que os entrevistados trabalham ou já trabalharam.

QUADRO 11 - RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EM QUE OS PARTICIPANTES QUE COMPÕEM A AMOSTRA DA PESQUISA ATUAM OU JÁ ATUARAM.

PARANAGUÁ/PR:	GUARAQUEÇABA/PR:
<u>Colégio Estadual do Campo Lucy Requião (Ilha do Mel - Brasília)</u>	<u>Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa (Ilha Rasa)</u>
<u>Colégio Estadual do Campo Felipe Valentim (Ilha do Mel - Encantadas)</u>	<u>Colégio Estadual do Campo Ilha de Superaqui (Ilha de Superaqui)</u>
<u>Colégio Estadual do Campo Povoado São Miguel (São Miguel)</u>	Colégio Estadual do Campo Ismael Xavier Chagas de Tibicanga (Tibicanga)
Colégio Estadual Ilha do Teixeira (Ilha do Teixeira)	Colégio Estadual do Campo da Barra da Ararapira (Barra da Ararapira)
Colégio Estadual do Campo Antonio Paulo Lopes (Amparo)	<u>Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças (Ilha das Peças)</u>
<u>Colégio Estadual da Ilha de Piaçaguera Faria Sobrinho (Piaçaguera)</u>	Colégio Estadual do Campo Jorge Dias (Síbui)
Colégio Estadual do Campo Eufрасina (Ilha de Eufрасina)	

FONTE: A autora (2022).

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção serão analisados e discutidos os dados coletados por meio dos instrumentos de coleta de dados, sendo eles: análise bibliográfica, análise documental e entrevistas.

### 7.1 ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

A análise bibliográfica foi realizada no formato de uma revisão de literatura, no modelo de revisão sistemática. Este levantamento foi importante para responder o objetivo geral da pesquisa, pois os resultados trouxeram parâmetros, planejamento e direção para a mesma. O estudo teve por objetivo averiguar o que a literatura traz sobre a formação de professores e a EA.

Diante da importância da EA, já apresentada nesta pesquisa, e da necessidade de formação de professores na perspectiva ambiental, a revisão realizada apontou uma escassez de artigos que discorrem sobre este assunto. Visto que a EA precisa ser presente em quaisquer ambientes educacionais e em quaisquer localidades, faz-se necessário a produção de mais estudos no campo da formação de professores, principalmente em contexto insular, para efetivar a presença da mesma nestes espaços. A ausência da EA nos currículos de programas de formação de professores impacta diretamente na presença da EA nos cotidianos escolares.

A vulnerabilidade da EA na formação de professores, também foi apontada pelos estudos de Taverna e Parolin (2021), quando as autoras constataram através de uma pesquisa realizada com docentes da educação básica, que os professores em sua formação não tiveram contato com temas ligados à EA, dificultando sua atuação. Além disso, vale destacar que a EA está mais presente principalmente nas formações de professores nas áreas de ciências, geografia e química (TOZONI-REIS, 2002). A autora também cita o papel das universidades na formação de professores na perspectiva ambiental, pois por meio das bases epistemológicas da EA o professor deve, além de conhecer e compreender o conteúdo de sua área de atuação, ter uma formação com visão humanística. Pois a EA para além de conteúdos fixos, deve apresentar

e propor uma transformação de valores, que pense uma forma ética de relação entre os seres humanos e destes com a natureza.

A partir disso, cabe a reflexão de como os professores adquirem seu repertório teórico para o trabalho com a EA? Sobre quais bases e concepções epistemológicas se alicerçam suas práticas?

A ambientalização curricular, já abordada nesta pesquisa, pode ser uma alternativa ao esvaziamento dos currículos dos programas de formação de professores, pois neste formato os futuros professores conhecerão os temas de suas áreas específicas e se comprometerão com os valores e princípios éticos característicos de uma EA voltada para uma relação mais harmônica entre a sociedade e o meio ambiente. Além disso, a formação continuada assume um papel importante na qualificação dos professores para que os mesmos sejam instrumentalizados para a prática da EA nos cotidianos escolares.

Outro ponto destacado na revisão de literatura é que os docentes apresentam uma compreensão de EA voltada a tendências pragmáticas, o que pode acarretar na abordagem da temática de forma superficial sem a devida contextualização e reflexão crítica dessas realidades. Portanto, é importante refletir, quanto ao volume de pesquisas que não contemplam a EA em sua amplitude social, ambiental e econômica, limitando à educação que compreende apenas questões de cunho preservacionista.

Diante deste dado, foi possível delimitar a concepção crítica de EA como opção teórica para essa pesquisa. Pois, entende-se que a EA em sua concepção crítica é uma educação capaz de transformar a realidade e modificar as relações socioambientais, pela compreensão de que tais relações estão fundamentadas pelo conhecimento e reconhecimento da realidade e dos problemas ambientais, políticos, sociais e econômicos. Portanto a EA orientada por uma concepção crítica estruturada de maneira holística e apresentada no currículo de maneira interdisciplinar é potencialmente capaz de transformar a realidade por meio de uma reorientação de atitudes mais éticas em relação à natureza.

Diante da análise dos artigos é possível perceber que há uma fragilidade no campo, visto que a formação de professores na perspectiva ambiental é pouco estudada. Portanto, é importante preencher essa lacuna com pesquisas que contribuam para o fortalecimento da formação de professores na perspectiva ambiental e que contribuam para a efetivação da EA nos contextos escolares.

## 7.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Os dados descritos foram compostos pela análise da Lei 17. 505 de 2013, pela Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) e pelos PPPs dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, disponibilizados para consulta.

O quadro a seguir traz uma síntese do que a Lei Estadual 17.505 de 2013, prevê dentro das categorias de análise, organizadas pela pesquisadora: Educação Ambiental, EA - macrotendência crítica e formação de professores.

QUADRO 12 - ANÁLISE DOCUMENTAL - SÍNTESE DA LEI 17.505 DENTRO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.

<b>Análise documental - Lei 17.505</b>		
<p>1. Identificar quais são os dispositivos legais e institucionais que normatizam a formação continuada de professores da rede pública estadual que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense para verificar como são previstas tais formações;</p> <p>3. Analisar se há a presença da Educação Ambiental nos documentos normativos referentes à formação continuada bem como se ela está presente nos momentos formativos.</p>	EA	Que a EA seja um instrumento de política pública que orientará a reestruturação de currículos e o desenvolvimento de Projetos Políticos Pedagógicos que a contemplem, em conformidade com as Diretrizes Estaduais de Educação do Paraná.
	EA Macrotendência crítica	Não explicita uma concepção específica de EA.
	Formação de Professores	Prevê a formação continuada para os profissionais da educação, de modo que os mesmos possam cumprir os princípios e objetivos do PNEA.

FONTE: A Autora (2022).

Já supracitado no item 2.1.4 - os marcos legais da EA no Brasil - e no item seguinte realizado o apontamento em relação a política da EA no Estado do Paraná e a contextualização da mesma nas ilhas paranaenses. A Lei 17.505 de

2013 institui a política de EA no estado do Paraná, assim como o Sistema Estadual de Educação Ambiental, em conformidade com o PNEA, e assegura a implementação da EA em todos os níveis e modalidades de ensino como uma prática integrada, transversal e interdisciplinar.

Esta legislação institui que a EA seja um instrumento de política pública que orientará a reestruturação de currículos e o desenvolvimento de Projetos Políticos Pedagógicos que a contemplem, em conformidade com as Diretrizes Estaduais de Educação do Paraná. No entanto, neste documento não é exposta uma vertente da EA.

A Lei 17.05 também prevê a formação continuada para os profissionais da educação, de modo que os mesmos possam cumprir os princípios e objetivos do PNEA.

Levando em consideração toda a especificidade do lócus em que os Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense estão inseridos, a SEED implementou a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009), a qual reorganizou os currículos por áreas do conhecimento para atender as demandas específicas da região.

Tal proposta se emoldura no contexto da Educação do Campo, visto que os ilhéus são considerados povos tradicionais que ocupam territórios em que estabelecem uma relação intrínseca com o mar. Portanto a Proposta Pedagógica dos Colégios das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) propõe a valorização da cultura local e do modo de vida dos ilhéus, visto que estes desenvolveram formas de manejo que causam menores impactos ambientais ao ambiente natural, sendo assim, esta concepção pode ser um indicativo interpretativo da presença da EA neste documento, já que ela não se apresenta de maneira explícita. Desta forma os currículos foram estruturados sob a organização curricular de eixos temáticos, áreas do conhecimento e conteúdo estruturante, visando a valorização da diversidade socioambiental e cultural dos povos tradicionais, a valorização dos povos tradicionais, da sua cultura, modos de vida e de manejo com os recursos naturais, aqui foi entendida e interpretada como EA em sua vertente crítica. Além disso, tal proposta aponta para a necessidade de uma formação continuada para professores que atuam nestas regiões, que embora não tenha um modelo estabelecido, o documento orienta para que a mesma integre os saberes escolares aos modos de vida dos ilhéus e que seja pensada

conforme a estruturação e organização curricular destes colégios; O que foi atendido e estruturado pela SEED e posteriormente apoiado pelo Projeto Saberes e Fazeres do Mar, que desenvolvem a formação continuada específica para os professores dos colégios das ilhas, denominado por Interilhas.

O quadro a seguir traz uma síntese da Proposta Pedagógica Curricular das Escolas das Ilhas de 2009, e o que ela prediz dentro das categorias de análise: Educação Ambiental, EA - macrotendência crítica e formação de professores.

QUADRO 13 - ANÁLISE DOCUMENTAL - SÍNTESE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DAS ESCOLAS DAS ILHAS DENTRO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.

<b>Análise documental - Proposta Pedagógica Curricular das escolas das Ilhas</b>		
<p>1. Identificar quais são os dispositivos legais e institucionais que normatizam a formação continuada de professores da rede pública estadual que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense para verificar como são previstas tais formações;</p> <p>3. Analisar se há a presença da Educação Ambiental nos documentos normativos referentes à formação continuada bem como se ela está presente nos momentos formativos.</p>	EA	Os currículos foram estruturados sob a organização curricular de eixos temáticos, áreas do conhecimento e conteúdo estruturante, visando a valorização da diversidade socioambiental e cultural dos povos tradicionais.
	EA Macrotendência crítica	Valorização da cultura local e do modo de vida dos ilhéus, visto que estes desenvolveram formas de manejo que causam menores impactos ambientais ao ambiente natural.
	Formação de professores	Aponta para a necessidade de uma formação continuada para professores que atuam nestas regiões, que embora não tenha um modelo estabelecido, o documento orienta para que a mesma integre os saberes escolares aos modos de vida dos ilhéus e que seja pensada conforme a estruturação e organização curricular destes colégios;

FONTE: A Autora (2022).

Para a análise dos PPPs é importante destacar que segundo Gadotti (1994) o PPP consiste num ato de planejar o fazer pedagógico e seus pressupostos políticos num contexto escolar, que deve ser permanente e alicerçado numa prática de construção coletiva. O PPP indica as perspectivas, os valores, as ideologias, inspirações, ideias e sonhos que orientam a ação

educativa no contexto escolar. Portanto, é neste documento que se apresentam as escolhas realizadas pela comunidade em relação ao fazer pedagógico.

Nesta investigação foram analisados os PPPs dos Colégios que fazem parte da amostra. Os PPPs analisados são dos anos de 2018 e 2022 (conforme homologação do NRE/Paranaguá).

A investigação buscou compreender, como ocorre a inserção da EA no documento, bem como são previstas as questões sobre a formação continuada de professores nos PPPs, principalmente no que se refere à interpretação da Lei 17.505 de 2013 e da Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense de 2009.

Nem todos os Colégios das Ilhas tiveram seus PPPs analisados, isto porque, os mesmos não foram disponibilizados pelo NRE/Paranaguá e nem pelas instituições, devido ao processo de regulamentação que estes documentos estão passando. Quanto aos documentos analisados, estes são do ano de 2018, 2021 e 2022 devido ainda à questão de regulamentação dos mesmos.

O quadro a seguir traz uma síntese sobre o que os PPPs de alguns Colégios Estaduais do Campo das Ilhas trazem referente às três categorias de análise: Educação Ambiental, Educação Ambiental - macrotendência crítica e formação de professores. As instituições que tiveram seus PPPs analisados foram:

- Colégio Estadual do Campo Felipe Valentim (Ilha do Mel - Encantadas) 2018. Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças (Ilha das Peças) 2018.
- Colégio Estadual do Campo Jorge Dias (Sibuí) 2021.
- Colégio Estadual do Campo Antonio Paulo Lopes (Amparo - Extensão Piaçaguera) 2018.
- Colégio Estadual do Campo Povoado São Miguel (Povoado São Miguel) 2022.
- Colégio Estadual do Campo Ilha de Superagui (Superagui) 2021.

QUADRO 14 - ANÁLISE DOCUMENTAL - SÍNTESE DOS PPPS DAS INSTITUIÇÕES ELENCADAS - DENTRO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.

<b>Análise documental - Proposta Pedagógica dos Colégios das Ilhas</b>				
<b>Colégios que os PPPs foram analisados</b>	<b>EA</b>	<b>EA macrotendência crítica</b>	<b>Formação de professores</b>	
<p>1. Identificar quais são os dispositivos legais e institucionais que normatizam a formação continuada de professores da rede pública estadual que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense para verificar como são previstas tais formações;</p>	<p>Prevê a necessidade de um programa de EA por entender que a comunidade ocupa áreas importantes de preservação ambiental e que seus habitantes precisam ser informados sobre o uso sustentável dos recursos naturais. A EA é prevista para ser trabalhada em atividades extracurriculares de contraturno.</p>	<p>Esta macrotendência não está presente no documento, pois os princípios ligados a EA estão relacionados a preservação e ações pragmáticas.</p>	<p>Se ampara na Deliberação n. 02/2002 – CEE, em seus Artigos 2º e 3º, que dispõe sobre os tempos e espaços previstos para formação de professores. Essas formações podem ocorrer por meio dos eventos formativos promovidos pela mantenedora e por parcerias realizadas entre escola e instituições. Segundo o documento, a formação tem por objetivo a melhoria do ensino por meio da construção da identidade de seus funcionários.</p>	
<p>2. Investigar como foi estruturado o processo de formação continuada para os professores dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense a</p>	<p>Dentro de um tópico sobre o desenvolvimento sustentável, o documento aborda o trabalho com a EA. Que está descrita como um instrumento de problematização de importantes questões socioambientais.</p>	<p>O documento prevê o trabalho com a EA para o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão de processos históricos, a valorização de povos tradicionais e a reflexão sobre a relação entre a</p>	<p>Se ampara na Deliberação n. 02/2002 – CEE, em seus Artigos 2º e 3º, que dispõe sobre os tempos e espaços previstos para formação de professores. A formação continuada tem por objetivo a melhoria do desempenho profissional, a reflexão dos desafios do cotidiano escolar, bem como a avaliação e reavaliação do PPP. Ela pode acontecer pela participação em formações promovidas pela mantenedora como também por eventos realizados por outras instituições, como a UFPR. O documento orienta que uma das ações do diretor é</p>	

<p>partir da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense;</p> <p>3. Analisar se há a presença da Educação Ambiental nos documentos normativos referentes à formação continuada bem como se ela está presente nos momentos formativos.</p>			<p>humanidade e a natureza. Este trabalho tem como prerrogativa a interdisciplinaridade dentro de uma abordagem holística da EA.</p>	<p>orientar e planejar momentos formativos com a equipe.</p>
<p><b>Colégio Estadual do Campo Jorge Dias (Sibui) 2021.</b></p>	<p>No documento há citações da Lei federal 9795/99, da Lei estadual 17505 e da Agenda 21 sobre o conceito de EA. A EA se apresenta como instrumento de educação responsável para a conscientização e preservação do patrimônio ambiental, no desenvolvimento sustentável da sociedade”.</p>	<p>A EA é colocada como um importante instrumento para desenvolver a consciência ecológica. Todas as ações propostas para a prática da EA perpassam o viés da preservação ambiental, portanto, não é possível identificar a EA dentro da macroatendência crítica.</p>	<p>A formação de professores aparece no plano de ação da gestão escolar, prevista como uma ação para a reorientação do plano de ação da instituição, como também é vista como um dos princípios da gestão democrática, necessária para o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Além disso, é citada a formação continuada como importante ferramenta no enfrentamento do abandono escolar.</p>	
<p><b>Colégio Estadual do Campo Antonio Paulo Lopes (Amparo) 2018.</b> <b>Extensão Piaçaguera</b></p>	<p>A EA é colocada como um conteúdo previsto na Lei estadual 17.505 e que deve ser articulado dentro da metodologia das áreas do conhecimento.</p>	<p>Não é expresso no documento uma concepção pela qual a EA vai se efetivar como prática na metodologia das áreas do conhecimento.</p>	<p>A formação de professores é expressa como necessidade para a educação do campo, além disso é amparada sob a Deliberação n. 02/2002 – CEE, em seus Artigos 2º e 3º, que dispõe sobre os tempos e espaços previstos para formação de professores. Os objetivos elencados para a formação continuada são de oportunizar aperfeiçoamento profissional aos professores por meio de criação de grupo de estudos, participação de cursos ofertados pela mantenedora e outras instituições.</p>	

	<p><b>Colégio Estadual do Campo Povoado São Miguel (Povoado São Miguel) 2022.</b></p>	<p>A EA é colocada como um conteúdo previsto na Lei estadual 17.505 e que deve ser articulado dentro da metodologia das áreas do conhecimento.</p>	<p>Não é expresso no documento uma concepção pela qual a EA vai se efetivar como prática na metodologia das áreas do conhecimento.</p>	<p>Não há orientação a respeito da formação de professores ou formação continuada.</p>
<p><b>Colégio Estadual do Campo Ilha de Superagui (Superagui) 2021.</b></p>	<p>A EA foi citada no item em que se refere aos temas transversais, os quais são colocados dentro de uma visão sistêmica em que não se encontram sob o domínio exclusivo de um componente curricular, mas perpassam a todos os componentes e práticas de forma integradora e transversal. Esses temas estão dispostos em seis macro áreas temáticas que são: ciência e tecnologia, meio ambiente (educação ambiental e educação para o consumo), economia (trabalho, educação financeira e educação fiscal), multiculturalismo,</p>	<p>Não é possível visualizar como a EA se efetiva em prática pedagógica, tão pouco sob quais concepções tal prática estaria alicerçada, no entanto o documento traz alguns projetos em que se apresentam a questão socioambiental como práticas pedagógicas.</p>	<p>Se ampara na Deliberação n. 02/2002 – CEE, em seus Artigos 2º e 3º, que dispõe sobre os tempos e espaços previstos para formação de professores, além do parecer 631/97 – CEE, que estabelece que tais reuniões não podem ser consideradas momentos letivos, pois estes precedem a presença dos estudantes.</p>	

			saúde (educação alimentar e nutricional), cidadania e civismo (vida familiar e social, educação para o trânsito, direitos humanos e direitos da criança e do adolescente e do processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso).		
--	--	--	---	--	--

FONTE: A Autora (2022).

Nesta investigação foi analisada como ocorre e está prevista, nos documentos normativos, a formação continuada para os professores que trabalham nos Colégios que compõem a amostra, bem como se existe a inserção da EA nos documentos, bem como sobre qual concepção de EA está amparado.

Os PPPs analisados trouxeram diferentes concepções no que se trata a EA, apenas um dos PPPs trouxe uma visão mais atrelada a Concepção crítica da EA, já que a EA é vista como uma possibilidade de contextualização histórica e conseqüentemente de uma contextualização política, econômica e social; Além disso a EA pode ser utilizada para compreensão e valorização dos modos de vida dos povos tradicionais e da reflexão das relações humanas para com a natureza. O documento que cita a EA dentro de uma concepção crítica, vem de encontro com as prerrogativas da Proposta Pedagógica Curricular das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009), visto que a mesma orienta e organiza o currículo para a valorização dos modos de vida locais, de modo a priorizar as formas de manejo mais sustentáveis dos recursos naturais. Além disso, este documento se aproxima conceitualmente da macrotendência crítica da EA.

A macrotendência crítica da EA se apresenta de forma multidimensional, sendo assim capaz de mudar paradigmas de pensamentos, de valores, de cultura, institucionais, sociais, políticos e ideológicos (LAYRARGUES; LIMA, 2014). A vertente crítica da EA, a mesma foi utilizada como subsídio teórico para esta pesquisa, pois é por meio dela que se tem o entendimento que a reflexão sobre as questões socioambientais é indissociável do modelo de hegemonia social e suas conseqüentes desigualdades. Desta forma, a EA em sua perspectiva crítica se apresenta como um modelo de compreensão da realidade socioambiental posta, e como um elemento transformador para a emancipação dos sujeitos frente a compreensão crítica do mundo que o cerca (LOUREIRO, 2004).

Embora já citadas a importância e necessidade da presença da EA na organização curricular, para que a mesma se efetive como prática pedagógica, sua ausência do ponto de vista conceitual é notável nos PPPs analisados.

Embora seja apresentado o termo EA, as concepções pelas quais este termo se embasa não são apresentadas, e as ações previstas a cerca da EA se apresentam como aspectos mais ligados a uma visão pragmática e preservacionista, pois é possível perceber que a EA, nos documentos analisados, ainda se emaranha com ações pragmáticas que tem um discurso preservacionista como pano de fundo. Esse enfoque se aproxima de uma categoria conservacionista, amparada pelas macrotendências conservadoras e pragmáticas de EA, citadas por Loureiro e Layrargues (2013).

Sendo assim, percebe-se que compreender em quais concepções se dá o entendimento da relação homem e natureza e de todo o processo histórico, político, econômico e social que se estrutura essa relação é determinante na condução epistemológica e metodológica na prática de tal educação.

Quanto ao que se refere a formação continuada, quatro dos documentos analisados se amparam na deliberação 02/2002 do Conselho Estadual de Educação – CEE, que em seu artigo 1º e 2º que determinam que as reuniões pedagógicas podem ser consideradas como dias de trabalho efetivo e regulamentam a carga horária destinada a estes momentos formativos, de modo a respeitar a carga horária escolar estabelecida pela legislação vigente. Além disso, os PPPs citam também o parecer 631/97 – CEE, que estabelece que tais reuniões não podem ser consideradas momentos letivos, pois estes precedem a presença dos estudantes.

A formação continuada é prevista nos PPPs como oportunidade de aperfeiçoamento profissional docente, mas também como imprescindível no enfrentamento dos desafios escolares, e mais importante, como necessária para o trabalho com a Educação do Campo.

Tais formações, são propositais pela SEED, mas também podem ser disponibilizadas por outras instituições como a UFPR.

Foi perceptível a ausência da descrição do Interilhas como formação específica para os colégios do Campo das Ilhas. A presença do Interilhas no PPP das instituições é importante, pois esta formação vem sendo realizada desde 2011 com intuito atender as demandas curriculares, culturais e socioambientais da região e portanto se relaciona aos princípios da Proposta Pedagógica Curricular das Escolas das Ilhas de 2009.

### 7.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Os sujeitos participantes da pesquisa são gestores, pedagogos e professores dos Colégios do Campo das Ilhas do Litoral do Paraná, conforme itens 4.5 e 4.6.

É importante destacar que existe uma grande rotatividade de professores que atuam na região das Ilhas do Litoral Paranaense, fato este que se acentua pelo deslocamento necessário do continente para as ilhas, realizado por não moradores. Devido a esta questão muitos desses professores são contratados pelo regime PSS, o que contribui ainda mais para tal rotatividade. No entanto, nesta pesquisa os participantes atuam no mínimo 5 anos nessas instituições, isso se deve principalmente pelo critério estabelecido em relação a atuação dos mesmos que deveria anteceder ao período da pandemia de coronavírus.

Portanto, nas entrevistas também foi possível identificar as necessidades acerca da formação continuada para os professores que atuam no contexto insular, por meio da escuta dos entrevistados, percebendo suas angústias principalmente em relação aos desafios pontuados sobre o trabalho dentro dos eixos temáticos e das áreas do conhecimento.

Foram organizados quadros, disponíveis em anexo, que organizam e expõem as falas dos entrevistados em relação às perguntas geradoras. Os entrevistados foram identificados da seguinte forma: P1, P2, P3, P4 e P5.

Os entrevistados atualmente trabalham nos colégios das Ilhas, e já estavam trabalhando antes mesmo da pandemia nestas instituições, como gestores, pedagogos e professores. As instituições as quais os entrevistados trabalham ou já trabalharam estão em destaque no quadro 5. O tempo que tais profissionais trabalham nos colégios é de 12, 10, 8 e 5 anos. Portanto, todos já tiveram oportunidade de participar de diversos momentos de formação continuada.

Os entrevistados atuam nas áreas de humanas, linguagens e na equipe gestora (pedagogo e diretor). Os cursos em que são formados são: matemática e engenharia ambiental, comunicação social, ciência política e sociologia, letras e pedagogia e por fim geografia. Quanto ao tempo de suas formações, estes são: 24 anos, 12 anos, 8 anos e 7 anos.

Entre os entrevistados há a representatividade de muitos colégios, visto que eles trabalharam em várias ilhas. Nota-se portanto que a amostra dos colégios foi pouco mais de 50% contemplado com este instrumento de coleta de dados, além disso deve-se o destaque às especificidades de formação que são diversas, do tempo de formação e do tempo atuando nas comunidades ilhéus o que trouxe uma diversidade entre os participantes. Esta pluralidade presente entre os entrevistados, foi produtiva e importante para a pesquisa, haja vista que proporcionou um panorama diversificado para análise.

Abaixo seguirão as apresentações das categorias eleitas para a análise das entrevistas, seus objetivos e o diálogo com os autores citados no referencial teórico da pesquisa.

### **7.3.1 Formação continuada**

Na primeira pergunta geradora, que trata das formações continuadas oferecidas pela SEED, da formação específica para os Colégios das Ilhas e do atendimento das proposições colocadas pela Proposta Pedagógica Curricular das escolas da ilhas (2009), os entrevistados citaram como cursos ofertados pela SEED, o Formadores em Ação, o Estudo e Planejamento, os cursos direcionados às plataformas digitais e ao novo ensino médio. No entanto tais formações ainda não atingem os docentes que sentem que não tem um amparo para o trabalho com a Educação do Campo e para a metodologia de área do conhecimento:

No caso específico da educação do campo, não tem algo que podemos dizer que estamos sendo formados.

Em algumas escolas houve uma busca por aprendizagem para trabalhar com a área do conhecimento e foi um grande empenho dos professores das ilhas [...] (P5)

Os colégios das ilhas são colocados como instituições de Educação do Campo por meio da Proposta Pedagógica Curricular das Escolas das Ilhas (2009), que tem como princípio norteador as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil (2007), pois considera que os

ilhéus sejam povos tradicionais e ainda destaca a valorização de seus modos de vida.

Os modos de vida, neste documento foram umbilicalmente ligados aos saberes escolares de modo que a prática pedagógica dentro da Educação do Campo levasse os estudantes a problematização de suas realidades e da capacidade de criticidade frente a ela. Pode-se destacar Batista (2004) quando salienta que uma das premissas da Educação do Campo é a educação popular, que se aproxima conceitualmente das teorias críticas da educação.

Enquanto teoria crítica da educação, Paulo Freire (2011) indica a importância da valorização dos saberes dos educandos, principalmente os das classes populares, pois estes foram historicamente construídos em práticas coletivas. A apreciação de tais saberes, vinculados aos conteúdos escolares, tornam-se um instrumento de debate crítico da realidade concreta, já colocada.

Ainda destacando a importância do trabalho para a valorização dos saberes locais e da contextualização desta realidade, é percebido a constância nas falas dos participantes da necessidade formação continuada em relação à organização diferenciada do trabalho nas ilhas, sendo este prejudicado pela ausência de capacitação efetiva e pelo modelo organizacional que contribui para a rotatividade alta de professores que:

[...] caem de paraquedas nas Ilhas e acabam aprendendo a trabalhar na sala de aula. Porque trabalhar por área do conhecimento não é dar aula de história num dia e geografia em outro, mas sim dar aula da área de humanas. (P3)

[...] eu saí de uma ilha e fui para outra, não porque eu quis, mas porque apareceu aula nesta ilha e aí no meu lugar já entrou outro, que às vezes nunca deu aula na ilha, e cada ilha é uma ilha. (P3)

Diante dessas falas fica evidente a necessidade de formação continuada para a Educação do Campo e para o trabalho com as áreas do conhecimento, o que acaba sendo suprido, de certa forma, pelo Interilhas mas ainda não é suficiente principalmente no que diz respeito ao trabalho por área do conhecimento. No entanto, houve o destaque ao Interilhas como uma formação que contribui para a Educação do Campo:

O que temos de mais focado para a educação do campo é o Interilhas e o estudo e planejamento direcionado para nossa realidade. (P4)

É importante destacar que o Interilhas tem como objetivo refletir sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido nos colégios, de forma a atender especificamente a Proposta Pedagógica em vigência (VANDRESEN, 2015). E segundo o DEDIDH, este objetivo é contemplado através da escuta da comunidade escolar sobre suas demandas e necessidades a fim de suprir inadequações do trabalho pedagógico frente a tal realidade. No entanto, apesar do destaque positivo em relação ao Interilhas os entrevistados fizeram indicações para reorganização do mesmo:

O interilhas ajuda, mas ele acontece só no fim do ano, ele deveria acontecer no início do ano para termos uma noção do que vai ser o trabalho nas ilhas. (P3)

Ainda sobre o Interilhas, é importante destacar que o mesmo tem como uma de suas premissas contribuir para a formação continuada dos professores, principalmente no que diz respeito às áreas do conhecimento, considerando a valorização dos modos de vida das comunidades.

Embora o Interilhas, ofertado atualmente em parceria entre a SEED e o Projeto Saberes e Fazeres do Mar, auxilie os professores no trabalho com a Educação do Campo, com a metodologia das áreas do conhecimento e com as premissa que norteiam a educação popular, ainda existem apontamentos para a necessidade de ampliação da formação continuada e o direcionamento para o atendimento das necessidades específicas das ilhas:

Esses cursos são bons mas falta algum curso mais direcionado para o trabalho nas ilhas, porque o professor que vem trabalhar na ilha não tem conhecimento sobre o trabalho com os eixos temáticos e nem sobre a educação do campo. (P4)

Portanto, a Educação do Campo e os pressupostos da educação popular contempladas dentro da metodologia dos eixos temáticos e áreas do conhecimento, organizados pela proposta curricular, necessitam de ser agraciados dentro das formações continuadas visto que as legislações vigentes (já analisadas nesta pesquisa) preveem a formação continuada de professores

para o cumprimento destas premissas. Este movimento precisa ser orgânico e partir da mantenedora e NRE, pois existe uma grande preocupação com tais questões, evidentes na seguinte fala:

Então há uma luta para que o professor traga seu conhecimento para dentro da educação do campo e da área ilheu, trabalhando e relacionando com a realidade da comunidade, por exemplo quando se trabalha a educação ambiental o conhecimento do pescador em relação ao tempo é algo passado de pai para filho e o professor das áreas tem que trabalhar com estes conhecimentos. (P5)

Nesta categoria percebe-se que os entrevistados, de maneira geral, não consideram que as formações hoje ofertadas são suficientes para capacitar o professor para o trabalho com as a Educação do Campo e com as áreas do conhecimento, visto que é uma questão complexa, já que a formação inicial dos professores ocorre de maneira disciplinar.

Porém ainda há necessidades a serem atendidas em relação às formações que são insuficientes para instrumentalizar os professores para os desafios e especificidades dos colégios das Ilhas.

### **7.3.2 Educação ambiental**

Na segunda pergunta geradora, relacionada a presença da EA nas formações continuadas, sobre a forma que elas são trabalhadas e se estas formações são efetivas para instrumentalizar o professor no trabalho com a EA, as respostas foram diversas e divergentes. Ainda, houve o desconhecimento do trabalho deste tema por parte de um dos entrevistados (P1).

Em contrapartida houve também a afirmativa da presença da EA nas formações:

Este tema é trabalhado nas formações e sempre trazem a questão dos problemas locais e buscam solução para os mesmos. Os professores conseguem trabalhar bem este tema. (P2)

No entanto:

A SEED nunca nos proporcionou uma formação a respeito disso, sempre que veio uma formação sobre isso veio por meio da UFPR litoral (claro que é a SEED que autoriza), nós vamos vivendo e tentando colocar em prática. (P5)

A respeito disso, o Interilhas de 2022 também foi citado nesta oferta da EA nos momentos formativos:

No Interilhas esse ano foi falado sobre Educação Ambiental, porque a UFPR está com projeto de biodigestores para as escolas. Mas nos outros anos o foco é voltado mais para a metodologia. (P3)

Nas falas fica evidente que os participantes consideram a EA importante, principalmente devido ao lócus em que os colégios se encontram, além disso, também são citados os modos de vida como uma temática imprescindível para ser abordada nas formações continuadas, e estas são diretamente ligadas a EA, pelos participantes:

Mas o trabalho com a Educação Ambiental é importante e necessário, por exemplo na ilha do Mel que é uma reserva ambiental, todas as disciplinas deveriam ter essa base, tanto para compreender a comunidade. Eu mesma já passei por tanta coisa, já não pude trabalhar por conta de vento, maré... E esse entendimento é importante para compreender o modo de vida do pescador, o modo de vida dos alunos. O ambiente é tudo na verdade, porque ninguém está isolado. (P3)

Nós somos uma escola de educação do campo, e educação do campo e educação ambiental deveriam trabalhar juntas, porque uma é sequência da outra. (P5)

O fato de que os modos de vida dos ilhéus, que compõem a comunidade escolar, tenham sido associados a EA nestas entrevistas, permitiu a aproximação conceitual, mesmo que não expressa literalmente, da vertente crítica da EA. A macrotendência crítica da EA, como já citado, se apresenta de forma multidimensional, sendo capaz de ser relacionada aos modos de vida da comunidade local e da relação que esta estabelece com o meio em que vivem. Esta percepção vai de encontro com o que é proposto na Proposta Pedagógica Curricular (2009), quando esta coloca a importância da valorização da cultura local e do modo de vida dos ilhéus, visto que estes desenvolveram formas de manejo que causam menores impactos ambientais ao ambiente natural.

Sobre a EA crítica Guimarães (2004), afirma que esta abordagem surge como uma ressignificação do campo e como contraposição da abordagem conservadora, que acaba por reproduzir padrões dominantes e hegemônicos, que precisam ser contestados e desconstruídos. E como já pontuado a EA crítica se apresenta como uma macrotendência dentro do campo e se

contrapõem as macrotendências conservadora e pragmática, devido à abordagem pedagógica desta vertente que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza (LOUREIRO E LAYRARGUES, 2013).

Diante disso, é possível atrelar os princípios da Educação do Campo, da educação popular e crítica e da macrotendência crítica da EA enquanto conceitos necessários no trabalho dentro dos eixos temáticos a áreas do conhecimento nos colégios das ilhas.

É importante destacar que há o entendimento nas falas de que a EA não se constitui numa ação pontual e pragmática e precisa ser trabalhada de maneira transversal e interdisciplinar:

O trabalho com educação ambiental é muito particular, não há no calendário uma data para discutir esse temas, o professor que deve trabalhar os assuntos daqui em suas aulas, por exemplo a questão da água, é uma questão importante porque é um problema sério nosso. (P5)

O meio ambiente é trabalhado em todas as áreas do conhecimento, aqui nas ilhas é trabalhado por área do conhecimento, por exemplo a área de exatas trabalha matemática e física e elas não são disciplinas separadas mas são trabalhadas juntas, então é diferente e o professor que vem para as Ilhas se encontra nesta dificuldade de trabalhar dentro dos eixos temáticos e áreas do conhecimento. Não foi fácil para nós, imagina para uma pessoa que vem da área urbana acostumada a trabalhar com uma disciplina. Por isso existe uma rotatividade grande, mas para nós que somos daqui, que moramos aqui e trabalhamos aqui, hoje já somos acostumados e sempre trabalhando o meio ambiente, mostrando para os nossos estudantes onde eles vivem e onde eles habitam. (P4)

O trabalho da EA nas áreas do conhecimento de maneira transversal é um desafio, pois segundo Taverna e Parolin (2021), na prática da sala de aula os professores se sentem limitados em trabalhar as questões ambientais devido aos docentes apresentarem conhecimento insuficiente sobre EA, diante disso suas práticas podem estar pautadas em ações prágmaticas em relação a EA.

Para discutir tal limitação dos professores em suas práticas, é necessário refletir sobre a formação docente, principalmente, na perspectiva ambiental. A começar pela formação inicial, pois não existe uma licenciatura específica para

a área em questão, como também pouco se trata na grade curricular das licenciaturas sobre as questões ambientais (COSTA, 2009).

Outro aspecto a se considerar é de que, apesar de a EA ser colocada numa perspectiva interdisciplinar, se nota uma presença maior da mesma em determinadas disciplinas como: biologia, geografia e química. E o pensamento de que a EA é uma área destinada a disciplinas específicas, se faz presente nas entrevistas quando, um participante afirma:

Não tenho conhecimento de nenhum curso que aborde esta temática. Talvez aconteça em algum curso específico para alguma área como biologia ou química. (P1)

Desta forma as ações de EA podem ocorrer de maneira isolada dentro das disciplinas não atingindo a interdisciplinaridade e transversalidade já abordada nos marcos legais da institucionalização da mesma.

Uma alternativa a tal questão, é apontada por Loch, Manuel e Andreoli (2022) quando exploram o conceito de ambientalização curricular como uma alternativa para a formação de professores na perspectiva ambiental. Desta forma os docentes seriam qualificados e habilitados com os conhecimentos específicos de suas disciplinas, com os conhecimentos pedagógicos necessários para docência, além de estarem inseridos nas discussões críticas a respeito das questões ambientais e sobre o trabalho com a EA na práxis educativa.

A ambientalização curricular para Schulz, Peruzzo e Carvalho (2019, p. 93) assemelha-se ao conceito de EA crítica, pois: “busca o questionamento das relações estabelecidas com os recursos naturais e os hábitos que cada grupo social estabelece com seu meio”.

Diante dos exposto nas entrevistas, foi possível perceber que a EA não é abordada pelas formações continuadas oferecidas pela SEED, a não ser pelo Interilhas que em parceria com a UFPR em 2022 abordou a EA, num trabalho voltado ao projeto de biodigestores que vem sendo instalados em alguns colégios das Ilhas. No entanto apesar da notável ausência da EA nos momentos formativos, é possível percebê-la presente nas falas dos participantes que a consideram importantes e necessária para o trabalho nas Ilhas:

Por conta dos vários problemas em relação à área ambiental, temos que buscar conhecimento sobre o assunto. Eu tenho alguns conhecimentos sobre a questão ambiental, por conta da minha formação, mas não são suficientes para dar conta dos problemas daqui.

Eu acho que falta bastante. (P5)

Diante da denúncia da falta de formação na perspectiva ambiental para professores que trabalham nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, presume-se que os docentes necessitam de uma formação abrangente de modo a tornarem o seu fazer docente significativo para os estudantes, levando-os a refletir sobre as raízes dos problemas ambientais e como estes se desdobram em problemas sociais e discutir sobre os reais impactos de tais questões no contexto em que atuam.

### **7.3.3 Desafios da formação continuada específica para as ilhas em Educação Ambiental**

Quanto à pergunta geradora 3, que trata das necessidades de formação para os professores dos colégios das Ilhas, é evidente nas falas que a maior dificuldade destes professores envolve a necessidade de formação para capacitar o trabalho com a metodologia da áreas do conhecimento:

Precisa de mais eventos, capacitação por áreas de conhecimento levando em consideração as trocas de experiência que é muito favorável e acrescenta no trabalho do professor. (P2)

Eu acho que tinha que ter um curso anual para trabalhar sobre os modos de vida, as questões ambientais e sobre como trabalhar com as áreas do conhecimento porque eu vejo que é a maior dúvida que existe entre os professores. Porque eles perguntam: Como eu que sou formado em português vou dar aula de inglês? E não são as duas coisas, um dia português e outro inglês, mas são as duas coisas juntas que seria a área de linguagens.

É isso que falta pra gente conseguir trabalhar, por isso é muito importante uma formação para o trabalho por área do conhecimento e pra gente conseguir trabalhar ali na comunidade, mas isso é com o tempo também. (P3)

É importante destacar que os professores em sua formação inicial, recebem capacitação para atuar dentro dos limites de suas disciplinas e como afirma Andreoli e Mello (2019), estes apresentam dificuldades de trabalhar na

perspectiva das áreas do conhecimento justamente pelo modelo de formação inicial, que acontece de maneira disciplinar. Portanto, torna-se essencial a necessidade de uma formação continuada que dê suporte aos professores para o trabalho nesta outra perspectiva curricular.

No entanto, apesar das dificuldades sobre o trabalho a partir da Proposta Pedagógica Curricular das Ilhas do Litoral Paranaense, Vandresen (2015) aponta que esta proposta trouxe avanços pedagógicos, pois a relação entre os saberes escolares e modos de vida nas práticas pedagógicas rompem com propostas tradicionais. Mas embora haja avanços apontados e advindos desta diferente organização curricular, existem fragilidades que precisam ser atendidas por formação para o trabalho por área do conhecimento, formação para o entendimento das especificidades da Ea, que tem seus princípios próprios e se difere da educação “urbana”, e a formação para a EA.

Sobre a EA, é necessária a reflexão de que a EA é tratada como um tema transversal, e isso implica a presença da mesma em todos os componentes curriculares, o que segundo Torales (2013), depende da formação dos professores e da interpretação destes sobre o tema. A transversalidade da EA, no sentido da problematização das questões locais está posta, de maneira implícita, quando um participante afirma que:

Seria importante um curso para ensinar a trabalhar por área do conhecimento. Eu diria até para a gente aprender a trabalhar a partir de um tema, um ponto, seria trabalhar por projetos, pode se dizer uma trilha pedagógica.

Eu até citei isso numa reunião, por exemplo, vamos trabalhar o tema água do mar e deste tema desmembrar tudo o que podemos trabalhar. Então seria necessário um curso que nos ensine a trabalhar desta forma.

Nós até falamos que trabalhamos por projetos, mas nós não sabemos trabalhar por projetos e este trabalho cabe bem para a nossa realidade.  
(P1)

Portanto, novamente se vê a necessidade de pensar numa formação que atenda a demanda por capacitação para o trabalho por área do conhecimento e eixos temáticos, mas que também amplie a formação dos professores para atuarem de modo a efetivar a EA em suas práticas pedagógicas. Como já citado no item 6.1.2, existe a dificuldade de se trabalhar com a EA de maneira transversal por conta da própria formação inicial e continuada dos professores,

que ainda não instrumentalizam os docentes para o trabalho com a EA.

No entanto, embora sejam apontadas necessidades e demandas para as formações, existem indicativos que as formações existentes trazem contribuições principalmente no que tange a troca de experiências entre os participantes:

Os cursos ofertados valem a pena, hoje tem o curso formadores em ação que traz para cada componente curricular algo específico. Eu fiz esse curso voltado para a gestão e cada um que fez o curso trabalhava com a educação do campo, mas em cada lugar diferente do estado do Paraná. Foi muito proveitoso porque cada um levou a sua realidade que é bem diferente. (P4)

Houve também o indicativo de que as universidades precisam ocupar mais esse espaço na formação continuada:

Precisa de alguma forma de ação das universidades para trabalhar aqui nas ilhas, não estou falando só da UFPR, mas em Paranaguá temos a UNESPAR, o IFPR tem também CEM. (P5)

Nesta demanda pode-se destacar a presença da UFPR, que por meio do Projeto Saberes e Fazeres do Mar, em parceria com a SEED organizaram a última edição do Interilhas.

É importante destacar que o projeto Saberes e Fazeres do Mar, abarca os compromissos com a Educação do Campo, com a EA e com a formação continuada para o trabalho por área do conhecimento. Além disso, este projeto estabeleceu em 2018 uma parceria com a SEED em relação ao Interilhas e sua organização, por entender que os responsáveis por intermediar o intercâmbio de saberes locais com os saberes escolares são os docentes que atuam nestas Ilhas. Outra questão a ser considerada refere-se à formação inicial de docentes que como estudantes da UFPR (Setor Litoral e Centro de Estudos do Mar) conseguem fazer um intercâmbio entre universidade e escola.

O Saberes e Fazeres do Mar, desta forma atua na aproximação e presença da universidade na escola, além de contribuir para a efetivação das normativas legais em relação a formação de professores, inclusive postas como meta no PNE que define a importância da formação inicial e continuada como um elemento vinculado à elevação da qualidade da educação no Brasil.

Os professores das Ilhas, portanto, apresentam necessidades específicas de formação continuada, devido ao contexto em que estão inseridos e diante das respostas às perguntas geradoras, foi possível perceber que ainda existem demandas não atendidas em tal formação. Neste contexto seria importante uma ação efetiva para a capacitação para o trabalho na metodologia das áreas do conhecimento, para o trabalho com a EC e com a EA. O Interilhas atua nesta necessidade, no entanto, conforme o exposto ainda não supre toda a demanda necessária.

Diante dessas ausências destacadas cabe sugestão sobre a reflexão da necessidade de reformulação e reorganização de eventos e cursos formativos, pois assim como tais colégios são respaldados em sua organização curricular por uma proposta específica, há o indicativo de que seus professores também precisam receber formação e orientação igualmente diferenciada para trabalhar dentro de tais princípios norteadores.

## **8 SÍNTESE CONCLUSIVA DA ANÁLISE DOS DADOS - TRIANGULAÇÃO DE DADOS.**

Face ao exposto analisado e discutido, os instrumentos de dados escolhidos para esta pesquisa, análise bibliográfica, análise documental e entrevistas possibilitaram a percepção de questões referentes sobre como ocorrem as formações continuadas, sobre a presença da EA nestas formações e sobre as necessidades e fragilidades a serem sanadas em tais formações.

Na análise bibliográfica ficou evidente a lacuna a ser pesquisada em relação a formação de professores na perspectiva da EA. O que leva a investigação proposta na análise documental que identificou os dispositivos legais que normatizam as formações continuadas, além de investigar como se organizam tais formações e se há a presença da EA nas mesmas.

A Lei 17.505 de 2013 traz a EA como um instrumento para a reorganização curricular dos colégios paranaenses e para isso prevê a necessidade de uma formação continuada para que o PNEA seja contemplado e que a EA se efetive como prática pedagógica. Em conformidade com a Lei estadual a Proposta Pedagógica Curricular das Escolas das Ilhas de 2009,

organiza os currículos dos colégios das ilhas sob eixos temáticos e áreas do conhecimento de modo a contemplar a cultura local e a diversidade socioambiental das ilhas. Neste entendimento é imprescindível a valorização dos modos de vida e das relações socioambientais estabelecidas nestas regiões, o que conceitualmente nesta pesquisa foi aproximado da macrotendência crítica da EA. Para isso, a proposta prevê a necessidade de uma formação continuada para instrumentalizar os professores no trabalho com os eixos temáticos e áreas do conhecimento, o que foi discutido no referencial teórico desta pesquisa.

Já nos PPPs analisados a EA está presente nas seções dos temas transversais, na metodologia das áreas do conhecimento, na problematização de questões socioambientais e no cumprimento da Lei federal 9795/99 e da Lei estadual 17.505, no entanto as concepções pelas quais a prática da EA se alicerça não estão explícitas nos documentos. de forma subjacente percebe-se que a maioria dos PPPs se orientam por concepções mais atreladas à conservação do meio ambiente e enquanto um viés crítico da EA está presente em um dos documentos analisados.

Sobre a formação continuada os documentos se amparam nas legislações do Conselho Estadual de Educação quanto a organização do tempo destinado para as mesmas. A formação continuada é vista também como um instrumento para capacitar o professor para o trabalho, com a educação do campo e para os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Em vista do que foi discutido na análise documental é possível perceber que há legislações que amparam as formações continuadas bem como as formações continuadas para o trabalho com a EA, no entanto nos PPPs das instituições essas proposições se esvaziam e não há indicativo de que ocorre algum momento formativo que envolve a EA.

Na análise e discussão das entrevistas, os participantes apontam que as fragilidades em relação às formações continuadas oferecidas pela mantenedora, que embora haja cursos e momentos formativos estes não suprem as necessidades do trabalho com a Ec dentro da metodologia dos eixos temáticos

Quanto à presença da EA nos momentos formativos, há uma ausência notada nestas formações e percebidas pelos entrevistados da temática, mas mesmo com tal ausência a EA é pontuada como um elemento importante e

necessário para ser trabalhado nas formações continuadas, pois existe a preocupação com a problematização das questões socioambientais e com os modos de vida das comunidades.

Chega-se, portanto, em um ponto importante para a discussão pois a legislação prevê a presença da EA nos currículos e nas práticas, o que é endossado pela Proposta Pedagógica Curricular das Escolas das Ilhas, mas que nos PPPs é esvaziado e não se efetiva enquanto ações formativas para os docentes.

Adverte-se, contudo, que enquanto a formação continuada não subsidiar os professores para o trabalho dentro dos eixos temáticos e áreas do conhecimento, outras frentes ficarão obstinadas a paralisia. Então conclui-se que a EA, neste sentido precisa estar contextualizada nas formações continuadas dentro das metodologias para o trabalho com os eixos temáticos e áreas do conhecimento e que ela seja inserida de maneira crítica nas discussões das questões sociais, políticas, econômicas e ambientais de modo a ser um instrumento de denúncia às contradições impostas pelos modelos sociais vigentes.

Portanto, a presença da EA é necessária, e precisa ser constantemente trabalhada nas formações continuadas, bem como também precisam estar presentes os princípios da EC e de uma educação popular desenvolvida pela metodologia das áreas do conhecimento. Pois nas vozes ouvidas há a pronúncia da importância da presença de tais elementos nas formações continuadas para os professores dos colégios das Ilhas.

Essas frentes aparecem introvertidas e correm o risco de serem invisibilizadas caso não se inicie um movimento de denúncia da importância da inserção dessas temáticas em momentos formativos.

Por fim, entende-se que não será possível efetivar a EA, dentro dos princípios citados e como prática pedagógica no cotidiano dos colégios se não houver uma formação continuada pensada nesta perspectiva ambiental.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu da necessidade de se investigar a formação continuada numa perspectiva ambiental, para os professores que trabalham nas Ilhas do estado do Paraná. Foi notável, após o levantamento de literatura realizado na análise bibliográfica, que há pouca produção acadêmica acerca da formação continuada nesta perspectiva ambiental e somando esta fragilidade a uma grande vontade, vinda de um lugar muito afetivo, a pesquisadora delimitou as Ilhas como sendo o lócus para a pesquisa.

Para que esta investigação e análise se efetuem, um caminho foi trilhado. A EA começou a ser contextualizada ainda na antiguidade, percorrendo o percurso histórico para sua análise social, até o século XIX, quando as teorias críticas tomam impulso para as denúncias das contradições dos modelos econômico e sociais vigentes.

Quando se fala de teoria crítica, em especial na educação, Paulo Freire foi evidenciado com sua teoria da educação libertadora como um caminho para que a EA se efetive enquanto prática pedagógica. Para subsidiar essa discussão toda a trajetória da EA em eventos internacionais e marcos legais brasileiros foram apresentados e seus desdobramentos discutidos. A educação paranaense foi comentada por meio da Lei estadual que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e finalmente a Proposta Pedagógica Curricular das Escolas das Ilhas é pronunciada para apresentar uma organização curricular pensada para uma realidade específica.

Neste ponto, foi necessário a discussão de premissas gerais em relação à formação de professores, em relação a formação de professores numa perspectiva ambiental e principalmente a formação de professores no contexto da educação básica das Ilhas do Estado do Paraná.

Todo o levante teórico alicerçado sob uma concepção crítica de EA foi planejado e explanado para dar subsídios para as discussões necessárias para responder a questão norteadora desta pesquisa e seus objetivos.

A questão que move a pesquisa se debruçou em compreender como ocorre e em quais normativas se ampara a formação continuada para professores que trabalham nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense,

bem como se a EA está presente nestas frentes? Esta questão foi respondida por meio dos dados obtidos pelos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

O objetivo geral: Compreender a formação continuada de professores que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, à luz da legislação vigente e identificar a presença e inferências da Educação Ambiental nestas normativas; também foi respondido após a análise e discussão dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados.

Cada objetivo específico foi respondido com os dados obtidos de instrumentos de coleta, pensados especialmente para atendê-los.

Apesar de que a pergunta norteadora e os objetivos tenham sido respondidos ao longo da pesquisa, houveram inúmeros desafios neste percurso. O principal deles, sem dúvidas, foram as decisões que precisaram ser tomadas em relação ao caminho metodológico da mesma.

As limitações de ir a campo por conta da pandemia de coronavírus, não podem ser desconsideradas. Como também precisa ser destacado o fato de que os eventos formativos ficaram muito prejudicados neste contexto, pois durante o ano de 2020 e parte de 2021 as formações oferecidas pela SEED aconteceram de maneira remota, além disso o Interilhas teve suas atividades canceladas nestes dois anos. No ano de 2022 o Interilhas aconteceu no mês de abril, mês em que a pesquisadora estava afastada das atividades, o que impossibilitou sua presença no evento.

Outro desafio a ser destacado, foi a dificuldade decorrente da ausência da pesquisadora em campo e de conseguir conversar com os sujeitos alvo da pesquisa para que pudessem participar das entrevistas. Houveram muitas negativas por parte destes, mas houve também muita empatia e solidariedade e esclarecimentos dos participantes.

Portanto, considera-se que com os apontamentos destacados pela pesquisa é possível ter um panorama de quantas anda a formação continuada para oferecida aos professores que trabalham nos colégios das ilhas, bem como a presença da EA nas mesmas. Neste panorama é importante a organização curricular diferenciada e os desafios em se trabalhar neste modelo e das especificidades do lócus das instituições em relação a questões culturais e

socioambientais; Estes são as principais frentes ao pensar na organização da formação continuada para os professores dos colégios das Ilhas, principalmente numa perspectiva ambiental.

Por fim, cabe a denúncia sobre a ausência da EA nas formações continuadas para os professores dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, pois foi averiguada a necessidade de formações que contemplem a EA e a necessidade de um movimento de orientação sobre tais formações. Este movimento deve iniciar principalmente por parte da mantenedora de modo a atender todos os dispositivos legislativos que amparam a presença da EA nas escolas e também na formação de professores, bem como a necessidade da presença dos princípios da EC e da metodologia das áreas do conhecimento.

Essa ausência e a importância da presença da EA nas formações para professores, fica evidenciada nas falas dos entrevistados quando os mesmos relatam que existe a necessidade de formação continuada para que os professores sejam instrumentalizados para as práticas de EA. Além disso foi destacado nestas falas que, mesmo que a Proposta Pedagógica Curricular das Escolas das Ilhas (2009) preveja a necessidade de uma formação de professores para o trabalho com as áreas do conhecimento, que siga as premissas da EC. Tal vislumbre ainda não se concretizou na prática, mesmo após mais de uma década desta normativa ser estabelecida.

Portanto, cabe principalmente ao poder público por meio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, um olhar apurado para o atendimento de tais questões, que contemple a legislação e ampare o trabalho docente na região das ilhas do litoral do Paraná.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. GATTI, A. B. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução.** In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

Andreoli, V. M. Borges, M. G. **Apresentação do Dossiê: Pesquisas e Práticas em Educação Ambiental e Educação do Campo.** Ambiente e Educação, 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v25i2.11874> Acessado em: 10/12/2022.

ANDREOLI, V. M. MELLO, L. M. **A Educação Ambiental como articuladora dos saberes e fazeres do mar nas escolas do campo das ilhas do litoral do Paraná.** Ambiente e Educação - Revista de Educação Ambiental. Vol. 24, n. 2, 2019.

ANDREOLI, V. M. **A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR:** Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local. 2016, Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Curitiba, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA. **Movimentos Sociais e Educação Popular: Construindo Novas Sociabilidades e Cidadania.** VIII Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004. Disponível em : <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriadoSocorroXavierBatista.pdf> Acessado em: 10 de Setembro de 2021.

BELGRADO. **Carta de Belgrado**. Encontro Internacional de Educação Ambiental, Belgrado, Iugoslávia, 1975. Disponível em: [http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta\\_de\\_belgrado.pdf](http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf) acessado em: 10 de setembro de 2021.

BENICÁ, D. **Educação do campo: um novo paradigma teórico, metodológico e político**. Regional De Erechim 2013. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional\\_Erechim\\_2013-5-1.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Erechim_2013-5-1.pdf) acessado em: 15 de fevereiro de 2022.

BERTOTTI, R. G; RIETOW, G. **Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil-militar**. Educere 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746\\_5986.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf) acessado em: 15 de outubro de 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BRASIL. Lei 5540/68 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Brasília, 1968.

BRASIL. Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 6938/81, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente**. Brasília, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer 819/85. **Reforça a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer 226/87. **Institui a inclusão da Educação Ambiental dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria 678/91. **Determina que a educação escolar deveria contemplar a Educação Ambiental permeando todo o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino.** Brasília, MEC 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria 2421/91. **Determina a formação de grupo para propor estratégias para a implantação da EA no país.** Brasília, MEC 1991.

BRASIL. CMMAD (1991). **Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso Futuro Comum** (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria 773/93. **Institui Grupo de Trabalho para EA com objetivo de coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implementação da EA nos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades.** Brasília, MEC 1993

BRASIL. Lei 9276/96, de 09 de maio de 1996. **Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 1996/1999.** Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **apresentação dos temas**

**transversais/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental e institui a política nacional de educação ambiental.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura . **Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola.** Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Decreto Nacional nº 4281, de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Institui a Política Nacional de Educação Ambiental.** Brasília, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.** Resolução CNE/CP 2002. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura e Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental nas escolas.** Brasília: 2007.

BRASIL. Decreto nacional nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais do Brasil.** Brasil, 2007.

BRASIL. **Política Nacional para a Formação Inicial ou Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica** .Decreto 6755/200. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Relatório Rio+20 o Modelo Brasileiro**. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.rio20.gov.br/documentos/relatorio-rio-20/1.-relatorio-rio-20/at\\_download/relatorio\\_rio20.pdf](http://www.rio20.gov.br/documentos/relatorio-rio-20/1.-relatorio-rio-20/at_download/relatorio_rio20.pdf) acessado em 20 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - **PNE/2014**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/CONSED/UNDIME, Brasília 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução 02/2019 CNE/CP. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Carta da Terra**. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU. Brasília, 2000. Disponível em <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html> acessado em 20 de setembro de 2021.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: LAYRARGUES, P.P. Identidades da Educação Ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004. Disponível em: [https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/livro\\_ieab.pdf](https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/livro_ieab.pdf) acessado em: 06 de novembro de 2020.

CARVALHO, I.C; GRÜN, M; TRAJBER, R. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: MMA, 2006. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> acessado em: 20 de novembro de 2020.

COSTA, R. G. A. **Um olhar crítico sobre a Educação Ambiental na formação de professores em uma instituição de ensino superior gaúcha.** Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient, v. 22, n. 1, p. 177-187, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2824> acessado em: 10 de novembro de 2021.

CULLETON, A. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental.** In: CARVALHO, I.C; GRÜN, M; TRAJBER, R. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental.** Brasília: MMA, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> acessado em: 20 de novembro de 2020.

DALL'ONDER, A; PAGOTTO, L. E; DIAS, S. L. F. G. **As abordagens da educação ambiental: uma análise dos livros didáticos a partir da problemática dos resíduos sólidos urbanos.** Educação Ambiental em Ação, v. dez. 2018/fe 2019, n. 66, p. 01-13, 2019 Tradução. Disponível em: <http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=3502>. Acesso em: 19 de novembro de 2022.

DENZIN, N. **The research act; a theoretical introduction to sociological methods.** New York: Mc Graw – Hill, 1978.

DIVAN, L.M.F; OLIVEIRA, R.P. **A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico.** Niterói, n. 25, p. 185-202, 2. sem. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br> acessado em: 28 de fevereiro de 2022.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FILHO, G. M. **Ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável - Conceitos e princípios.** Textos de Economia Florianópolis, v. 4, a. 1, p. 131-142, 1993. Disponível em: <https://www.periodicos.ufsc.br>>article acessado em: 13 de setembro de 2021.

FORTUNA, V. **A relação teoria e prática na educação em Freire.** REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015 - ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.omed.edu.br> Acessado em: 15 de fevereiro de 2022.

FLIK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa.** Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.

FRIZZO, T.C.E; CARVALHO, I.C.M. **Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental.** Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 115-127, 2018.  
E-ISSN 1517-1256

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 .

GALVÃO, T. F; PEREIRA, M. G. Revisões sistemática da literatura: Passos para a sua elaboração. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 2014.

GARCIA, M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** 1. ed. Barcelona: Porto, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico.** In. MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/08 a 02/09/94.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra.** 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, C. A. M; DENKEWICZ; P.; PRADO, K. C. P. **Unidades de Conservação, ecoturismo e conflitos socioambientais na Ilha do Mel, PR, Brasil**. Gestão de processos, sustentabilidade e responsabilidade social, 2014, v.7, n°1. p. 61-67. Disponível em: [http://www.admpg.com.br/revista2014\\_1/Artigos/Artigo%207%20%20v.7%20n.1%20on%20line.pdf](http://www.admpg.com.br/revista2014_1/Artigos/Artigo%207%20%20v.7%20n.1%20on%20line.pdf) acessado em 07 de dezembro de 2020.

GUDYNAS, E. **Imágenes, ideas y conceptos sobre la naturaleza en América Latina**. CENTRO LATINO – AMERICANO DE ECOLOGIA SOCIAL (CLAES), URUGUAI. pp 267-292, Em: “Cultura y naturaliza”, Leonardo Montenegro Ed. Jardim Botânico JC Mutis, Bogotá, 2010. Disponível em: <http://www.gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasConceptosNaturalezaCo10.pdf> acessado em 02 de outubro de 2020.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental crítica**. In: LAYRARGUES, P.P. Identidades da Educação Ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004. Disponível em: [https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/livro\\_ieab.pdf](https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf) acessado em: 06 de novembro de 2020.

GRÜM, M. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. In: CARVALHO, I.C; GRÜN, M; TRAJBER, R. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: MMA, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> acessado em: 20 de novembro de 2020.

HERMANN, N. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. In: CARVALHO, I.C; GRÜN, M; TRAJBER, R. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: MMA, 2006.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> acessado em: 20 de novembro de 2020.

HOBBSAWN, E.J. **A era das revoluções**. 38.ed.Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HOLLER, S. C; FAGUNDES, M. **Educação ambiental: um caminho possível para a construção de um projeto societário sustentável?** São Paulo: Revbea, V. 15, No5: 213-229, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

LAYRARGUES, P. P. **Pandemias, colapso climático, antiecológico: educação ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico**. São Paulo: Rev.bea, V.15, No4:01-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10861/7819> acessado em 04 de novembro de 2020.

LAYRARGUES, P.P; LIMA, G.F.C. **As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira**. Ambiente e Sociedade, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, P. P. **Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades**. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. Repensar e educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. Disponível em: [https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/ arquivos/livro\\_ieab.pdf](https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/ arquivos/livro_ieab.pdf) acessado em: 06 de novembro de 2020.

LEFF, E. Tradução: Lúcia Mathilde Endleich Orth. **Saber Ambiental – Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LOCH, J.C.C; MANUEL, L.F; ANDREOLLI, V. M. **A base do conhecimento para o ensino de shulman como ferramenta de formação de professores em educação ambiental.** In: Costa, A; Lopes. C; Haracemiv. S. Conexões: educação, psicologia e tecnologia: volume III. Chapecó, Livrologia, 2022.

LOUREIRO, C. F. B. **Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora.** In: Ver. Ambiente e Educação, 8: 37-54, Rio Grande, 2003. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897/355> acessado em: 05 de novembro de 2020.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Transformadora.** In: LAYRARGUES, P.P. Identidades da Educação Ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004. Disponível em: [https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/ arquivos/livro\\_ieab.pdf](https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/ arquivos/livro_ieab.pdf) acessado em: 06 de novembro de 2020.

LOUREIRO, C. F. B **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental.** In: CARVALHO, I.C; GRÜN, M; TRAJBER, R. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental.** Brasília: MMA, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> acessado em: 20 de novembro de 2020.

LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhcK3xcrrnHRF/?lang=pt&format=pdf> acessado em: 22 de fevereiro de 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCHELLI, P. S. **Origens históricas das políticas de formação de professores no Brasil (1823 -1874)**. Micropolítica, democracia e educação. Teias v. 18 • n. 51 • 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29394> acessado em 15 de outubro de 2021.

MARCONDES, N; A.V. BRISOLA, E. M. A. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas Qualitativas**. In Revista Univap – revista.univap.br. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753

MARCONDES, D. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. In: CARVALHO, I.C; GRÜN, M; TRAJBER, R. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: MMA, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> acessado em: 20 de novembro de 2020.

MEDEIROS. E. A. AGUIAR, A. L. O. **Educação do/no campo: história, memória e formação**. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIRANDA, M.G; VILLARDI, R.M. **Projeto Horizontes — relação entre capital cultural, na acepção de Bourdieu, e o fracasso escolar**. Revista Brasileira de Educação v. 25 e 250025 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250025.pdf> acessado em: 26 de março de 2021.

MOHER, D. et al. **Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement.** BMJ 2009; 339 doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535> (Published 21 July 2009). Disponível em: <https://www.bmj.com/content/339/bmj.b2535> Acessado em 15/05/2021.

MOSCOU. **Carta de moscou.** Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente. Rússia, 1977 . Disponível em: <https://www.tcees.tc.br/wp-content/uploads/2019/10/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Moscou-traduzido.pdf> acessado em 15 de dezembro de 2021.

MOTA, A.J. et. al. **Trajatória da governança ambiental.** Regional e Urbano. IPEA. 2008. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5523/1/BRU\\_n1\\_trajetoria.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5523/1/BRU_n1_trajetoria.pdf) acessado em: 02 de setembro de 2021.

NÓVOA, A. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.** Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf) acessado em 04 de abril de 2021.

NUNES; A. L. P. F. et al. **A formação de professores nas décadas de 1970 e 1980: sua importância na docência.** Cadernos da Fucamp, v.13, n.18, p. 33-55 /2014. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/383> acessado em 15 de outubro de 2021.

ONU. **Resolução 57/254.** 2002

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação - CEE. **Parecer 631/97.** Curitiba: 1997.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação - CEE. **Deliberação 02/2002**. Curitiba, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PARANÁ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação do Campo. **Proposta pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense**. Curitiba: SEED/PR., 2009.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação e Esporte. **Institui a Educação do Campo como Política Pública**. Resolução nº 43/2010. Curitiba, 2010.

PARANÁ. Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013. **Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental**. Curitiba, 2013.

PARANÁ Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 4783/2010. Curitiba: SEED/PR, 2010.

PARANÁ. Decreto 11.300, de 03 de junho de 2022. **Institui o Programa Estadual de Educação Ambiental do Estado do Paraná e dá outras providências**. Curitiba, 2022.

Resolução nº 57/254 - ONU -. **Que estabelece a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. ONU, 2002.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Gramond, 2000.

SACCOMANI, R; MARCHI, L.F.B; SANCHES, R. A. **Primavera silenciosa: uma resenha**. Revista Saúde em Foco – Edição nº 010 – Ano: 2018. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp->

[content/uploads/sites/10001/2018/09/085\\_PRIMAVERA-SILENCIOSA-uma-resenha.pdf](content/uploads/sites/10001/2018/09/085_PRIMAVERA-SILENCIOSA-uma-resenha.pdf) acessado em 30 de agosto de 2021.

SAHEB, D. **Os saberes socioambientais necessários à educação do presente e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. 2013. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013\\_Daniele%20Saheb.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Daniele%20Saheb.pdf) acessado em: 20 de novembro de 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 2002.

SAWAIA, B. B. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. In: CARVALHO, I.C; GRÜN, M; TRAJBER, R. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: MMA, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> acessado em: 20 de novembro de 2020.

SEVERINO, A. J. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. In: CARVALHO, I.C; GRÜN, M; TRAJBER, R. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: MMA, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> acessado em: 20 de novembro de 2020.

SHULZ, L; PERUZZO, L; CARVALHO, C. **A ambientalização curricular e sustentabilidade na universidade regional de Blumenau: uma proposta de Educação ambiental crítica com arte**. Unisul, Tubarão, v.13, n.23, p.88-108, Jan/Jun 2019. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/7716/4499> acessado em: 10 de novembro de 2021.

SOBRAL, I. S. **MEIO AMBIENTE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. Educação Ambiental em Ação, v. dez. 2018, Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1584> Acesso em: 19 de novembro de 2022.

SOUZA, J.N.S; BENEVIDES, R.C.A. **Educação Ambiental Para o Desenvolvimento Sustentável e o Comprometimento das Universidades/Faculdades do Município do Rio de Janeiro, RJ**. II Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT'2005. Disponível em: [https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos05/343\\_artigo.pdf](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos05/343_artigo.pdf) Acessado em: 10 de setembro de 2021.

TAVERNA, M. R; PAROLIN, L. C. **A educação ambiental e sua abordagem na educação básica**. Revbea, São Paulo, V.16, N.5:200-216, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11435/8832> acessado em: 06 de novembro de 2021.

TBILISI. **Declaração de Tbilisi**. Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental. Tbilisi, Geórgia, 1977. Disponível em [https://moodle.unesp.br/pluginfile.php/28831/mod\\_resource/content/1/UNESCO TBILISI.pdf](https://moodle.unesp.br/pluginfile.php/28831/mod_resource/content/1/UNESCO_TBILISI.pdf) acessado em 10 de setembro de 2021.

THESSALONIKI. **Declaração de Thessaloniki**. Conferência internacional sobre o meio ambiente e sociedade. Tessalônica, 1997. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/governanca-ambiental/sistema-nacional-do-meio-ambiente/item/8070-declara%C3%A7%C3%A3o-de-thessaloniki.html> acessado em 15 de setembro de 2021.

TREIN, E.S. **A Educação Ambiental crítica: crítica de que?** Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1673/1522> acessado em 19 de março de 2021.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 1-17, 2013. Disponível em: < <https://seer.furg.br/remea/article/download/3437/2064>> Acesso em: 06 junho 2021.

TOZONI-REIS, M. F. C. Formação de educadores ambientais e paradigmas em transição. *Ciência e Educação*, v.8, nº1, p.83 – 96, 2002. Disponível em:; <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-> Acesso em: 06 junho 2021.

UNGER, N. M. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. In: CARVALHO, I.C; GRÜN, M; TRAJBER, R. **Pensar o Ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: MMA, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf> acessado em: 20 de novembro de 2020.

VANDRESEN, A. S. R. **Ouvindo o campo: experiências curriculares do campo e das águas no estado do paraná**. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba: 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Ed. Penso, 2016.



## **ANEXOS**

### **ANEXO 1**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final deste termo. Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações. Este TCLE é referente a pesquisa: A formação continuada para professores das ilhas do litoral paranaense à luz da legislação vigente e as inferências da Educação Ambiental nestas normativas. Cujo objetivo é “Compreender a formação continuada de professores que atuam nos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense, à luz da legislação vigente e identificar a presença e inferências da Educação Ambiental nestas normativas”. Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em PDF para guardá-lo em seu computador. Você também poderá solicitar à pesquisadora do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo. A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista online, constituída por 3 perguntas geradoras. Estima-se que você precisará de aproximadamente 15 minutos para respondê-lo. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa. Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper a entrevista e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).É garantido a você o direito a

ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei. Para contatar a pesquisadora, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp para ela a qualquer momento: Juliana Caroline Chiafitela Loch Contato: 41 98857-0507 [julianac.loch@gmail.com](mailto:julianac.loch@gmail.com) .

#### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento. Fui informado também que devo imprimir ou gerar um PDF do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para a pesquisadora.

## APÊNDICE

### Apêndice 1

#### Roteiro de entrevista

1- Nome:

2 - Quanto tempo trabalha na Rede Estadual de Ensino?

3 - Quanto tempo trabalha nos Colégios das Ilhas?

4 - Quanto tempo é gestor do Colégio Estadual do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense?

5 - Qual sua área de formação?

6- Qual o tempo de formação (a)?

#### **Pergunta geradora 1 :**

Quais são as formações continuadas destinadas aos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná? Existe uma formação específica para os Colégios dos Campo das Ilhas do Litoral Paranaense? Você considera que as formações existentes são suficientes para instrumentalizar os professores para trabalharem dentro da Proposta Pedagógica Currículo das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense?

#### **Pergunta geradora 2:**

As formações existentes, subsidiadas pela mantenedora, abordam temas relacionados à Educação Ambiental? Se sim, de que forma esses temas são trabalhados nestas formações? Você considera que esta abordagem, que acontece nos momentos formativos, capacitam os professores para o trabalho com tais temáticas?

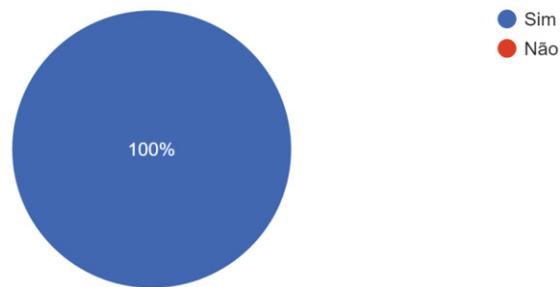
**Pergunta geradora 3:**

Quais são as necessidades, quanto a formação continuada, dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense e dos professores que trabalham em tais instituições?

## Apêndice 2

### Respostas para o termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa ci...r uma versão dele via e-mail para a pesquisadora.  
5 respostas



### Apêndice 3

#### Síntese da análise das entrevistas - quadros com as transcrições das respostas a cada pergunta geradora

ENTREVISTAS - PERGUNTAS GERADORAS E A TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS ENTREVISTADO - PERGUNTA GERADORA 1.

Entrevistas		
<p>2. Investigar como foi estruturado o processo de formação continuada para os professores dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense a partir da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense;</p> <p>3. Analisar se há a presença da Educação Ambiental nos documentos normativos referentes à formação continuada bem como se ela está presente nos momentos formativos.</p>	<p><b>Pergunta geradora 1 :</b></p> <p>Quais são as formações continuadas destinadas aos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná? Existe uma formação específica para os Colégios dos Campo das Ilhas do Litoral Paranaense? Você considera que as formações existentes são suficientes para instrumentalizar os professores para trabalharem dentro da Proposta Pedagógica Currículo das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense?</p>	Entrevistados
		<p><b>P1</b> - Existem algumas, posso citar o formadores em ação que começou em 2020, que tem formações específicas para cada área. Como formação diferenciada tem o Interilhas que não aconteceu nos dois últimos anos, e neste ano só teve uma edição, mas normalmente tem duas. Estas formações não são suficientes para capacitar os professores para trabalhar por área de conhecimento.</p>
		<p><b>P2</b> - Existem várias formações, como formação específica para os professores das Ilhas tem o Interilhas. As formações contribuem quando são ofertados temas de acordo com a realidade dos estudantes.</p>
		<p><b>P3</b> - Existe o Interilhas, normalmente é feito dois no ano, mas este ano só teve um. Este ano teve o curso sobre o Novo Ensino Médio; E agora tem muitos cursos sobre as plataformas digitais da redação Paraná e Inglês Paraná. As formações são muito vagas e não capacitam os professores a trabalhar nas</p>

		<p>áreas do conhecimento. Os professores caem de paraquedas nas Ilhas e acabam aprendendo a trabalhar na sala de aula. Porque trabalhar por área do conhecimento não é dar aula de história num dia e geografia em outro, mas sim dar aula da área de humanas. O Interilhas ajuda, mas ele acontece só no fim do ano, ele deveria acontecer no início do ano para termos uma noção do que vai ser o trabalho nas ilhas. Aí no fim do ano os professores já passaram por tudo o que tinham que passar, os erros e os acertos.</p>
		<p><b>P4</b> O governo do Estado oferece diferentes cursos de formação continuada. Temos o Interilhas ofertado pelo NRE e estudo e planejamento. O que temos de mais focado para a educação do campo é o Interilhas e o estudo e planejamento direcionado para nossa realidade. Esses cursos são bons mas falta algum curso mais direcionado para o trabalho nas ilhas, porque o professor que vem trabalhar na ilha não tem conhecimento sobre o trabalho com os eixos temáticos e nem sobre a educação do campo.</p>
		<p><b>P5</b> Eu sou bem crítico em relação a SEED, porque qualquer coisa ligada às ilhas é pouco organizada. Esta parte de formação fica para pessoas que nem são necessariamente da SEED, como por exemplo a UFPR de Matinhos.</p> <p>No caso específico da educação do campo, não tem algo que podemos dizer que estamos sendo formados.</p> <p>Em algumas escolas houve uma busca por aprendizagem para trabalhar com a área do conhecimento e foi um grande</p>

		<p>empenho dos professores das ilhas, principalmente na ilha em que eu trabalho, por conta do diretor e da pedagoga que tem a cabeça mais aberta , a gente buscou orientação para trabalhar da melhor forma possível.</p> <p>No caso a SEED ajudou com alguns cursos, mas nunca com algo efetivo para o trabalho com área do conhecimento.</p> <p>Então há uma luta para que o professor traga seu conhecimento para dentro da educação do campo e da área ilheu, trabalhando e relacionando com a realidade da comunidade, por exemplo quando se trabalha a educação ambiental o conhecimento do pescador em relação ao tempo é algo passado de pai para filho e o professor das áreas tem que trabalhar com estes conhecimentos.</p>
--	--	--

FONTE: A Autora (2022).

ENTREVISTAS - PERGUNTAS GERADORAS E A TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS ENTREVISTADO - PERGUNTA GERADORA 2.

<b>Entrevistas</b>		
<p>2. Investigar como foi estruturado o processo de formação continuada para os professores dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense a partir da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense;</p> <p>3. Analisar se há a presença da Educação Ambiental nos documentos normativos referentes à formação continuada bem como se ela está presente nos momentos formativos.</p>	<p><b>Pergunta geradora 2:</b></p> <p>As formações existentes, subsidiadas pela mantenedora, abordam temas relacionados à Educação Ambiental? Se sim, de que forma esses temas são trabalhados nestas formações? Você considera que esta abordagem, que acontece nos momentos formativos, capacitam os professores para o trabalho com tais temáticas?</p>	Entrevistados
		<p><b>P1-</b> Não tenho conhecimento de nenhum curso que aborde esta temática. Talvez aconteça em algum curso específico para alguma área como biologia ou química.</p>
		<p><b>P2 -</b> Este tema é trabalhado nas formações que sempre trazem a questão dos problemas locais e buscam solução para os mesmos. Os professores conseguem trabalhar bem este tema.</p>
		<p><b>P3 -</b> No Interilhas esse ano foi falado sobre Educação Ambiental, porque a UFPR está com projeto de biodigestores para as escolas. Mas nos outros anos o foco é voltado mais para a metodologia. Mas o trabalho com a Educação Ambiental é importante e necessário, por exemplo na ilha do Mel que é uma reserva ambiental, todas as disciplinas deveriam ter essa base, até para compreender a comunidade. Eu mesma já passei por tanta coisa, já não pude trabalhar por conta de vento, maré... E esse entendimento é importante para compreender o modo de vida do pescador, o modo de vida dos alunos. O ambiente é tudo na verdade, porque ninguém está isolado.</p>
		<p><b>P4 -</b> O meio ambiente é trabalhado em todas as áreas do conhecimento e aqui nas ilhas trabalhamos por área do conhecimento, por exemplo a área de exatas trabalha matemática e física e elas não são disciplinas separadas mas são trabalhadas juntas,</p>

		<p>então é diferente e o professor que vem para as Ilhas se encontra nesta dificuldade de trabalhar dentro dos eixos temáticos e áreas do conhecimento. Não foi fácil para nós, imagina para uma pessoa que vem da área urbana acostumada a trabalhar com uma disciplina. Por isso existe uma rotatividade grande, mas para nós que somos daqui, que moramos aqui e trabalhamos aqui, hoje já somos acostumados e sempre trabalhamos o meio ambiente, mostrando para os nossos estudantes onde eles vivem e onde eles habitam.</p> <p><b>P5</b> - Nós somos uma escola de educação do campo, e educação do campo e educação ambiental deveriam trabalhar juntas, porque uma é sequência da outra. O trabalho com educação ambiental é muito particular, não há no calendário uma data para discutir esse temas, o professor que deve trabalhar os assuntos daqui em suas aulas, por exemplo a questão da água, é uma questão importante porque é um problema sério nosso. A SEED nunca nos proporcionou uma formação a respeito disso, sempre que veio uma formação sobre isso veio por meio da UFPR litoral (claro que é a SEED que autoriza), nós vamos vivendo e tentando colocar em prática. Por conta dos vários problemas em relação à área ambiental, temos que buscar conhecimento sobre o assunto. Eu tenho alguns conhecimentos sobre a questão ambiental, por conta da minha formação, mas não são suficientes para dar conta dos problemas daqui. Eu acho que falta bastante.</p>
--	--	---

FONTE: A Autora (2022).

ENTREVISTAS - PERGUNTAS GERADORAS E A TRANSCRIÇÃO DA FALA DOS ENTREVISTADO - PERGUNTA GERADORA 3.

<b>Entrevistas</b>		
<p>2. Investigar como foi estruturado o processo de formação continuada para os professores dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense a partir da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense;</p> <p>3. Analisar se há a presença da Educação Ambiental nos documentos normativos referentes à formação continuada bem como se ela está presente nos momentos formativos.</p>	<p><b>Pergunta geradora 3:</b></p> <p>Quais são as necessidades, quanto a formação continuada, dos Colégios Estaduais do Campo das Ilhas do Litoral Paranaense e dos professores que trabalham em tais instituições?</p>	<p>Entrevistados</p> <p><b>P1</b> - Seria importante um curso para ensinar a trabalhar por área do conhecimento. Eu diria até para a gente aprender a trabalhar a partir de um tema, um ponto, seria trabalhar por projetos, pode se dizer uma trilha pedagógica. Eu até citei isso numa reunião, por exemplo, vamos trabalhar o tema água do mar e deste tema desmembrar tudo o que podemos trabalhar. Então seria necessário um curso que nos ensine a trabalhar desta forma. Nós até falamos que trabalhamos por projetos, mas nós não sabemos trabalhar por projetos e este trabalho cabe bem para a nossa realidade.</p> <p><b>P2</b> - Precisa de mais eventos, capacitação por áreas de conhecimento levando em consideração as trocas de experiência que é muito favorável e acrescenta no trabalho do professor.</p> <p><b>P3</b> - Tem que ter um curso no início do ano promovido pela SEED para os professores do campo, porque tem uma rotatividade grande e professores então acaba que eu saí de uma ilha e fui para outra, não porque eu quis, mas porque apareceu aula nesta ilha e aí no meu lugar já</p>

		<p>entrou outro, que às vezes nunca deu aula na ilha, e cada ilha é uma ilha. Eu acho que tinha que ter um curso anual para trabalhar sobre os modos de vida, as questões ambientais e sobre como trabalhar com as áreas do conhecimento porque eu vejo que é a maior dúvida que existe entre os professores. Porque eles perguntam: Como eu que sou formado em português vou dar aula de inglês? e não são as duas coisas, um dia português e outro inglês, mas são as duas coisas juntas que seria a área de linguagens.</p> <p>É isso que falta pra gente conseguir trabalhar, por isso é muito importante uma formação para o trabalho por área do conhecimento e pra gente conseguir trabalhar ali na comunidade, mas isso é com o tempo também.</p> <p><b>P4</b> - Os cursos ofertados valem a pena, hoje tem o curso formadores em ação que traz para cada componente curricular algo específico. Eu fiz esse curso voltado para a gestão e cada um que fez o curso trabalhava com a educação do campo, mas em cada lugar diferente do estado do Paraná. Foi muito proveitoso porque cada um levou a sua realidade que é bem diferente.</p> <p><b>P5</b> - Precisa de alguma forma de ação das universidades para trabalhar aqui nas ilhas, não estou falando só da UFPR, mas em Paranaguá temos a UNESPAR, o IFPR tem também CEM.</p> <p>Nós temos o problema da formação de alguns professores, por ter sido realizada em faculdades particulares, que não são as melhores, e em formato EAD. Isso limita a visão do professor e o ensino não se</p>
--	--	---

		<p>concretiza.</p> <p>Temos o problema de receber alunos no fundamental ou médio que não sabem ler ou escrever, então tem um problema na formação, chamada de magistério - que serve para trabalhar com os pequenos, precisa ser muito melhorada.</p> <p>Esses professores são heróis, mas nós não podemos contar só com heroísmo, mas precisamos de soluções para os problemas. Nossos alunos precisam terminar o ensino médio com condições de prestar o ENEM e fazer uma redação digna.</p>
--	--	--

FONTE: A Autora (2022).