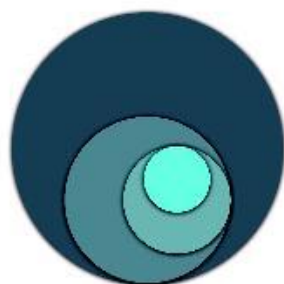




UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Campus Universitário de Jequié/BA

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores



**A PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA ESCOLA
DO INTERIOR DA BAHIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES, DA
ARTICULADORA PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOCUMENTAL DOS
PROJETOS PEDAGÓGICOS**

JOSIÔNE DE OLIVEIRA RAMOS

JEQUIÉ/BA

2020

JOSIÔNE DE OLIVEIRA RAMOS

**A PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA ESCOLA
DO INTERIOR DA BAHIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES, DA
ARTICULADORA PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOCUMENTAL DOS
PROJETOS PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Formação de Professores.

Orientadora - Prof.^a Dr.^a. Silvana do Nascimento Silva

JEQUIÉ/BA

2020

Ficha catalográfica

R175p Ramos, Josiône de Oliveira.

A perspectiva crítica de educação ambiental numa escola do interior da Bahia: concepções de professores, da articuladora pedagógica e análise documental dos projetos pedagógicos / Josiône de Oliveira Ramos.- Jequié, 2020.

125f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação da Profa. Dra. Silvana do Nascimento Silva)

1.Concepções de profissionais da Educação 2.Articulação intra-escolar 3.Macrotendências político-pedagógicas 4.Educação Ambiental Crítica 5.Prática docente I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.

CDD - 378

Parecer

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

"A perspectiva crítica da EA numa escola do interior da Bahia: concepções de professores, da articuladora pedagógica e análise documental dos projetos pedagógicos."

Autor(a): Josiône de Oliveira Ramos
Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Silvana do Nascimento Silva

Esse exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Josiône de Oliveira Ramos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/07/2020

Assinatura:



Prof.ª Dr.ª Silvana do Nascimento Silva

COMISSÃO JULGADORA



Prof.ª Dr.ª Silvana do Nascimento Silva



Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza



Prof.ª Dr.ª Patrícia Domingos

Dedicatória

À minha mãe, Rosália

À minha avó, Júlia Maria

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por me possibilitar chegar até aqui, me amparando em toda e qualquer situação e me dando forças para seguir em frente mesmo diante das dificuldades. “O Senhor é a minha força e o meu escudo; nele o meu coração confia, e dele recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico lhe darei graças” (Salmos 28:7).

À minha família, em especial minha mãe, minha avó e meu pai Jorge por acreditarem em mim. Ao meu noivo, Samuel, pelo companheirismo e amor. À minha sogra e cunhadas pelo incentivo e palavras de ânimo.

As colegas da turma 2018, Eva Veiga, Clarisse Mota, Jéssica de Jesus, Graciene da Silva, Viviane Pereira, Liliane Fróes e Tamires Gonçalves agradeço pela companhia nessa árdua trajetória. Saudades de vocês!!!

As amigas, especialmente Taís Batista, Raviéllen Barros, Cauane Santos, Mariene Moreira, Silvana Santos e Larissa Cintra pelo apoio, incentivo e atenção.

À EMPAG (Escola Municipal Professora Almerinda Galvão) pela compreensão e apoio ao longo do curso.

À minha orientadora, Dr^a Silvana do Nascimento, pelo auxílio, pela paciência, pelas dicas, pelo empenho e dedicação, pelos momentos tão valiosos de orientação, pela parceria, pelo aprendizado, pela inspiração, pela troca de conhecimentos e também pela confiança em mim depositada.

À UESB, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores por toda assistência fornecida e por ter contribuído com o crescimento e enriquecimento de conhecimentos durante o meu percurso acadêmico.

Ao corpo docente do curso, estendo meus agradecimentos por oportunizarem o compartilhamento de experiências, obtenção e ampliação de aprendizados.

Aos professores pareceristas que compuseram a banca, Patrícia Domingos e Marcos Lopes, pelas valiosas contribuições atribuídas a este trabalho.

À equipe gestora da escola que nos permitiu realizar a pesquisa, principalmente Dárcia, Marlúcia e Eliane e os professores participantes por colaborarem com a realização deste trabalho e por toda atenção e apoio dados no decorrer da coleta de dados. Vocês foram peças chave para esta realização!

Enfim, a todos que de forma direta ou não fizeram parte de mais essa conquista, agradeço imensamente! Foi uma jornada difícil, com alguns obstáculos, algumas situações vivenciadas que por determinados momentos me fizeram refletir e questionar se era isso mesmo que queria, mas, por ter as pessoas citadas anteriormente presentes em minha vida que depositaram suas sementes do bem, agora me verão florescer e alcançar mais uma vitória.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

Epígrafe

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de analisar as concepções de professores e da articuladora pedagógica sobre como a Educação Ambiental Crítica (EA Crítica) é articulada na escola e a inserção de sua interface nos projetos pedagógicos desenvolvidos na unidade escolar. A coleta de dados foi realizada em uma escola municipal localizada na cidade de Ipiaú, no interior da Bahia, que atende alunos dos anos finais do ensino fundamental. Constituiu-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada com professores e articuladora pedagógica, e análise dos projetos realizados na escola nos últimos 04 anos. A partir do levantamento desses dados foi efetuada a análise de conteúdo, da qual emergiram significados que foram categorizados. A categoria que se deu como ponto de partida do processo analítico da entrevista foi: Educação Ambiental no contexto escolar, tendo desdobramento em subcategorias: macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental, EA Crítica e o ensino: relevância e articulação, inovações na prática docente, projetos pedagógicos abordando a EA Crítica, recursos e ferramentas no ensino da EA Crítica e inserção da EA Crítica no planejamento de ensino da unidade escolar. Surgiram também categorias oriundas da análise dos projetos: Educação Ambiental e a mudança de comportamentos e hábitos e Feira de Ciências e interdisciplinaridade. Verificamos que a EA Crítica vem sendo citada de forma similar à EA conservadora e pragmática, em observância com as características de ambas. Os resultados apontam para o desconhecimento dos entrevistados sobre o tema e sobre o planejamento de curso da escola. Sendo assim, conforme falas dos entrevistados, os profissionais das áreas afins, como ciências, por exemplo, deveriam se responsabilizar em maior proporção pela abordagem do tema, alegando a ausência de uma formação adequada para os demais profissionais da educação, fazendo com que essa inserção contribua pouco com uma educação que pretenda ser transformadora, reflexiva e transversal.

Palavras-chave: Concepções de profissionais da Educação; articulação intra-escolar; Macrotendências político-pedagógicas; Educação Ambiental Crítica; prática docente.

ABSTRACT

The present work was performed with the objective of analyzing the conceptions of teachers and the pedagogical articulator about how Critical Environmental Education (Critical EE) is articulated in the school and the insertion of its interface in the pedagogical projects developed in the school unit. Data was collected in a municipal school located in the municipality of Ipiaú, in the countryside of Bahia, which serves students in the final years of elementary school. It consists of a qualitative research, which utilised the following data collection instruments: semi-structured interview with teachers and pedagogical coordinator, and analysis of the projects performed in the school unit for the last 4 years. From the collection of the data, content analysis was performed, from which meanings emerged and were categorized. The category taken as a starting point of the analytical process of the interview was: Environmental Education in the school context, unfolding into subcategories: political and pedagogical macro-trends in Environmental Education, Critical EE and teaching: relevance and articulation, innovations in teaching practice, pedagogical projects addressing Critical EA, resources and tools in the teaching of Critical EA and insertion of Critical EA in the teaching planning of the school unit. Categories also emerged from the analysis of the projects: Environmental Education and the change of behaviors and habits and Science Fair and interdisciplinarity. We found that Critical EE is being cited in a similar way to conservative and pragmatic EE, observing the characteristics of both. The results point to the interviewees' lack of knowledge about the theme and about the school's course planning. Therefore, according to the interviewees statements, professionals in related areas, such as science, for example, take greater responsibility for addressing the theme, alleging the absence of adequate training for other education professionals, making this insertion contribute little with an education that aims to be transformative, reflective and transversal.

Keywords: Conceptions of Education professionals; intra-school articulation; Political-pedagogical macro trends; Critical Environmental Education; teaching practice.

Lista de figuras

Figura 1- Localização do município de Ipiaú..... p. 45

Figura 2 - Características definidoras para a análise de conteúdo..... p. 54

Lista de quadros

Quadro 1 - Identificação dos indivíduos que concordaram participar inicialmente da pesquisa..... p. 47

Quadro 2 - Categoria e subcategorias emergentes das entrevistas e dos projetos.....p.55

Lista de abreviaturas e siglas

AC - Atividade Complementar

BA - Bahia

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EA - Educação Ambiental

EA Crítica - Educação Ambiental Crítica

EMPAG - Escola Municipal Professora Almerinda Galvão

GEPEAS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ambiente e Sustentabilidade

HQs - Histórias em Quadrinhos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PC - Planos de Curso

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Planos de Desenvolvimento Institucional

PEEA - Política Estadual de Educação Ambiental

PL - Projeto de Lei

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

RJ - Rio de Janeiro

TAD - Termo de Autorização de Depoimentos

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
REFERENCIAL TEÓRICO	24
Educação Ambiental e suas múltiplas denominações.....	24
A Educação Ambiental Crítica no contexto escolar	30
Propostas didático-pedagógicas à EA Crítica.....	38
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	44
Caracterização da pesquisa	44
Cenário e partícipes da pesquisa	44
Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados.....	49
Análise e tratamento dos dados.....	53
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	55
ENTREVISTAS	56
Educação Ambiental no contexto escolar	56
Macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental	61
EA Crítica e o ensino: relevância e articulação	63
Inovações na prática docente	69
Projetos pedagógicos abordando a EA Crítica	73
Recursos e ferramentas no ensino da EA Crítica.....	78
Inserção da EA Crítica no planejamento de ensino da unidade escolar	80
PROJETOS.....	84
Educação Ambiental e a mudança de comportamentos e hábitos	85
Feira de ciências e a interdisciplinaridade	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE A	103
Levantamento de artigos em português publicados nos anais do IX EPEA relacionados a EA e contextos escolares.....	103
APÊNDICE B.....	110
Autorização para coleta de dados	110

APÊNDICE C	111
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	111
APÊNDICE D	114
Termo de Autorização de Depoimentos.....	114
APÊNDICE E.....	115
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	115
Professores	115
APÊNDICE F	117
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	117
Articuladora pedagógica	117
APÊNDICE G	119
Principais informações presentes nos projetos pedagógicos.....	119

APRESENTAÇÃO

Nossa pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2018 e 2019, no intuito de analisar as concepções de professores e da articuladora pedagógica de uma escola municipal da cidade de Ipiaú-Bahia sobre a forma como a EA Crítica é articulada e a inserção de sua interface nos projetos pedagógicos desenvolvidos na unidade escolar.

A escolha do tema se deu estritamente por minha íntima relação com a temática e o critério de escolha da instituição de ensino surgiu pela necessidade de uma maior aproximação com esta, da qual fiz parte como estudante. Atualmente como pesquisadora, senti a necessidade de realizar um estudo neste espaço para compreender a realidade do mesmo e poder contribuir com uma provável reflexão.

Nos primeiros semestres da minha graduação em Ciências Biológicas (licenciatura), fui convidada a participar de um grupo denominado GEPEAS (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ambiente e Sustentabilidade) com atuação em um projeto socioambiental que articulava três projetos no campus da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) de Jequié: Gerenciamento dos Resíduos de Laboratórios, Projeto de Coleta Seletiva e o Projeto de Uso Eficiente de Água e de Energia e isso marcou o início da minha caminhada pelo campo da Educação Ambiental (EA).

Inicialmente trabalhávamos com textos e materiais relacionados com as temáticas e realizávamos discussões e debates para depois partirmos para a prática das atividades. A participação nesse grupo me possibilitou adquirir grande afinidade com a EA e contribuiu muito na realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Neste, buscamos analisar e diagnosticar de que forma as escolas municipais de Aiçara-Bahia trabalhavam com a EA. Para isso foram realizadas entrevistas com diretores e coordenadores de todas as escolas da cidade.

Anterior ao ingresso no mestrado, tive a oportunidade de poder cursar como aluna especial a disciplina eletiva do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Educação Ambiental, que me possibilitou a ampliação e aquisição dos conhecimentos relacionados à EA. Esta, através dos debates sobre Educação, Ensino de Ciências e Ambientalismo tem o propósito de discutir a relação sociedade-natureza com estudos sobre o processo de institucionalização da EA no Brasil e abordagem de temas como políticas públicas, espaço formal e não formal em EA além de analisar as necessidades formativas dos professores para a atuação reflexiva, crítica e transformadora no campo ambiental.

Desse modo, a partir da experiência na realização do TCC, iniciei minhas indagações e reflexões que culminaram na elaboração do projeto lançado para a seleção do mestrado. Nesse momento a minha pretensão seria trabalhar com docentes, pois, trabalhar com estes seria uma forma de entender e conhecer mais de perto a real situação da EA na escola.

Como aluna regular do mestrado pude crescer acadêmica e profissionalmente, e novos horizontes se abriram com os inúmeros conhecimentos adquiridos durante essa trajetória. Houve o convite por parte da orientadora para participação no GPEA-FP (Grupo de Pesquisa sobre Educação Ambiental e Formação de Professores) o qual é um espaço aberto a debates que avançam na constituição de conhecimentos que possibilitem não só entender criticamente os processos formativos, mas contribuam também na proposição de caminhos transformadores. O grupo cria momentos de reflexão a respeito das políticas educacionais de formação, discussões e desafios da EA nos dias atuais. Essa participação se deu de forma contínua e durante esse processo realizamos algumas atividades.

Juntamente com a orientadora e uma colega pesquisadora realizamos uma oficina no ano de 2019, em uma escola municipal da cidade de Jequié-Bahia intitulada: “A Educação Ambiental Crítica - um olhar para além do ecológico”, com alunos do ensino médio. Foi um momento bastante proveitoso

no qual compartilhamos conhecimentos e pensamentos e pudemos reconhecer as diversas visões a respeito da EA e seus desdobramentos.

Aplicamos também um minicurso, com a mesma abordagem no VII Colóquio do programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores (2019) para os graduandos, graduados e pós-graduandos interessados no mesmo tema. Diversas atividades foram realizadas como: discussões e reflexões de textos, dinâmicas, projeção de vídeo para debates posteriores, aplicação de questão problema e proposição de um plano de aula.

Em 2019, participei de uma mesa redonda na Semana de Biologia, com o tema “Saindo da caixa: a academia fora do muro”. Foi um momento no qual apresentei a minha caminhada acadêmica, tudo que produzi e realizei nessa trajetória até os dias atuais.

Ainda em 2019, ao participar de um projeto de extensão a convite da orientadora, realizei uma palestra para alunos da graduação na disciplina Tópicos Especiais em Ciências e Biologia, e nesta mesma disciplina tive a honra de realizar o meu estágio.

No mestrado desde a readequação do projeto até a fase de coleta dos dados aconteceram muitas mudanças. Tudo o que foi proposto no projeto teve que sofrer alterações por conta de contratempos que nos impossibilitaram de trabalhar conforme o planejado.

Considerando esta pesquisa relevante, os debates sobre o tema ambiental colaboram bastante para a ampliação de discussões no meio acadêmico, assim como fortalece pesquisas com foco na EA e apresenta grandes potencialidades em seus referenciais teóricos, nutrindo o campo investigativo e estimulando ainda mais o crescimento desse tema que aparece um pouco tímido nas universidades.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a preocupação com as questões socioambientais tem aumentado devido aos inúmeros problemas causados pelo modo de vida seguido pela população mundial que vem causando sérias consequências aos seres vivos e gerando uma grave crise.

Sorrentino e Trajber (2007) afirmam que essa crise ambiental, nunca vista na história, é resultado da enormidade de nossos poderes humanos, pois tudo o que realizamos possui efeitos colaterais e consequências não antecipadas, que tornam inadequadas as ferramentas éticas que herdamos do passado diante dos poderes que possuímos atualmente.

A modernização ecológica compreende ainda que a crise ambiental seja democrática, isto é, a humanidade como um todo, indefinidamente, estaria semelhantemente sujeita aos efeitos prejudiciais da degradação ambiental planetária, independentemente de qualquer tipo de recorte social (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

No final do século XX, surgiu no ambiente dessa crise ambiental a EA tomando forma como fruto da demanda para que o ser humano assumisse uma visão de mundo e uma prática social capazes de abrandar os impactos ambientais, conforme afirmam Layrargues e Lima (2014).

Ao nos questionar sobre o campo da EA podemos:

nos dar conta de que apesar de sua preocupação comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associações, organismos, etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo (SAUVÉ, 2005, p.17).

Jacobi (2003) diz que a dimensão da EA configura-se gradativamente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo potencializando a interação dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar.

A dimensão ambiental representa a probabilidade de lidar com conexões entre dimensões humanas distintas, propiciando, entrelaçamentos e múltiplos trânsitos entre múltiplos saberes (JACOBI, 2003).

Inicialmente a EA era tida como um saber e uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, como salientam Layrargues e Lima (2014, p.27).

A partir dos anos 90, a Educação Ambiental Brasileira começou a repensar o perfil inicial dominante conservacionista e reconheceu a dimensão social do ambiente (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Segundo estes autores, daí por diante, já não era mais possível fazer referência à EA de forma genérica sem correlacionar a uma opção político-pedagógica que fizesse referência aos saberes e práticas educativas realizadas.

Nessa direção, criou-se a necessidade de debates mais críticos em torno da EA, o que possibilitou o surgimento da macrotendência crítica, que apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Em relação a seu contexto no Brasil:

Pode-se dizer que a EA Crítica no Brasil foi impulsionada por um contexto histórico politizante e de maior complexidade onde iniciaram a redemocratização após duas décadas de ditadura militar; o surgimento de novos movimentos sociais expressando novos conflitos e demandas entre as quais as ambientais; o ambiente favorável da Conferência do Rio em 1992 e o amadurecimento de uma consciência e de uma cultura socioambiental que articulava o desenvolvimento e o meio ambiente, os saberes disciplinares em novas sínteses e as lutas de militâncias ecológicas e sociais até então apartadas por incompreensões de parte a parte. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33).

Layrargues e Lima (2014) advertem que a EA Crítica se desenvolveu bastante na última década, principalmente no âmbito acadêmico, e tem sido importante para a possibilidade da saída de uma condição contra-hegemônica com a finalidade de ocupar um espaço fundamental no campo, que hoje é ocupado pelo pragmatismo.

É necessário re-significar a EA como “crítica”, por compreender ser iminente diferenciar uma ação educativa que seja capaz de colaborar para a transformação de uma realidade que, historicamente, se encontra em uma grave crise socioambiental (GUIMARÃES, 2004).

A EA assume assim o seu papel no enfrentamento dessa crise, radicalizando seu compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada base territorial, de forma durável, continuada e para todos (SORRENTINO; TRAJBER, 2007). Uma EA pautada na intervenção e reflexão sobre as origens e causas dessa crise assume seu caráter crítico.

Mas como acontece a inserção e/ou inclusão da EA crítica no contexto escolar? Inicialmente a EA Crítica perpassa e se solidifica na formação dos profissionais da educação para que partindo daí os mesmos possam aplicá-la em suas práticas. A sua finalidade é abrir questionamentos que proporcionem a construção de conhecimentos e a articulação de saberes, para a constituição de indivíduos que participem da construção de uma sociedade sustentável e socialmente justa.

Layrargues (2012) defende a ideia de que a partir do momento em que a EA afasta seu potencial crítico, se solidifica no senso-comum do que venha a ser essa prática educativa e a concepção de que ela realmente seja importante para o estabelecimento da cultura da sustentabilidade.

Face aos problemas ecológicos emergentes, Guimarães (2005) diz que a inserção da EA nos vários níveis de ensino foi instituída pela última Constituição Brasileira (1988). Por isso, “a EA tem o importante papel de fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente”.

As escolas atuais afirmam trabalhar a EA, como é demonstrado nas buscas que realizamos em pesquisas a respeito do tema. O livro “*Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*” por exemplo, menciona resultados do Censo Escolar de 2004, de uma pesquisa publicada e avaliada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP) em que foi lançado o questionamento: “a escola faz educação ambiental?” e os dados indicaram a universalização da EA no ensino fundamental, com um expressivo número de escolas (94,95%) que declaram ter EA de alguma forma, por inserção da temática no currículo, em projetos ou, até mesmo, uma minoria, em disciplina específica, como afirma Sorrentino e Trajber (2007).

Em sua pesquisa de mestrado, Magalhães (2015) buscou diagnosticar a presença da EA nas escolas de Teresópolis-RJ, inspirando-se na pesquisa citada no livro acima, sendo possível compreender as formas pelas quais a EA é desenvolvida na referida cidade: por meio da realização de projetos e da inserção transversal integrando conteúdos de várias disciplinas.

Ramos (2016), em seu trabalho, tece que a EA nas escolas municipais de Aiquara-Bahia acontece de maneira simplificada por conta da obrigatoriedade do currículo, também de forma fragmentada e superficial. Aponta que a realização de projetos e ações com o tema acontece de forma pontual.

O estudo realizado por Figueira, Lima e Seles (2017) aponta uma boa alternativa para se trabalhar com a EA crítica na escola, é a extensão, à medida que explora novas perspectivas e focaliza aspectos pouco discutidos nestes contextos e na formação docente. O trabalho de extensão provoca as dimensões do currículo em sua fase interativa – construída nas práticas das escolas.

Por sua vez, a lei que dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA - Lei nº 9795/99) diz que a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Entretanto está em tramitação no Senado Federal o Projeto de Lei (PL) número 221 de 2015 que inclui, como objetivo fundamental da EA, o estímulo a ações que promovam o uso sustentável dos recursos naturais e a EA como disciplina específica no ensino fundamental e médio, o que vai de encontro ao artigo 10 da PNEA.

O “fazer” Educação Ambiental está muito além de ações e atividades pontuais. Esta deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, como assegura a lei nº 9795/99.

Considerando a escola como instituição de formação que se dedica ao processo de ensino-aprendizagem entre alunos e docentes, é imprescindível repensarmos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para que, por meio deles, possamos elaborar ações e projetos voltados para a dimensão ambiental de forma ampla e transversal contribuindo para o fortalecimento de sua perspectiva crítica.

Diante desse pressuposto, surgiu a seguinte questão norteadora: quais as concepções de professores e articuladora pedagógica sobre a forma como a EA Crítica é articulada na escola e de que forma a inserção de sua interface se dá nos projetos desenvolvidos na unidade escolar?

Assim sendo, o objetivo geral da nossa pesquisa foi analisar as concepções de professores e articuladora pedagógica de uma escola municipal de Ipiaú-Bahia sobre a maneira como a EA Crítica é articulada no contexto escolar e a inserção de sua interface nos projetos pedagógicos desenvolvidos na unidade de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Ambiental e suas múltiplas denominações

O conceito de Educação Ambiental é tido na Lei nº 9795/99 como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Segundo Layrargues e Lima (2014) a procura por um conceito universal para a EA em sua trajetória histórica, comum a todos os envolvidos nessa práxis educativa, posteriormente, tende a ser deixado de lado pela assimilação crescente da variedade de visões da pluralidade de atores que dividiam o mesmo universo de atividades e de saberes.

É no descontentamento da EA com um determinado perfil incomodamente cristalizado no senso comum da sociedade e de muitos processos de EA Formal, Não Formal, mas especialmente Informal, que são forçadas tais atualizações definidoras. E assim surgiram novas denominações para expressar os novos sentidos que se pretendia dar à EA (LAYRARGUES, 2012).

Visto que o campo da EA se apresenta de forma ampla, ela tem recebido inúmeras qualificações, como a proposição de macrotendências político-pedagógicas com saberes, práticas educativas, pressupostos e objetivos distintos. EA política, popular, emancipatória, crítica, formal, socioambiental, conservacionista, transformadora, não formal, dentre outras, são as variadas designações já empregadas à EA, como afirmam Layrargues e Lima (2014). Apesar de tantas denominações, a EA aparece como uma práxis unidimensional, indistinta para a sociedade, que tem como função óbvia a criação da “consciência ecológica nas pessoas”, seja por meio do encantamento com a natureza, como, por exemplo, por meio das mudanças de comportamentos individuais diante do consumo e da geração de resíduos (LAYRARGUES, 2012, p. 392).

O que vem sendo alcunhado por vertente transformadora da Educação Ambiental, no Brasil, começou a se configurar nos anos de 1980, pela máxima aproximação de educadores, principalmente os envolvidos com educação popular e instituições públicas de educação, adjacente aos militantes de movimentos sociais e ambientalistas com foco na transformação societária e no questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consistentes no capitalismo (LOUREIRO, 2004).

Loureiro e Layrargues (2001) assinalam que EA praticada pela escola e movimentos sociais e teorizada pela academia tem apresentado uma tendência progressiva ao fazer relação do espaço escolar com a vida comunitária, reconhecendo a dimensão social do ambiente e começando a abandonar o perfil conservacionista das décadas anteriores.

Analisando a definição de EA mencionada na Lei nº 9795/99, percebe-se que esta defende a macrotendência conservacionista que, de acordo com Layrargues e Lima (2014) se apresenta por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, associa-se aos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo.

É uma tendência histórica, conceitualmente forte e bem consolidada entre seus expoentes, mas que não parece ser a tendência hegemônica nos dias atuais. Encontra-se 'renovada' hoje pelas temáticas que vinculam a educação ambiental à 'pauta verde' do ambientalismo - como biodiversidade, ecoturismo, unidades de conservação e determinados biomas específicos, assim afirmam Loureiro e Layrargues (2013).

A Educação Ambiental Conservadora tende:

Refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover: o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o

individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Layrargues e Lima (2014) descrevem que no decorrer da década de 1990 ocorreu um grande impulso para a resolução de problemas ambientais locais nas atividades em EA e que isso veio acompanhado pelo discurso da responsabilização individual fruto da lógica do “cada um fazer a sua parte” como forma de contribuição ao enfrentamento da crise ambiental, colaborando para uma mudança comportamental nos hábitos de consumo que fez com que a macrotendência pragmática ganhasse força.

Abarcando as correntes da educação para o desenvolvimento sustentável e para o consumo sustentável, a macrotendência pragmática é a expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado como ressalta Layrargues e Lima (2014).

Essa macrotendência tem suas raízes no estilo de produção e consumo provenientes do pós-guerra, e poderia manifestar uma leitura crítica da realidade se aproveitasse o potencial crítico da articulação das dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas para a reflexão sobre o padrão do lixo gerado no atual modelo de produção (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Concebe meio ambiente como um conjunto de recursos naturais em processo de esgotamento – e dissociado de componentes sociais –, combate o desperdício e promove a revisão do paradigma do lixo, que passa a ser configurado como resíduo que pode e deve ser reinserido no metabolismo industrial (LAYRARGUES, 2012).

De acordo com Layrargues e Lima (2014), a macrotendência pragmática descende evolutivamente da conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico. As quais têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social.

Os autores apontam:

A macrotendência pragmática por ser essencialmente urbano-industrial, acaba convergindo com a noção do consumo sustentável,

que também se relaciona com a economia de energia ou de água, o mercado de carbono, as eco-tecnologias, a diminuição da “pegada ecológica” e demais expressões do conservadorismo dinâmico que operam mudanças superficiais, tecnológicas, comportamentais (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 20).

No entanto, essa macrotendência é reduzida, pois busca resultados tangíveis em artifícios ineficazes, tanto econômico como politicamente, já que além de não considerar a relação entre os problemas ambientais e suas causas, tenta resolver os problemas de forma imediata, não se importando com quem foi responsável por determinada situação, relata Layrargues (2012).

Segundo Layrargues (2012) alegam-se duas justificativas para respaldar o incentivo a uma prática do agir dissociada a do refletir: primeiro, o sentido da urgência e imediatismo em resolver a crise que tende a se engrandecer a todo instante; depois, porque não vem ao caso debater e acusar quem foi o responsável pela crise.

As macrotendências Conservacionista e Pragmática representam duas faces e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento – o conservador –, que foi se adaptando aos desdobramentos econômicos e políticos até ganhar a atual face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. A diferença é que, se para a opção Conservacionista há uma aparente indiferença com relação à manutenção ou transformação do projeto societário em curso, para a opção Pragmática, o que está em jogo é exatamente a continuidade desse projeto, que precisa permanecer ideologicamente camuflado (LAYRARGUES, 2012).

Através de uma corrente emancipatória, popular e transformadora nos esbarramos com a EA crítica que se sustenta com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que propicia a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental (LAYRARGUES; LIMA 2014).

A Educação Ambiental Crítica, é aquela que em síntese busca pelo menos três situações pedagógicas:

a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente

produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e em seu interior, da condição humana (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64)

Loureiro e Layrargues (2013) afirmam que a origem da EA Crítica concerne a meados da década de 1980 e início dos anos 1990, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, o que beneficiou a retomada de movimentos sociais de cunho emancipatório e o fortalecimento de perspectivas críticas na educação e da educação popular.

A EA crítica deve ser entendida como um ato intencional e democrático, devendo servir ao propósito da emancipação humana (LAMOSA; LOUREIRO, 2011).

Alguns conceitos-chave utilizados nos debates sobre EA Crítica são, por exemplo, Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social (LAYRARGUES; LIMA 2014).

A partir do momento em que a EA não for articulada em caráter crítico, as origens da crise não serão preocupação, o que estará em jogo será apenas a forma de como solucioná-la.

Sabendo que no campo da EA Crítica a problemática ambiental está ligada à social, Layrargues (2012) defende que:

Incluir no debate a compreensão dos mecanismos da reprodução social e de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas, por apresentar uma abordagem pedagógica contextualizadora e problematizadora das contradições do modelo de desenvolvimento e dos mecanismos de acumulação do Capital, por lutar contra as formas de autoritarismo, opressão, exploração e domínio, por politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da questão ambiental e sustentabilidade e por buscar o enfrentamento político por meio da pedagogia do conflito para a superação da desigualdade e injustiça ambiental, sua própria natureza parece ser a expressão político-pedagógica que mais se aproxima da radicalidade da crítica anticapitalista e da construção de um projeto societário alternativo. (LAYRARGUES, 2012, p. 398).

Layrargues e Lima (2011) afirmam que essa nova opção pedagógica, no caso a EA Crítica, se embasa em pensamentos freirianos, marxistas, neomarxistas, princípios da Educação Popular, da Ecologia Política, da Teoria Crítica que defendiam a incorporação no debate ambiental à compreensão político-ideológica dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é medida por relações sócio-culturais e de classes historicamente construídas.

A EA Crítica é bastante complexa em sua compreensão de natureza, sociedade, ser humano e educação, demandando amplo trânsito entre ciências (sociais ou naturais) e filosofia, dialogando e construindo pontes e saberes transdisciplinares (LOUREIRO, 2007).

Recentemente, setores do pensamento ambiental crítico reconhecem que não é suficiente evitar os reducionismos biológicos e econômicos, entendem que todos os reducionismos são empobrecedores, inclusive os sociologismos e politicismos (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Uma falha no antigo modelo de EA, que se manifesta simultânea à tendência crítica, construindo a própria dinâmica da área em questão, é a falta de clareza do significado da dimensão política em educação. Isso se verifica ao observarmos que a atuação dos educadores, quando se limitam à instrumentalização e à sensibilização para a problemática ecológica, torna as iniciativas mecanismos de promoção de um capitalismo que busca se afirmar como sendo verde e universal em seu processo de reprodução. Ignora, assim, seus limites e paradoxos na viabilização de uma sociedade sustentável (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2001).

Por essa perspectiva complexa torna-se não só possível como necessária a agregação das questões culturais, individuais e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, exteriorizadas nos novos movimentos sociais e na gênese do próprio ambientalismo (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Sendo assim, de acordo com Kaplan (2011) a EA encontra-se tensionada pelas vertentes conservadora e crítica e a opção por uma delas implica, necessariamente, a adoção de concepções e práticas pedagógicas, com finalidades bastante distintas, compatíveis com a escolha assumida. O autor ainda ressalta que se por um lado, a opção pelo viés conservador ou reformista busca “promover a mudança de conduta do sujeito, em sua relação cotidiana e individualizada com o meio ambiente e com os recursos naturais, objetivando a formação de hábitos ambientalmente responsáveis no meio social”, evidenciando “uma leitura acrítica e ingênua sobre a problemática ambiental” e apontando “para uma prática pedagógica prescritiva e reprodutivista” (KAPLAN, 2011, p. 61).

A Educação Ambiental Crítica no contexto escolar

Para entendermos um pouco mais o atual cenário da Educação Ambiental nos contextos escolares, realizamos um levantamento nas atas do IX EPEA (Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental), evento realizado bienalmente, este sediado em Juiz de Fora (MG) no ano de 2017, e selecionamos todos os trabalhos que foram apresentados neste, ligados ao eixo temático Educação Ambiental e contextos escolares, sistematizados no Apêndice A.

Por meio desse levantamento realizado nos anais do IX EPEA, conseguimos localizar 24 trabalhos, incluídos no eixo temático EA e contextos escolares. O apêndice A traz as principais informações destes como: título, objetivos, sujeitos da pesquisa, local do estudo, instrumentos de coleta dos dados e resultados.

Verificamos uma heterogeneidade nas abordagens relacionadas à EA. Dos 24 trabalhos selecionados, identificamos 13 que fazem a abordagem da EA Crítica, os demais tratam a EA de forma ampla, não especificando o tipo de vertente a qual a EA pertence e 5 trabalhos não são realizados no contexto escolar. Identificamos 4 trabalhos realizados no Rio de Janeiro, 5 de São Paulo, 1 do Pará, 3 do Espírito Santo e 1 de Mato Grosso do Sul.

Os indivíduos participantes que figuram nessas pesquisas de forma geral são na maioria professores e em segundo lugar aparecem os alunos. Há também como partícipes das pesquisas coordenadores, comunidade escolar e agentes sociais. Nesse levantamento temos trabalhos de cunho bibliográfico como também os interventivos. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados são diversos como narrativas e práticas pedagógicas, jogos didáticos, questionários, entrevistas, levantamentos de conflitos socioambientais, projetos pedagógicos, documentos, sequências didáticas, formação continuada, reportagens, ilustrações, teses e dissertações. Os estudos são realizados em escolas, universidades e rede estadual de ensino.

Embora o número de pesquisas no campo da EA venha crescendo nas últimas décadas, em especial no Brasil, e mesmo que grande parte dessas pesquisas esteja fundamentada nas perspectivas da EA Crítica, campo educacional, as práticas pedagógicas de EA frequentemente são de caráter conservacionista, assim diz Kawasaki e Carvalho (2009).

Segundo Graúdo e Guimarães (2017) entendendo o contexto escolar como um espaço de influência na formação humana, onde as relações estabelecidas podem oprimir ou libertar, para que a inserção da EA contextualizada em uma realidade ampla e complexa ocorra dentro e fora da sala de aula são indispensáveis práticas diferenciadas, questionadoras e problematizadora das questões socioambientais, especialmente da relação ser humano-natureza.

É importante também lembrarmos que ao ingresso do tema ambiental no currículo não foi resultado de um processo de integração das diferentes disciplinas, mas da responsabilização de algumas disciplinas, sendo que Ciências e Biologia e, em menor medida, Geografia foram vistas como um caminho preferencial pela escola (KAWASAKI; CARVALHO, 2009).

Na escola básica a EA às vezes é trabalhada a partir de iniciativas pessoais, geralmente são professores que têm protagonizado a inclusão desta temática (TOZONI-REIS et al., 2013). Como é o caso descrito na pesquisa de Graúdo e Guimarães (2017), (Apêndice A, estudo 0035), que traz como objetivos

compreender, identificar, problematizar o sentimento de pertencimento como um elemento estruturante para o processo formativo de EA e do educador ambiental. Os participantes dessa pesquisa são professores que se declaram educadores ambientais a partir de suas narrativas e práticas.

A respeito do tipo de EA presentes nas práticas docentes, Loureiro e Floriano (2017), (Apêndice A: estudo 0052) trazem através do levantamento de conflitos socioambientais locais e entrevistas a professores, a análise da trajetória de pesquisas com o tema da EA, e que evidenciou a importância do amadurecimento teórico do educador e de sua aproximação com os agentes sociais do entorno da escola, como fundamentais para a construção de uma práxis crítica e emancipatória de EA. A partir disso detectaram práticas de EA majoritariamente conservadoras, possibilidades de articulação entre uma pedagogia crítica, a justiça ambiental e a ecologia política na consolidação do objeto de pesquisa em EA Crítica.

O estudo 0059 (Apêndice A) objetivou compreender em que medida as práticas educativas escolares problematizam suas respectivas realidades contextuais, injustiças e conflitos socioambientais por meio da análise dos projetos de EA detectou-se a prevalência de uma perspectiva de EA voltada exclusivamente para as questões ecológicas do meio ambiente sem, contudo, promover as correlações destas com questões sociais vivenciadas pelas pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidade socioeconômica (SPOLAOR; COSENZA, 2017). O estudo 0106 (Apêndice A) aponta que toda e qualquer tentativa de se trabalhar com EA dentro de uma perspectiva crítica pode ser um fator positivo para as práticas pedagógicas em EA e os processos de ensino-aprendizagem (ROSA et al, 2017).

Com a formação continuada, o estudo 0069 (Apêndice A) procurou justificar a pertinência, relevância e potencial do desenvolvimento da perspectiva crítica da EA no ambiente escolar por meio da relação universidade-escola (FIGUEIRA et al, 2017).

Sobre os conhecimentos dos docentes a respeito da EA e as dificuldades enfrentadas pelos mesmos, o estudo 0162 (Apêndice A) de Coutinho e

colaboradores (2017) indica que os professores não têm definido uma concepção de EA. Justificam a inexistência dessas atividades relacionadas à EA na escola pela falta de material, planejamento, projetos pedagógicos e apoio pedagógico por parte da coordenação. Nesse estudo as autoras buscaram conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com EA, além de identificar práticas que são trabalhadas e disciplinas envolvidas.

No Brasil, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) a EA é desenvolvida através de três modalidades básicas: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas (BRASIL, 2001).

Na modalidade de disciplinas especiais, por exemplo, o que se prega nas leis é a existência das mesmas no currículo de instituições de nível superior na intenção de habilitar os profissionais da educação. Em relação à inserção do tema nas disciplinas, isso se aplica a educação básica que deve acontecer de forma interdisciplinar no currículo.

Em conformidade com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) deve-se promover o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

É incumbência do Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a EA em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1999).

As legislações educacionais mencionam ainda a EA de forma superficial. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional a referência é feita no artigo 32 em que se exige, para o ensino fundamental, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade e no artigo 36 diz que os currículos do ensino fundamental e médio “devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. A respeito da operacionalização da EA em sala de aula

havia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se constituíam como referencial orientador para o programa pedagógico das escolas, assim afirmam Lipai, Layrargues e Pedro (2007). Os PCN abordavam o tema meio ambiente de forma interdisciplinar e transversal assim como também é preconizado na EA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica traz em seu capítulo que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de instituições de Educação Básica e de Ensino Superior os seguintes objetivos:

- Sistematizar os preceitos definidos na lei 9795/99 bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam para assegurar a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, culturais, intelectuais;
- Estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;
- Orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;
- Orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as instituições de ensino que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013).

O documento defende que essas diretrizes irão contribuir para a inclusão no currículo o estudo e as propostas para o enfrentamento dos desafios socioambientais, bem como para pensar e agir na perspectiva de criação de espaços educadores sustentáveis e fortalecimento da educação integral, ampliando os tempos, territórios e oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2013).

O documento que trata das DCN apresenta também recomendações e prioridades para as Instituições de Ensino Superior (IES) relacionadas ao desenvolvimento da EA. Essas prioridades trazidas foram reunidas em três categorias:

- *institucionalização da EA na educação superior*: compreende medidas e instrumentos de ambientalização das IES, em todas as suas esferas de atividade (ensino, pesquisa, extensão e gestão), que deveriam ser previstos pela política pública (entre os quais a implantação de programas de EA e de “núcleos para a aplicação da EA”);
- *efeitos sobre a dinâmica institucional*: contempla as modalidades de inserção da EA nas IES (transversalidade, interdisciplinaridade,

complexidade, multiculturalismo, colaboração intra e interinstitucional etc.) que a política pública deveria promover;
- *produção de conhecimentos em EA e formação de pessoal especializado*: diz respeito à instituição de espaços de capacitação de gestores universitários e de formação de educadores ambientais e especialistas em EA que atendam tanto à demanda interna das IES como à externa (BRASIL, 2013).

Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a EA aparece uma única vez, na introdução do documento especificando a relação da BNCC com o currículo, como ressalta Silva (2019). Nesse contexto a autora ainda afirma que a EA é reduzida a tema que deve ser incorporado ao currículo e às propostas pedagógicas. De acordo com o documento, esses temas estão presentes nas habilidades dos componentes curriculares, ficando a cargo dos sistemas de ensino e escolas, conforme suas especificidades, para que assim possam ser trabalhados contextualizados.

A dimensão ambiental se dá de maneira crescente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o comprometimento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar (JACOBI, 2003).

Guimarães (2005) menciona a EA como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que abrange as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio.

A abordagem da EA Crítica viabiliza a associação de questões sociais e ambientais e pode ampliar o debate de padrões e processos ecológicos incluindo aspectos que afetam o ser humano (OLIVEIRA et al., 2019).

Quando se pensa em uma perspectiva crítica da EA a ser implementada em contexto escolar,

correlações tangentes e aspectos ecológicos e sociais devem necessariamente, conduzir posicionamentos pedagógicos no sentido de possibilitar visibilidades que as estruturas dominantes invisibilizam, efetivando, assim, um movimento contra-hegemônico que descortine os efeitos do modelo atual de desenvolvimento econômico na degradação ambiental e, conseqüentemente na

degradação da vida humana, sendo estes materializados socialmente em conflitos e injustiça ambientais (SPOLAOR; COSENZA, 2017, p.6).

A EA Crítica objetiva provocar ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais (GUIMARÃES, 2004).

Tozoni-Reis e Campos (2015) em sua pesquisa têm indicado que a EA vivenciada na Educação Básica ainda é frágil e apostam na sua inserção nos currículos escolares. As autoras valorizam o ensino dos conteúdos como condição de emancipação e superação da EA praticada de forma tangencial ao cotidiano escolar. Com esse estudo, elas destacaram a parceria entre a universidade e a escola como um caminho possível e produtivo para a inserção de abordagens mais críticas da EA nas escolas fortalecidas pelo diálogo entre os saberes docentes e acadêmicos.

Uma das abordagens mais costumeira está relacionada às práticas de EA construídas nas escolas e as conclusões vêm apontando para um alcance limitado, creditado à falta de interesse ou formação dos professores e/ou de apoio das escolas e redes de ensino (LOUREIRO; LIMA, 2006 apud FIGUEIRA; LIMA; SELLES, 2017).

De acordo com Tozoni-Reis et al. (2013) a pesquisa realizada pelo INEP, a respeito da EA nas escolas, identificou que um dos grandes entraves para a inserção da EA nas escolas refere-se à precariedade de recursos materiais, em que estão inseridos os materiais de pesquisa e estudo para o aprofundamento de temas ambientais e educacionais, inclusive para a formação permanente dos professores. Os autores destacam ainda que sem material adequado e em quantidade suficiente para fazer seus trabalhos, eles procuram fontes diversas, nem sempre com apropriada qualidade acadêmica e científica, o que vem prejudicando o trabalho desenvolvido.

A prática escolar de EA Crítica exige dos educandos o conhecimento de sua posição ocupada na sua estrutura econômica na dinâmica da instituição escolar e suas regras e da especificidade cultural do grupo social com o qual se trabalha, segundo Loureiro (2007).

Segundo as DCNs, os sistemas e instituições de ensino precisam assumir princípios e objetivos da EA na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Planos de Cursos (PC), no caso das instituições de Educação Básica, e na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), nas instituições de Educação Superior; nos materiais didáticos e pedagógicos, na gestão, bem como nos sistemas de avaliação institucional e de desempenho escolar.

Para que os estudantes constituam uma visão da globalidade e compreendam o meio ambiente em todas as suas dimensões, a prática pedagógica da EA deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar (BRASIL, 2013).

A EA Crítica abordada e trabalhada nas escolas não deve acontecer de forma vazia e muito menos distante da realidade do estudante, deve ocorrer uma ligação dos conteúdos com a vivência destes despertando a sua criticidade por meio do apoio docente. Guimarães (2004) defende que a EA Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma intransferível a sua dimensão política. Portanto, na educação formal, seguramente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que explicita a interface entre esta EA e a Educação Popular.

Loureiro (2007) diz que a EA Crítica provoca o estabelecimento de movimento para agirmos-pensarmos sobre elementos micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico etc.) e sobre aspectos macro (política educacional, política de formação de professores, relação educação-trabalho-mercado, diretrizes curriculares etc.), vinculando-os.

Assim, cabe aos sistemas de ensino e às instituições educacionais desenvolverem reflexões, debates, programas de formação para os docentes e os técnicos no sentido de se efetivar a inserção da EA na formação acadêmica e na organização dos espaços físicos em geral (BRASIL, 2013).

Propostas didático-pedagógicas à EA Crítica

Muitas são as reclamações disseminadas informalmente e em pesquisas por alunos e professores quanto à educação. Percebe-se que muitos se queixam de aulas monótonas, pouco diversificadas que utilizam quase unicamente o livro didático como única ferramenta de aprendizagem. Proporcionando um ambiente pouco motivador, que pouco favorece a formação de indivíduos críticos e transformadores da realidade (SANTO; SANTOS, 2012).

Hoje não se ensina mais como outrora, aulas tradicionais com o professor falando e o aluno anotando. Com os avanços da tecnologia e com diferentes perfis dos estudantes determinam-se novas metodologias, novas formas de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. É preciso reexaminar as formas de ensinar e aprender, para que sejamos capazes de conquistar interesse dos estudantes, apresentando atrativos que propiciem o aprendizado afirmam Rocha e Pereira (2017).

Portanto, o professor hoje não é a única fonte de conhecimento aos alunos, mas não significa que a docência se tornou desnecessária, o professor precisa evitar que o aluno apenas memorize os conteúdos de forma aleatória. É importante conduzir naturalmente o aluno a entender, por si só, como o seu próprio conhecimento está estruturado, permitindo-o relacionar conceitos que considera importantes sobre um determinado tema (OLIVEIRA, 2019).

Ainda na atualidade os educadores têm certa dificuldade ao tentar diferenciar fontes informativas com materiais didáticos utilizados em sala de aula. Um estudo realizado por Tozoni-Reis e colaboradores (2013) por meio de um grupo de pesquisa da UNESP, campus de Bauru, mostrou que os professores participantes da pesquisa confundem e sobrepõem a identificação das fontes de informação com as atividades e materiais didáticos utilizados por eles em sala de aula. Dados mostram que um número expressivo de docentes declara realizar seus estudos e pesquisas sobre a EA no mesmo material que é oferecido aos alunos, dentre os quais estão as revistas, os jornais e os livros didáticos. Conforme os professores suas fontes de informação são:

revistas (23%), internet (14%), materiais paradidáticos (14%), livro didático (13%), jornais (10%), apostilas (6%), livros em geral (6%), vídeos, filmes e músicas (4%), cursos, palestras e panfletos (3%), matérias acadêmicas (3%) e programas de TV (3%), seguidos de projetos e práticas educativas (2%), legislação, normas e diretrizes (1%) e artigos em geral (menos de 1%) (TOZONI-REIS et al., 2013, p.362).

A perspectiva crítica em ações e propostas de EA nas escolas está ligada às possibilidades de espaços com a finalidade de discussão e formação do profissional de educação que geralmente tem acesso a um referencial caracterizado por concepções e práticas conservacionistas e também pragmáticas.

Os temas da educação ambiental demandam uma prática pedagógica interdisciplinar. Educar o indivíduo para que ele realmente aprenda a lidar com a informação que recebe e a aplique, como um duplicador, é o mote do aprendizado que gera a tomada de consciência, cria uma visão crítica e dá ciência das políticas sociais (BACK et al. 2018).

Costa e Silva (2018) dizem que os materiais didáticos apresentam importância manifesta, enquanto ferramentas de apoio, capazes de promover de forma considerável o desenvolvimento do aluno. Estes materiais despontam como recursos de ensino diversos, em geral na forma de jogos, mídias, tabelas, gravuras, entre outros.

A respeito das práticas pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula:

devem fazer com que os alunos se posicionem de forma crítica perante os problemas ambientais que são trabalhados pelo professor durante a realização das atividades. O docente deve fornecer aos alunos uma aprendizagem significativa e relacionada com as experiências vividas por eles, e ser o problematizador que facilitará a relação educando e objeto de conhecimento, uma vez que assim conseguirá preparar o aluno para tomar iniciativas e ser um agente transformador (KINDEL, 2012 apud SILVA; TERÁN, 2018).

As práticas em Educação Ambiental Crítica não devem se limitar a criação de uma consciência ecológica, uma cultura verde ou mesmo uma sensibilização quanto à degradação do planeta, além disso, não se deve estar

restrita aos professores de ciências, ao contrário essas práticas educativas devem abranger todo o corpo discente e docente, além dos demais funcionários da escola e a comunidade na qual aquela está inserida para uma participação na transformação da sociedade (PAIVA; BATISTA, 2018).

Segundo Paiva e Batista (2018) uma das práticas educativas que tem ganhado destaque na abordagem dos mais variados temas é a utilização de histórias em quadrinhos como recurso didático pedagógico subsidiário no ensino-aprendizagem.

As histórias em quadrinhos por se tratarem de um veículo de massa com fácil compreensão, seu conteúdo pode ser trabalhado em diferentes segmentos contextualizando temas, tais como meio ambiente, nas aulas de ciências por meio de uma linguagem que une o texto à imagem proporcionando ao professor levar o aluno a refletir sobre questões que possam estar ligadas ao seu cotidiano (CAMPANINI; ROCHA, 2016).

Campanini (2016) destaca que:

apesar do surgimento de novas tecnologias de meios de comunicação e entretenimento, as Histórias em Quadrinhos (HQs) continuam atraindo um grande e diversificado grupo de leitores. Por circularem em várias regiões em quase todos os países, as HQs podem ser facilmente compreendidas no mundo todo por vincularem o uso da imagem ao texto, o que possibilita trabalhar o conteúdo escolar de forma lúdica sem deixar de relacionar à abordagem de fatos reais ao cotidiano dos alunos (CAMPANINI, 2016, p. 11).

Os jogos didáticos também podem ser ferramentas significativas para se trabalhar a EA associada ao conteúdo de ciências no ensino fundamental já que os conteúdos dessa disciplina possuem noções básicas sobre o meio ambiente e seus impactos abordados assim dizem Rocha e Pereira (2017).

De acordo com Kishimoto (1996) os jogos didáticos surgiram como um auxílio ao professor para despertar nos alunos o interesse em aprender. A utilização do jogo aperfeiçoa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico.

Promover atividades lúdicas, jogos, brincadeiras ou utilizar qualquer outro tipo de metodologia diferenciada para a aprendizagem do aluno, irá criar nele a motivação e o interesse.

Rocha e Pereira (2017) afirmam em seu estudo que as propostas diferenciadas, como por exemplo, o uso de jogos educativos pode estimular valores relativos ao meio ambiente e criar nos indivíduos uma consciência solidária de forma a mudar pensamentos e ações como vistas à utilização, manutenção e importância dos recursos naturais.

Os jogos podem possibilitar que o estudante seja apresentado a diversos assuntos associados com a EA e a sua pertinência na atualidade. Diferentes jogos de trilha já foram utilizados como recurso para inserir os temas ligados à educação ambiental (ROCHA; PEREIRA, 2017). Os autores citam ainda trabalhos de Muline et al. (2013) em que foi utilizado um jogo de trilha ecológica para trabalhar temas ligados à EA com alunos do ensino fundamental, incentivando e despertando o interesse dos alunos sobre o tema. Trazem também nomes de outros autores que trabalharam com esse instrumento para despertar o interesse do aluno utilizando a temática ambiental como Graciolli (2009), Nery (2010), Chefer (2014) e De Carvalho e Chacur (2012).

Outras ferramentas utilizadas pelo educador com a finalidade de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do aluno são os filmes e documentários. A partir das imagens não buscar somente ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que o da tradição escrita considerá-la como tais, com o risco de apelar para outros saberes a fim melhor entendê-las (FERRO, 1992 apud BACK et al., 2018).

Segundo Back et al. (2018) a prática de ver filmes na escola implica na exploração de diversos aspectos que contribuem com o processo de ensino e de aprendizagem tornando a aulas mais interessantes e proveitosas.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se apresentam também como uma boa estratégia de aprendizagem que pode ser utilizada pelo professor para coadjuvar em suas aulas. Por meio do uso das TIC e seus aparatos tecnológicos (computador, projetores de imagens, lousa digital, internet, entre outros) como recurso pedagógico Moran (2004) citado por Santos (2018) diz:

Os professores têm a oportunidade de construir em suas aulas uma mediação pedagógica efetiva e consistente com os educandos,

podendo transformar o conteúdo abordado mais agradável e interativo com os discentes, estimulando-os a procurar informações a partir de dados e imagens de forma atraente, rápida, de maneira contextualizada, possibilitando um diálogo harmônico entre os alunos (MORAN, 2004 apud SANTOS, 2018).

Santos (2016) em sua pesquisa de mestrado analisou os limites possibilidades sobre a problematização de temas em EA por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recurso didático pedagógico e notou que é possível realizar um trabalho de EA através das TIC de forma problematizadora, com atividades dialógicas envolvendo os docentes na produção de conhecimentos, no sentido de criar novos caminhos pedagógicos para a construção de conhecimentos aplicáveis a realidade socioambiental enfrentada pela sociedade local e planetária.

As aulas de campo constituem também uma oportunidade para valorizar a diversidade de discussões a respeito da EA Crítica. Segundo Reis (2016) podem-se abarcar várias temáticas, com a participação de colegas professores de diferentes disciplinas, de modo a podermos enriquecer a atividade como um todo e também de transmitir a noção de “conjunto integrado” da natureza. O autor ainda comenta que esta proposta de trabalho também encontra respaldo na obra de Freire, considerando os aspectos de construção coletiva do conhecimento, e mais importante, sua preocupação com o desenvolvimento de uma educação que esteja comprometida com a elaboração de uma visão crítica em relação à própria realidade sociocultural na qual os educandos encontram-se inseridos (FREIRE, 1996 apud REIS, 2016).

Nesse sentido, não apenas a “visão” do estudante deve tornar-se crítica, mas também suas posturas de vida para com seu arredor, que passa a ser visto como mais do que mero universo de aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais, cheio de conceitos, pré-conceitos, injustiças e potencialidades (REIS, 2016).

Reis (2016) afirma que acredita que estes trabalhos sejam de grande potencial para uma aprendizagem ambiental, significativa e transversal, e que por assim ser, merecem fazer parte de uma política de ensino, que lhes garanta a continuidade e aprofundamento. Tendo as práticas de campo como

ferramenta, podemos nos aproximar destas metas na educação, neste novo período histórico em que adentramos, marcado por tantos desafios, mas também muitas possibilidades.

Assim de acordo com Barreto e colaboradores (2018) é essencial que os docentes se comprometam, incorporando atitudes de desafio em suas práticas pedagógicas, na busca de novas compreensões, rompendo com ações fragmentadas e reconheçam o processo educativo como um vir a ser, em movimento, em fluxo, em permanente processo de mudança.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Caracterização da pesquisa

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, na qual a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador seu instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais, tentando elucidar questões educativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ludke e André (2012) comentam que na atividade investigativa o pesquisador deveria se manter mais distante possível do objeto de estudo, para que suas ideias, valores e referências não interferissem o seu ato de conhecer.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado de acordo com ideia de que nada é comum, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo, afirma Bogdan e Biklen (1994).

Cenário e partícipes da pesquisa

O estudo teve início no ano de 2018, na Escola Municipal Maria José Lessa de Moraes, localizada na zona urbana da cidade de Ipiaú, interior da Bahia, criada pelo decreto n.º 3643 de 08 de fevereiro de 2002 (PPP, 2018) e que atende aos anos finais do ensino fundamental nos períodos matutino e vespertino:

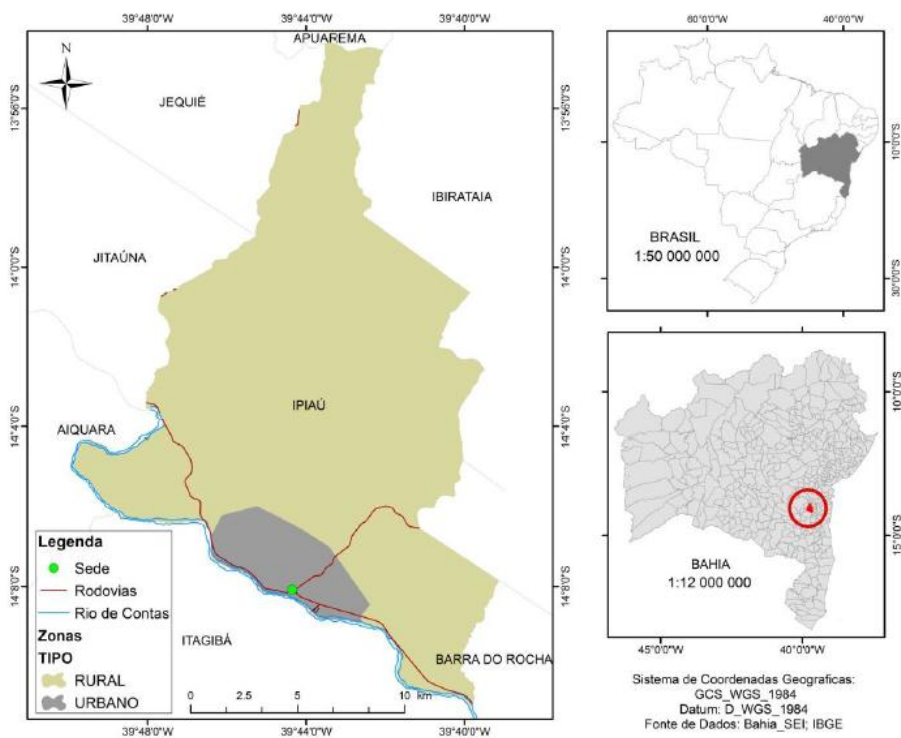
- 6º ano: 03 turmas
- 7º ano: 03 turmas
- 8º ano: 03 turmas
- 9º ano: 02 turmas

Possui uma equipe dirigente composta por diretora, vice-diretora, articuladora pedagógica, secretária e auxiliar de disciplina. O corpo docente é formado por professores efetivos da rede municipal de ensino. Possui um funcionário exclusivamente para o serviço de digitação e os demais funcionários compõem o pessoal de apoio: merendeiras, vigias, auxiliares de serviço gerais e porteiro, conforme está descrito no PPP (2018).

Em 2018 a escola possuía um total de 316 alunos, moradores tanto da área urbana, quanto do campo e/ou zona rural da cidade (PPP, 2018). Já em 2019 o número de alunos matriculados foi de 259, distribuídos em 08 turmas, sendo apenas 37 moradores de zona rural.

O município de Ipiaú no ano de 2010 teve a população calculada pelo último censo em 44.390 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) e população estimada em 2018 de 45.823 habitantes. A área da unidade territorial foi de 280,454 km² no ano de 2018. Ipiaú é vizinho dos municípios de Ibirataia, Barra do Rocha, Jitaúna e Aiquara, como podemos observar na figura 1:

Figura 1: Localização do município de Ipiaú-BA.



Fonte: IBGE

Não se sabe exatamente como ocorreu a primeira penetração do território municipal. A região possuía grandes matas e abrigava índios da tribo, denominada Tapuia, e era bastante procurada por criminosos e aventureiros. Desse modo surgiu o primeiro nome (Rapa-tiçã) que significava 'roubo de tições', ou conforme outra versão 'barulho ou desordem' momento em que o tição foi usado como arma. A terra era excelente para a cultura do cacau e por isso atraía colonizadores, conforme dados do IBGE (2019).

A parte norte foi povoada por habitantes da região sertaneja, principalmente de Jequié e Nossa Senhora da Conquista; a parte sul, de desbravamento mais antigo, provavelmente foi ocupada por habitantes de Ilhéus, ao subirem o Rio das Contas em busca de novas terras para o plantio de cacau enquanto que a parte leste teria recebido colonos vindos de Camamu e Santarém (IBGE, 2019).

De acordo como o IBGE (2019), em 1924 aconteceram os primeiros movimentos relacionados à emancipação, momento em que o distrito estava próspero, possuindo até um jornal o que resultou na passagem da sede à categoria de subprefeitura com o nome de Rio Novo em 1930.

O decreto estadual n.º 8 725, de dezembro de 1933, elevou Rio Novo à categoria de vila e criou o município do mesmo nome, com território desmembrado de Jequié. A nova cidade passou a denominar-se Ipiaú, devido ao decreto-lei estadual n.º 141, retificado pelo decreto estadual n.º 12 978, de 1º de junho de 1944 (IBGE, 2019).

Os partícipes da pesquisa foram 12 professores dos anos finais do ensino fundamental e uma articuladora pedagógica da escola.

Na intenção de manter a ética na pesquisa e resguardar a identidade dos partícipes, nomeamos os indivíduos com palavras-chave retiradas do livro "*Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*", como podemos observar no quadro 1:

Quadro 1 - Identificação dos indivíduos que concordaram participar inicialmente da pesquisa

NOME	GÊNERO	IDADE	C.H.	FORMAÇÃO ACADÊMICA	APERFEIÇOAMENTO OU PÓS-GRADUAÇÃO	FUNÇÃO
DIREITO	FEM	47	40 h	Filosofia Geografia (cursando)	Pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino Superior	Leciona Filosofia, Geografia e Educação Religiosa
LEGISLAÇÃO	FEM	54	40 h	Letras vernáculas	Pós-graduação lato sensu em Literatura Brasileira	Leciona Língua portuguesa
CIDADANIA	MASC	40	20 h	Biologia	Pós-graduação stricto sensu em Ensino de Ciências e Matemática	Leciona Ciências e Religião
JUVENTUDE	MASC	39	20 h	Inglês	Pós-graduação lato sensu em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)	Leciona Inglês
PARTICIPAÇÃO	FEM	37	40 h	Letras Vernáculas Letras com Inglês (cursando)	Pós-graduação lato sensu em ensino de linguagens e literatura brasileira	Leciona Inglês, Ciências e Religião
PESQUISA	FEM	50	40 h	Biologia	Pós-graduação lato sensu em Ensino de Biologia	Leciona Ciências, Matemática e História
DIRETRIZES	FEM	42	40 h	Letras vernáculas	Pós-graduação lato sensu em Educação e Relações Étnico-raciais	Leciona História e Ciências
EMANCIPAÇÃO	MASC	39	40 h	Educação Física		

NOME	GÊNERO	IDADE	C.H.	FORMAÇÃO ACADÊMICA	APERFEIÇOAMENTO OU PÓS-GRADUAÇÃO	FUNÇÃO
					Pós-graduação lato sensu em metodologia do ensino superior	Leciona Educação Física e Matemática
REFLEXÃO	FEM	46	20 h	Letras	Pós-graduação lato sensu em Literatura Brasileira e em Língua Portuguesa	Leciona Língua Portuguesa , Artes e Religião
PRÁTICA	FEM	45	40 h	Letras vernáculas	Pós-graduação lato sensu em produção textual e em Língua Portuguesa	Leciona Língua Portuguesa
CONHECIMENTO	MASC	52	20 h	Matemática	Pós-graduação lato sensu em Matemática	Leciona Matemática
PARADIGMAS	FEM	Não Informada	20 h	Pedagogia e Matemática	Pós-graduação lato sensu em gestão escolar e psicopedagogia clínica e institucional	Leciona Matemática e Religião
TRANSVERSALIDADE	FEM	47	40 h	História	Pós-graduação lato sensu em Educação Infantil e em História da África e cultura africana	Articulador a Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir de uma análise dos dados fornecidos pela unidade escolar e da declaração dos docentes, foi possível destacar que maioria deles leciona mais de uma disciplina, o que foi justificado pela necessidade em completar sua carga horária. Segundo relatos da articuladora pedagógica da escola, alguns professores necessitam lecionar disciplinas diferentes para as quais não

possuem formação e isso interfere na qualidade do aprendizado e acaba não sendo algo prazeroso tanto para o aluno quanto para o seu professor.

De acordo com o quadro 1, todos os partícipes possuem algum tipo de formação continuada seja ela pós-graduação lato sensu ou stricto sensu e isso vai dar suporte ao educador para entender mais essa dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Conforme informações da equipe gestora, todos esses professores possuem uma remuneração acrescentada em seu salário base, em torno de 7,5% por sua formação continuada e a cada 3 anos eles podem solicitá-la por meio do certificado que deve constar carga horária acima de 80h.

Nos resultados e discussões, os partícipes serão mencionados com fonte em negrito e entre parênteses para facilitar a menção por apresentarem nomes semelhantes aos atribuídos a eles em suas identificações que podem aparecer no decorrer do texto.

Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados

A presente pesquisa antes de começar a ser desenvolvida foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no mês de junho do ano 2018, por envolver seres humanos, passando assim por avaliação e levando em consideração aspectos éticos relacionados à mesma. Após a aprovação, com o aval positivo do CEP, parecer de número 91694218.4.0000.0055, iniciou-se o processo de coleta de dados com a ida ao campo de estudo para o primeiro contato, tendo assim uma autorização para realizar essa coleta dos dados no lócus do estudo (Apêndice B). Através do diálogo com a equipe gestora da escola (direção e vice-direção) para a apresentação da pesquisa, pôde-se marcar uma reunião com os professores da instituição. Na referida reunião, que ocorreu em momento de Atividade Complementar (AC), na qual a maioria dos docentes se fazia presente, foi realizada uma apresentação minuciosa do projeto de pesquisa, apresentação de todos os pontos pertinentes à mesma, e após a exposição, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice C – e o Termo de Autorização de Depoimentos (TAD) - Apêndice D. Foi realizada uma leitura de ambos os termos para que os partícipes tomassem

ciência de todos os procedimentos a serem realizados no decorrer da pesquisa. Inicialmente todos os docentes presentes na reunião aceitaram fazer parte do estudo. Após recolher os termos, marcamos um horário de forma individual para a realização das entrevistas. Ao término de todo o processo mencionado anteriormente, todas as entrevistas foram transcritas. Posteriormente realizaríamos um curso de formação continuada, na tentativa de dar continuidade à pesquisa. Para isso realizamos mais uma reunião com os partícipes, para um novo convite, dessa vez para participarem do curso, mas infelizmente a tentativa falhou. Os professores expuseram os seus pontos de vista e o motivo da recusa à participação na pesquisa: alegaram grande demanda de trabalho, pouco tempo disponível para se dedicar aos estudos, falta de relação do tema em questão com as áreas nas quais eles atuam e falta de interesse pelo mesmo. Com isso, a pesquisa precisou de modificações quase que totais, sem comprometer a essência e qualidade do trabalho. Nova justificativa, uma nova introdução, novos objetivos, um novo referencial, uma nova metodologia e inclusive um novo título tiveram que ser traçados para dar prosseguimento ao estudo.

Após isso, em conversa com a orientadora da pesquisa, pudemos articular outros caminhos para dar continuidade à mesma. Houve outra reunião, dessa vez com a articuladora pedagógica do local para delinear as mudanças que ocorreriam ao longo do estudo. Desse modo, buscamos informações a respeito de projetos realizados na instituição de ensino nos últimos 04 anos (Apêndice G) além de realizar uma entrevista com a articuladora pedagógica (seguindo os mesmos procedimentos da entrevista com os docentes, apresentando algumas questões específicas).

Num momento posterior, visitas foram realizadas no lócus do estudo a fim de levantar informações mais detalhadas sobre projetos realizados na escola nos últimos quatro anos e também sobre informações atualizadas da instituição.

Dessa forma os instrumentos para coleta de dados da pesquisa passaram a ser: as entrevistas semiestruturadas (Apêndices E e F) que, como afirma Minayo (1994), pressupõem perguntas previamente formuladas e os projetos

pedagógicos da unidade escolar realizados nos últimos quatro anos (Apêndice G).

A entrevista apresentou o mesmo padrão de questionamentos para os professores e foi realizada em uma etapa única. Esta foi dividida em duas partes: a primeira possuía perguntas que versavam sobre a formação acadêmica e profissional e a segunda apresentava questionamentos sobre as concepções desses profissionais da educação a respeito da EA no ambiente escolar.

A entrevista é o procedimento mais comum no trabalho de campo (MINAYO, 1994). Esta permite um contato mais próximo com o partícipe, sendo um método facilitador para a aquisição de informações.

Bogdan e Biklen (1994) dizem que em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser usadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para o recolhimento de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

De acordo com Ludke e André (2012) a entrevista representa um dos instrumentos básicos da coleta de dados e é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

Todas as escolas possuem documentos que variam desde seu termo de autorização de funcionamento, expedido pela prefeitura ou pelo estado, até o diário de classe preenchido pelo professor (MALHEIROS, 2011). Em nosso estudo as entrevistas foram utilizadas em associação com a análise documental, em nosso caso a análise dos projetos pedagógicos que foram executados na instituição de ensino nos últimos 04 anos.

Em resumo, Malheiros (2011) destaca alguns procedimentos a serem seguidos na pesquisa documental: definir o problema, identificar os documentos, analisar os documentos e por fim redigir o relatório final.

Ludke e André (2012) evidenciam que a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos.

A pesquisa documental deve ser utilizada quando existe a necessidade de se analisar, criticar, rever ou ainda entender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com na análise de documentos (MALHEIROS, 2011).

Estudos baseados em documentos como material primigênio, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, removem deles toda a análise, organizando-se e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta (PIMENTEL, 2001).

Os documentos formam também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

Na segunda etapa do estudo todo o material (projetos) foi organizado com um olhar analítico para a averiguação de como proceder de forma adequada na investigação. Os projetos foram arquivados em uma pasta e o critério estabelecido para a organização foi a fonte documental. As leituras adensadas e anotações foram ações importantes. Para cada documento (projeto) foi criado um resumo contendo todas as informações essenciais para a análise.

Segundo Pimentel (2001) organizar o material significa processar a leitura conforme critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio. Dessas ações, resultou o Apêndice G contendo todas as informações necessárias dos projetos para a realização da análise.

O Apêndice G é um aparato importante na realização da análise dos dados tendo informações essenciais a respeito dos projetos como: ano em que o projeto foi realizado, título, objetivo principal norteador da ação, metodologia que vai descrever como e de que forma as ações dos projetos aconteceram, as disciplinas envolvidas na execução e também os recursos utilizados.

Análise e tratamento dos dados

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Patton (1980) citado por Ludke e André (2012), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação.

A conversão dos nossos dados iniciais para as análises primordiais realizou-se através da revisitação da pesquisadora aos dados brutos através de leituras flutuantes no material coletado.

Busca por referenciais específicos, leituras densas e tratamento dos dados de maneira aprimorada foram etapas decisivas para um caminhar efetivo da pesquisa contribuindo para a constituição das categorias e subcategorias emergentes que serão discutidas a seguir.

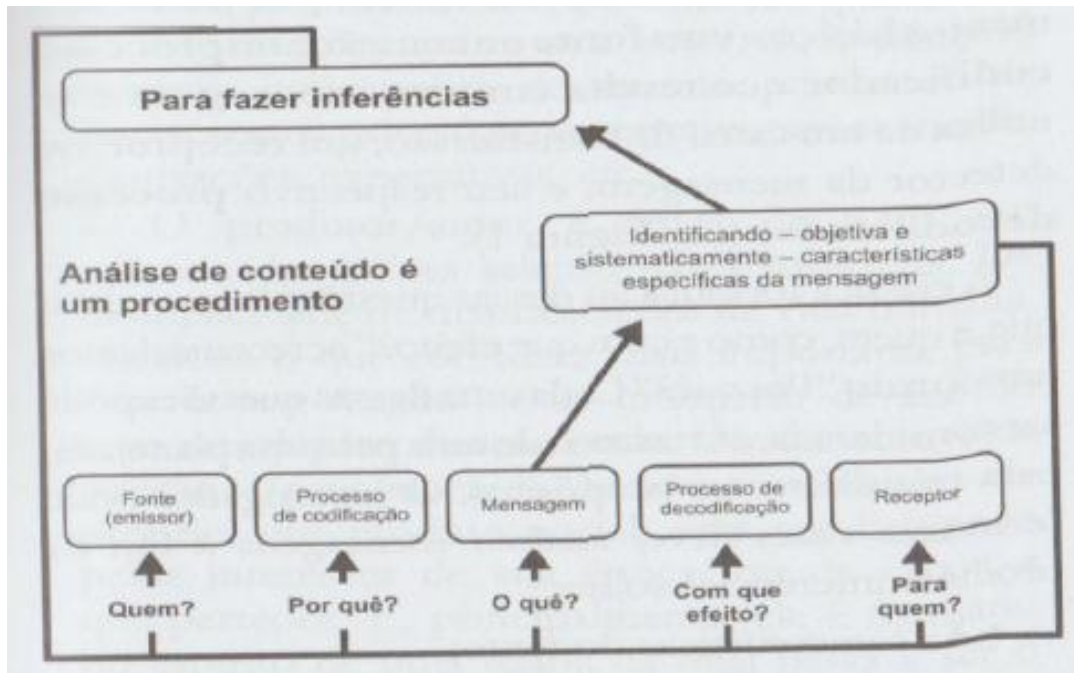
Foi utilizada a análise de conteúdo que é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem como afirma Franco (2008).

Bardin (2011) salienta que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não), afirma Bardin (2011).

Algumas características podem ser importantes para um melhor entendimento sobre o que venha ser a Análise de Conteúdo como podemos ver na figura 2:

Figura 2: Características definidoras para a análise de conteúdo



Fonte: Franco (2008).

Conforme a figura 2, partindo da mensagem, podemos desvendar alguns questionamentos como: O que é falado? O que é escrito? Com que periodicidade? E assim sucessivamente, esse tipo de análise possibilita realizar inferências a qualquer elemento comunicativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na tentativa de elucidar os objetivos propostos, categoria e subcategorias emergiram das entrevistas e também dos projetos pedagógicos como mostra o quadro 2, para darem sentido às discussões por meio de um trabalho analítico sobre os dados:

Quadro 2 - Categoria e subcategorias das entrevistas e dos projetos pedagógicos

ETAPAS	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
ENTREVISTA	Educação Ambiental no contexto escolar	Macrotendências político-pedagógicas da EA
		EA Crítica e o ensino: relevância e articulação
		Inovações na prática docente
		Projetos pedagógicos abordando a EA Crítica
		Recursos e ferramentas no ensino da EA Crítica
		Inserção da EA Crítica no planejamento de ensino da unidade escolar
PROJETOS	Educação Ambiental e a mudança de hábitos e comportamentos	-----
	Feira de Ciências e interdisciplinaridade	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

ENTREVISTAS

Buscando recordar o teor da pesquisa, iremos discutir os dados oriundos das transcrições resultantes das entrevistas com base nos referenciais obtidos e preliminarmente especulados na fase inicial da coleta dos dados.

Educação Ambiental no contexto escolar

Na intenção de entender como funciona a EA no ambiente escolar, como se dá a compreensão desta na visão de professores e articuladora pedagógica da escola municipal de Ipiaú-Ba, palco da pesquisa, a presente categoria revela-se com a finalidade de esclarecer os questionamentos a respeito.

Trein (2012) salienta a relevância da discussão em diversos contextos e os diversos posicionamentos sobre como a EA se desdobra no ambiente escolar. Ela ainda afirma que a escola encontra-se marcada por uma cultura do desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica.

Quando se questiona os entrevistados com a finalidade de saber o que eles entendem a respeito da EA, pudemos notar algumas respostas semelhantes, que apresentavam basicamente as mesmas ideias:

“... é uma atividade que deve permear toda nossa vida no dia-a-dia com práticas que demonstrem o cuidado que devemos ter com o ambiente em que vivemos”
(Legislação).

“... é tudo aquilo que é sustentável pra mim, tudo que é sustentável pra o ser humano é Educação Ambiental, não é só falar sobre o que é assim, é o que faz com que a gente viva com qualidade de vida e respeitando a natureza”
(Participação).

“... eu vejo que perpassa não só pela educação dos alunos em “tá” conservando o espaço escolar, mas também sobre o ambiente e a consciência dele a cerca do mundo, então eu acho que a gente deve tratar a Educação Ambiental com importância. Eu nunca tive essa experiência em lecionar essa disciplina, mas eu vejo que é de extrema importância”
(Paradigmas).

“... é muito importante a gente tentar conscientizar as pessoas a cuidar do meio ambiente já que ele envolve diretamente no nosso bem estar, na nossa vida” (Pesquisa).

“... tem que “tá” inserida de forma transversal não só nas disciplinas da área de ciências por que quando a gente trabalha no contexto de ambiente tem disciplinas que vão contemplar também isso e ela precisa está inserida nessas discussões. [...] componente fundamental para o desenvolvimento do cidadão crítico, então ela tem que ser muito mais que uma disciplina por que não contemplaria todas as nossas discussões. Hoje, discutir Educação Ambiental envolve muita coisa desde economia até o próprio ambiente com as questões, com os problemas ambientais” (Cidadania).

“... como cada indivíduo deve se comportar em relação ao mundo, em relação ao meio ambiente, em relação aos bens renováveis e não-renováveis, como deve ser a nossa convivência com a natureza” (Diretrizes).

“... é o cuidado que a gente deve ter com o meio ambiente, preservando, conservando sempre o ambiente limpo e projetando isso pra uma melhoria da qualidade de vida, mas, de certa forma, sempre entrando com a questão da limpeza, ao meio em a gente convive” (Emancipação).

“... a preparação, educar ambientalmente, seria está instruindo, preparando o aluno pra viver e conviver com os diversos fatores, diversos momentos dele enquanto cidadão, seja em casa, seja no contato na rua ou até relacionado ao futuro” (Reflexão).

“... é sobre desmatamento, as nossas matas aí que estão sendo queimadas hoje, é uma falta de educação que as pessoas fazem. Só o desmatamento mesmo” (Conhecimento).

“... a gente já prima pela palavra educação e quando se fala em ambiente é algo relacionado a como lidar, como ver, como conservar o ambiente, eu penso que seja nesse sentido” (Prática).

“... um trabalho que a gente tem que desenvolver pra conscientizar os alunos, as pessoas de forma geral pra preservar o meio ambiente (Direito).

“... sou eu, eu sou o meio ambiente, então eu tenho que haver uma preocupação para comigo e com o próximo, então assim, eu procuro trabalhar nessa linha de “tá” interdisciplinando a todo o momento desde o uso da água que eu faço em minha casa, em meu ambiente de trabalho, onde eu estiver com relação a um picolé que você chupa, onde você vai jogar embalagem, uma bala e essas questões é uma preocupação o tempo todo, eu mesma não me vejo mais jogando embalagem fora seja eu estando de carro, seja eu estando a pé, jogar na rua” (Transversalidade).

Termos ou ideias em comum nas falas como: *'o cuidado que devemos ter com o ambiente em que vivemos'*, *'conservando o espaço escolar, mas também sobre o ambiente'*, *'cuidar do meio ambiente'*, *cuidado que a gente deve ter com o meio ambiente'*, *'conservar o ambiente'* e *'preservar o meio ambiente'*, traz características de uma EA conservadora pautada nos ideais de “conhecer para amar, amar para preservar”, com o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, de acordo com Layrargues e Lima (2011, p. 27). Os autores afirmam que existem muitos caminhos de conceber e realizar os meios e fins da EA. Alguns atores acreditam ser determinante o desenvolvimento da afetividade e sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios e fundamentos ecológicos que organizam a vida. A vertente conservacionista apoia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Questões ecológicas como desmatamento, queimadas, recursos renováveis e não renováveis, sustentabilidade aparecem também nas falas.

Transversalidade diz que adota medidas individuais como o uso água, a ação dos bons hábitos como, por exemplo, descartar o lixo no local adequado que em sua concepção irão contribuir com mudanças no meio em que vive. Essa [...] capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza (LAYRARGUES; LIMA, 2011) acaba transformando o ser humano. No momento em que **Transversalidade** se refere ao uso da água, faz alusão a uma questão importante que é o desperdício e cita também a questão do lixo que é algo também que merece uma atenção. O presente relato traz ideia de uma perspectiva pragmática que percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Conforme Layrargues e Lima (2011) as vertentes conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza.

Diretrizes também menciona o comportamento, além da convivência com o mundo e com a natureza. Muitos entendem o ambiente como natureza, distinguindo o natural (aquilo que existe fora da intervenção humana) do artificial (aquilo que é produto da ação humana). O ser humano é visto dissociado da pintura cênica (a natureza é tudo o que é externo ao ser humano), mas dependente dela para sua própria sobrevivência, ou seja, o comportamento com o meio é determinado pelas necessidades e interesses humanos (COAN; ZAKRZEWSKI, 2003).

Participação, Pesquisa e Emancipação associam a melhoria da qualidade de vida e bem estar a um ambiente limpo e conservado, e isso se faz possível a partir do momento em que os indivíduos se sensibilizarem e passarem a adotar ações diferentes das habituais. Citam a “conscientização” dos alunos e das pessoas de forma ampla para promover essa mudança.

Uma discussão oriunda dos relatos dos entrevistados foi a relação da EA com a interdisciplinaridade. **Cidadania** defende que a EA deve perpassar por todas as disciplinas e afirma que esta tem que ser mais que uma disciplina para contemplar as diversas discussões. **Paradigmas** vê a EA como uma disciplina quando fala: *“eu nunca tive essa experiência em lecionar com essa disciplina mas eu vejo que é de extrema importância”*. A interdisciplinaridade como pressuposto para a EA vem de tempos. Foi recomendada na Conferência de Tbilisi (Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental) em 1977, no Plano de Ação aprovado na Conferência de Estocolmo em 1972, na carta de Belgrado por meio da Conferência de Belgrado em 1975, no Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) durante o Fórum Global da Rio-92, assim menciona Lima (2011).

A defesa da interdisciplinaridade e da transversalidade nas práticas de EA, na maioria dos documentos oficiais e pesquisas, parte da negação das disciplinas escolares entendidas como uma simplificação dos campos científicos de referência que, por sua vez, seriam responsáveis pela fragmentação de conhecimentos (LIMA, 2011).

Lima (2011) concorda que para avançar em relação aos desafios que se colocam à EA escolar, é necessário enfrentar questões como a produção de políticas curriculares, a inserção da Educação Ambiental nos currículos das licenciaturas, as teorizações sobre disciplinaridade/integração, a politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade.

Já a questão da disciplinarização da Educação Ambiental vai de encontro aos ideais de transversalidade. Bernardes e Prieto (2010) elencam alguns argumentos que defendem essa disciplinarização:

- a transversalidade não funciona na prática nem há garantias de que ela seja praticada nas escolas e instituições de ensino;
- a Educação Ambiental como disciplina ganharia “espaço” na grade curricular e com isso visibilidade e materiais didáticos específicos;
- há diversos educadores ambientais, muitos formados em cursos de extensão e de especialização, mas que na maioria das vezes têm que lecionar aulas de outras disciplinas para desenvolver atividades de Educação Ambiental nas escolas;
- alguns professores não possuem preparo para realizar projetos de Educação Ambiental e mesmo que houvesse um grande contingente não tem interesse, nem didática ou conhecimento, para problematizar, junto com sua disciplina específica, as questões ambientais (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 178).

Na esfera educacional há consenso sobre a necessidade de problematização das questões ambientais em todos os níveis de ensino, mas ainda há resistências e/ou incompreensões sobre a interdisciplinaridade e a transversalidade, que resultam em uma aparente baixa eficácia das ações de Educação Ambiental nos ambientes escolares, assim comentam Bernardes e Prieto (2010).

Apenas um dos entrevistados afirma desconhecer o tema:

“Nessa questão não posso te responder nada mesmo por que eu “tô” leigo nessa área de Educação Ambiental, quero aprender agora, você “tá” fazendo esse mestrado quero aprender agora com você, saber um pouquinho mais” (Juventude).

Juventude foi franco ao afirmar que tem interesse em aprender sobre o tema, visto que ele não sabe nada a respeito.

Essas declarações reforçam a ideia do fortalecimento do tema nos ambientes escolares para que os/as docentes possam se nutrir desses conhecimentos, já que há os que não possuem esse conhecimento, mas, pretendem obtê-lo e há aqueles que apresentam uma visão do tema distinta do sentido real.

Macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental

Essa subcategoria surge como uma forma de conhecer o que os entrevistados compreendem sobre as macrotendências político-pedagógicas que norteiam a EA. Realizando uma análise sobre os dados é evidente encontrar diversas respostas sobre o desconhecimento a respeito do que lhes é questionado:

“Infelizmente não tenho muito conhecimento sobre a área específica de Educação Ambiental, então eu não posso distinguir ou relacionar quais são elas” (Emancipação).

“Não, desconheço esse termo, tenho uma leve impressão que tem a ver com a sustentabilidade, com a reciclagem, algo assim, mas não tenho certeza” (Prática).

“Não, eu acho que a minha área de formação não amplia muito esse horizonte não, assim, o conhecimento que tenho é de textos que, às vezes, volta e meia se tem numa jornada pedagógica, alguma alusão ou quando a gente “tá” envolvido num projeto na escola, de ciências, que a gente mesmo não sendo da disciplina é ‘obrigado’ a trabalhar, então assim, nessa amplitude não, só o básico” (Reflexão).

“Não, sinceramente eu não conheço até por que é uma questão, uma disciplina que eu nunca me aprofundi, nunca estudei então não posso afirmar que conheço” (Legislação).

Maioria dos partícipes afirma não conhecer as macro-tendências da EA. **Emancipação** afirma que, por ele não possuir o conhecimento específico sobre a EA, não consegue determinar quais seriam essas macro-tendências. Já **Prática** afirma não conhecer “esse termo”, se referindo às macro-tendências, mas, apresenta algumas características da macro-tendência pragmática como sustentabilidade e reciclagem, mesmo sem ter o conhecimento de que as mesmas pertencem a uma das correntes político-pedagógicas.

A macro-tendência pragmática abrange as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável; responde à “pauta marrom” por ser urbano-industrial, antes focada no lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia na virada do século para o Consumo Sustentável e atualmente converge com os temas da Mudança Climática e da Economia Verde (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Segundo Layrargues e Lima (2011) pode-se dizer que a vertente pragmática representa uma derivação da vertente conservadora, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico, ainda sem considerar a articulação com a questão da desigualdade social.

Reflexão diz que ouviu falar disso apenas em momentos pontuais como jornadas pedagógicas e projetos. Ela reforça que os projetos que acontecem na escola denominados “projetos de ciências” são de responsabilidade da disciplina ciências, e que ela, mesmo não sendo professora da disciplina acaba sendo quase que forçada a estar envolvida. Ela cita que a sua formação não contribuiu para que se possa ter conhecimento sobre o assunto. **Legislação** se posiciona em relação às macro-tendências como uma disciplina, que nunca estudou por esse motivo afirma não conhecer.

Segundo Bernardes e Prieto (2010) há dezenas de solicitações aos Ministérios de Educação e do Meio Ambiente, de parlamentares e entidades, para a inclusão da disciplina Educação Ambiental nos currículos da educação básica (ensino fundamental e médio).

Em um trecho de uma das falas de **Cidadania** ele menciona que já lecionou a disciplina Educação Ambiental:

“... antigamente tinha até uma disciplina que era Educação Ambiental, cheguei até dar essa disciplina aqui inclusive, que é aquela diversificada que falam, aí tinha identidade e cultura, meio ambiente, texto alguma coisa assim e cidadania...” (Cidadania).

Ele descreve alguns conteúdos que foram trabalhados na disciplina como identidade e cultura, meio ambiente e cidadania.

A quase totalidade dos projetos e indicações argumenta a importância da Educação Ambiental como componente escolar, diante de toda a problemática ambiental hoje, e que sua inclusão, como disciplina, poderá produzir resultados mais efetivos para a tomada de consciência sobre a necessidade de preservação do meio ambiente ou do desenvolvimento sustentável (BERNARDES; PIETRO, 2010).

Apenas um dos entrevistados demonstrou entender um pouco sobre o que foi questionado:

“... hoje já discute a respeito da Educação Ambiental focando a natureza como essencial da discussão [...] se trata mais de tema também social envolvido nessa questão, então eu vejo essa mudança principalmente quando eu participava dos congressos, hoje menos, participo muito menos, quando eu estudava até alguns anos atrás o mestrado, a gente participava com mais frequência de eventos e a gente via essas discussões caminhando para essa educação mais crítica também de forma ambiental” (Cidadania).

Em seu relato **Cidadania** traz elementos sobre a EA conservacionista e EA crítica ao falar da natureza como essencial na discussão e ao trazer a EA como tema social. As dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para a compreensão e desenvolvimento da EA Crítica, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades, tecem Layrargues e Lima (2011).

EA Crítica e o ensino: relevância e articulação

A presente subcategoria revela o que os partícipes sabem a respeito da EA Crítica, a relevância e/ou importância dada por eles no ensino a esta perspectiva e a articulação do tema nas aulas (apenas para os docentes).

Respostas surgiram, revelando o desconhecimento sobre o teor conceitual do tema, como observamos na fala de **Legislação**:

“... essa denominação, Educação Ambiental Crítica, pra mim é muito nova, ao longo da vida eu sempre ouvi Educação Ambiental, eu penso que essa é uma inovação pra a Educação Ambiental. Até o momento eu não posso dizer, discorrer sobre isso por que não estudei o assunto como já afirmei anteriormente, mas, penso que no futuro próximo saberei falar com mais propriedade” (Legislação).

A entrevistada ressalta que a EA Crítica possa ser uma inovação da EA, e que não pode falar a respeito, pois não possui conhecimento para tal, assim, deixa uma incerteza em sua declaração.

Conhecimento traz em sua resposta um teor mais conservacionista, ao tentar expressar sua concepção, associando a ‘preservação das matas’ à EA Crítica:

“Eu acho que nós brasileiros devemos mais preservar as nossas matas que estão aí e isso traz o enriquecimento do solo” (Conhecimento).

Conhecimento fala em ‘preservar as nossas matas’ e isso remete aos princípios da EA conservadora. De acordo com Pelicioni (2005) citada por Silva e Campina (2011) essa EA parte de um ideário romântico, inspirador do movimento preservacionista do final do século XIX, no qual os vínculos afetivos proporcionados pela experiência de integração da natureza trariam bem-estar e equilíbrio emocional, bem como a valorização e proteção do ambiente natural, corroborando com essas convicções. **Conhecimento** afirma que o ato de manter as matas preservadas irá trazer benefícios ao ambiente, como o enriquecimento do solo, por exemplo.

Pesquisa diz:

“É a devastação total do ambiente em que nós utilizamos na nossa vida, a falta de cuidado, o desleixo, a falta de compromisso em cuidar realmente do meio ambiente” (Pesquisa).

A transcrição da fala anterior coloca o ser humano abstrato como protagonista da devastação ambiental, o responsável pelos problemas que têm acontecido no ambiente. Silva e Campina (2011) citam que na EA conservadora são apresentados os problemas ambientais mais aparentes, desprezando-se as causas mais profundas. Ocorre uma relação dicotômica entre o ser humano e o ambiente, sendo o primeiro apresentado como destruidor.

Paradigmas lança a sua visão para responder o que foi questionado, mas, não declara certeza na afirmação:

“... não sei se essa vertente é a mesma que Educação Ambiental por que no caso crítica a gente vê que é algo mais do pensamento, o que é que a gente tem a cerca da educação em si, da Educação Ambiental, mas, eu não sei se perpassa por isso. Seria isso no caso, a questão do que ele pensa, a crítica dele a respeito do ambiente, não sei se perpassa por isso, nunca vi essa concepção assim, esse contexto” (Paradigmas).

Kaplan (2011) traz em sua dissertação inúmeros significados encontrados em dicionários atribuídos à palavra “crítica” (que tem origem grega e quer dizer *chritike*) como conjunto dos críticos, apreciação minuciosa, apreciação desfavorável, censura, maledicência entre outros e também do adjetivo “crítico” (que é oriundo do latim e significa *criticu*) como propenso a censurar, relativo à crise, grave, penoso, perigoso, decisivo, maldizente entre outros. O autor diz que nesse caso, vemos diversos significados com conotação negativa para as palavras “crítica” e “crítico” como se fosse uma péssima opção ter uma postura crítica. Em ambos os casos, apareceram várias definições, mas nenhuma que contemple os sentidos de contestação, questionamento e análise, por exemplo.

O questionamento a respeito da relevância da EA Crítica no ensino culminou em diversas respostas que demonstraram pensamentos positivos relacionados ao tema. **Emancipação** fala:

“Creio que tem seu papel muito importante por que vai refletir a consciência dos alunos quanto à utilização dos equipamentos pra o seu dia-a-dia, pra o seu

ambiente, onde ele vive, então eu acho que isso tenha referência da formação desses alunos quanto o papel deles enquanto cidadãos pra que possa utilizar os recursos sejam eles naturais ou não a favorecer o meio ambiente” (Emancipação).

Ele diz que a EA Crítica é fundamental na formação de cidadãos, nas ações deles para com o ambiente, mas essa é uma afirmação que demonstra incerteza. Outro entrevistado reconhece também a essencialidade da EA Crítica, mas não é dada a real atenção que merece, não é aplicada como necessita que seja:

“Eu acho que é de fundamental importância, mas, às vezes não é trabalhada da forma que deveria na verdade. A gente tem que se aprofundar mais nesse assunto, é um tema transversal, mas a gente nem sempre insere nas nossas aulas” (Direito).

A entrevistada deixa subentendido que tem conhecimento que esse tema deve ser aplicado de maneira transversal, mas, nas aulas é difícil de aparecer. Em junho de 2019 foi publicado um decreto regulamentando a EA, tendo sido assinado pelo atual governador do estado da Bahia, Rui Costa. Este documento destaca ações estratégicas que deverão ser implementadas e consolidadas no âmbito da Secretaria da Educação do Estado e no Sistema Educacional da Bahia. O decreto de Nº 19.083/2019, que regulamenta a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) no Estado, instituída pela Lei nº 12.056, de 07 de janeiro de 2011, informa que a EA deve ser uma prática educativa de cunho transversal que colabore para a transformação das instituições formais em espaços educadores sustentáveis. O decreto determina ainda que espaços de participação socioambientais nas escolas sejam implementados e ampliados e também que sejam construídos planejamentos socioambientais na relação escola-comunidade, além da realização de processos formativos com os profissionais da Educação, de forma a garantir a EA de maneira transversal e contínua no currículo escolar.

A proposta de conseguir articular a EA Crítica nas aulas das disciplinas do currículo é algo quase que impossível principalmente para os/as professores

que se dizem não ser da área de ciências, responsabilizando a disciplina de inserir o tema em seu plano de trabalho, supondo que o professor de ciências possa ter subsídios para trabalhar e/ou abordar o tema, por acreditar que discussões nessa perspectiva estão incluídas na proposta de trabalho deste:

“... eu acredito que o professor da área de ciências tenha mais capacidade pra isso por que como eu já disse é algo assim bem dentro da proposta de trabalho dele assim. O trabalho que eu faço na medida do possível, como eu te disse, vem sempre o quê? Eu trabalho um texto, como eu trabalho com gêneros textuais não é nada tão a fundo, mas a gente vai sempre ali dando a pincelada nas oportunidades que vão aparecendo sempre buscando o fio da meada, mas assim, especificamente só quando a gente tem mesmo essas questões de Feira de ciências e que cada professor fica responsável por uma turma” (Reflexão).

Há os docentes que declararam articular o tema em suas aulas como veremos em algumas falas abaixo explicando de que forma realiza ou tenta realizar essa articulação:

“De maneira bem rasa, quando trabalho, trabalho usando os textos que os livros didáticos trazem, então, com base neles que algumas vezes eu trabalho essa questão ambiental” (Legislação).

“... trazendo textos, colocando os meninos pra refletirem, nas aulas de português a gente coloca muito não só em projetos específicos até mesmo livro didático mesmo ele já tem essa preocupação de tá trabalhando textos que envolvam essa Educação Ambiental e agora com essa experiência de uma disciplina de ciências eu me preocupo muito sobre não só conceituar o que é as coisas, eu “tô” com turma de 7º ano, mas de colocar eles pra vivenciar um pouco, e olha que me dá trabalho por que eu não sou da área” (Participação).

“Sempre que dá, a gente tenta. Nós trabalhamos com projetos, um dos projetos que pra gente foi bem relevante foi a questão do lixo, nós trabalhamos muito aqui e a preservação não só do ambiente nosso escolar como também do ambiente por um todo” (Pesquisa).

“... parte muito da formação do professor, se o professor não se atualiza muitas vezes ele fica ainda apegado aquela imagem da educação, natureza, verde, preserve, só isso, e não é mais só isso, então a gente tem que “tá” se atualizando, no meu caso, eu acho que eu consigo fazer esse parâmetro, essa discussão, essa contextualização, significação desse conteúdo que eu dou em ciências para o cotidiano do aluno, é eu dar aula sobre água e tem um rio aqui e eu não ir lá, então eu tento fazer essa conexão pra que ele perceba e reflita, veja que ele pode contribuir com alguma coisa” (Cidadania).

“Consigo, dentro de um assunto, de acordo com algum texto, aí eu puxo para que eles pensem, reflitam do papel dele diante da natureza, do quem acontecendo sempre procuro passar isso pra eles, mas, eu acho que ainda não é, como te falei, trabalhada da forma que deveria” (Direito).

Legislação afirma trabalhar a questão ambiental de forma sucinta, utilizando textos dos próprios livros didáticos. **Participação** também trabalha com textos e menciona também os livros didáticos como suporte para as aulas, cita os projetos como meios que são utilizados para a abordagem do tema ambiental e atribui a responsabilidade disso também a disciplina de ciências. **Direito** declara que também se vale de textos para trabalhar com o assunto. Outro entrevistado que citou os projetos como meios de divulgação do tema ambiental foi **Pesquisa**, que traz um discurso com ideais pragmáticos e também conservadores ao mencionar a questão do lixo e a expressão ‘preservação’ não só do ambiente escolar, mas também o ambiental de forma ampla.

Cidadania aborda sobre a atualização do profissional para conseguir trabalhar as discussões de forma contextualizada. Fala também da formação do professor. Há um consenso entre os professores e dirigentes escolares que é necessário “educar os educadores”, pois os saberes racionais que foram aprendidos nos processos formativos não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade dos problemas que o trabalho docente exige (FÁVERO et al., 2013).

Dos 12 entrevistados, apenas 5 afirmaram que muitas vezes por falta de conhecimento sobre o tema, acabam não articulando a EA Crítica nas aulas ou até dizendo não saber se articulam por não entender o que o tema propõe.

A formação dos professores tanto inicial quanto continuada tem relação direta no desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e do fazer docente. É entendida como parte do desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da prática docente, e que pode permitir um novo significado à prática pedagógica e re-significar a atuação do profissional.

Desse modo, esses dados reforçam cada vez mais a necessidade de se realizar processos de formações continuadas com os educadores buscando discussões que os possibilitem avançarem positivamente em suas ações pedagógicas no contexto escolar fazendo uso dos aportes teóricos da EA Crítica, para que assim futuramente eles possam está realizando essa inserção em seus planos de aula e executando no cotidiano escolar, como também se deve dar uma atenção às formações iniciais, fortalecendo cada vez mais a relação das IES com a escola de educação básica de forma significativa promovendo parcerias que possam trazer benefícios para ambas.

Inovações na prática docente

Esta subcategoria originou-se de indagações a respeito do uso de propostas metodológicas inovadoras na prática docente. Os entrevistados (professores) afirmaram que utilizam:

“Procuro, trabalhando assim com coisas do nosso dia-a-dia, do cotidiano, não indo muito assim pela parte do livro didático, mas buscando algumas aulas na própria internet, pesquisando pra que o aluno se estimule mais”
(Conhecimento).

“Sim, sempre eu trago alguma coisa diferente, que eles não estão habituados, justamente pra estimular a prática nas aulas principalmente do público feminino que é um público que não participa tanto das aulas práticas, mas, eu tento diversificar pra que elas possam ser incluídas e também modificar o que ele já conhece por que se ficar só na prática do futebol ou de outros esportes mais comuns eles também criam esse hábito e não vivenciam outra coisa, então eu procuro sempre trazer coisas diferentes pra poder eles participarem”
(Emancipação).

“... eu penso que todo professor ele precisa buscar “tá” inovando sua prática não importa quantos anos ele tenha de serviço, mas, é importante que esteja inovando por que a cada ano, a cada dia as pessoas são diferentes, a clientela é diferente, o desejo pela disciplina é diferente então é de suma importância que o professor esteja inovando e de que forma isso acontece? Pesquisando, buscando conhecimento, buscando meios que venha atender essa necessidade de inovação”
(Legislação).

“Sim... a gente sempre “tá” em busca dessas metodologias que vem pra poder tá... principalmente a parte de sustentabilidade na área de matemática mesmo sobre construir jogos que seja feito de materiais reciclados entre outros, entre

outras propostas que agente acaba criando não só na área ambiental, mas da parte metodológica mesmo pra que o aluno ele possa aprender, ter uma aprendizagem significativa” (Paradigmas).

“Sim. ...buscando textos mais atuais, relacionando com momentos da atualidade pra que eles possam perceber a importância dessa compreensão dos fatos históricos, trazendo metodologias como músicas, vídeos, pesquisa interativa, fugir um pouco dessa aula expositiva...” (Diretrizes).

“... eu gosto de trabalhar com filmes, com músicas, eu acredito que não seja tão inovador, mas, que venha facilitar o entendimento e sempre basear numa vivência...” (Reflexão).

“Sim. Eu sempre “tô” buscando música, textos, vídeos, dinâmicas pra que as aulas fiquem mais atrativas” (Direito).

Salientam que procuram diversificar nas aulas, trazendo coisas que conquiste mais a atenção e interesse do aluno. **Conhecimento** relata que busca aulas na internet para preparar as suas para que ele consiga estimular mais o aluno. **Emancipação** também afirma que sempre traz para seus alunos coisas não habituais para que eles participem mais, porém não deixa claro quais seriam essas estratégias de estimulação. **Legislação** defende a ideia de que independente do tempo de trabalho do docente ele deve estar sempre se atualizando para que assim ele possa inovar em sua prática. Ela diz que cada ano é uma clientela diferente e o desejo pela disciplina também é diferente, assim buscando inovações o educador estará mais preparado para atender essa necessidade.

Como instrumentos ou recursos para o trabalho com o tema, **Paradigmas** menciona os jogos como elementos que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos. As propostas pedagógicas diferenciadas, como por exemplo, o uso de jogos educativos podem despertar valores relativos ao meio ambiente e criar nos indivíduos uma consciência solidária de forma a mudar pensamentos e ações com vistas à utilização, manutenção e importância dos recursos naturais. (ROCHA; PEREIRA, 2017).

Em conformidade com Rocha e Pereira (2017) a utilização de jogos em sala de aula desenvolve o poder de argumentação do aluno e leva-o a

disciplina, atenção, observação, comparação, levantamento de hipóteses, e interação com seus colegas.

Diretrizes relata que inova em suas aulas por meio de textos atuais e também utilizando músicas, vídeos e pesquisa interativa buscando relacionar com a atualidade a fim de que os alunos entendam a importância de compreender fatos históricos.

Reflexão afirma também trabalhar com músicas, além de filmes, mesmo citando que isso possa não ser tão inovador, mas, é algo que ele acredita que poderá facilitar o entendimento dos seus alunos. A dinâmica de ver um filme pode ser considerada lúdica diante das atividades rotineiras das aulas tradicionais e desenvolve habilidades necessárias para o desenvolvimento do educando. A exemplo dessas habilidades podemos citar: atenção, memorização, criatividade, imaginação, entre outras (BACK et al., 2018).

Outro entrevistado que também citou a música como uma ferramenta inovadora em suas aulas foi **Direito**. Ela utiliza também outros instrumentos como textos, dinâmicas e vídeos, mencionado anteriormente por **Diretrizes**.

Alguns entrevistados fazem referência às TICs como elementos inovadores e importantes no processo de ensino-aprendizagem:

“... pra eles não surte efeito ainda mais com o mundo virtual que “tá” aí. Talvez seja o nosso maior desafio: trazer esse mundo virtual onde eles têm a possibilidade de ter tudo nas mãos, com um clique tem tudo, trazer pra auxiliar na sala de aula” (Diretrizes).

“... hoje em dia principalmente com a inovação tecnológica, os alunos têm acesso a informação muito rapidamente só que ele não sabe fazer bom uso disso, a maioria deles, então a gente tem que saber inserir essas novas tecnologias, essa novas maneiras de aprender para que o aluno possa dá significado ao conhecimento que ele constrói na escola” (Cidadania).

“... na medida do possível que até porque é uma necessidade hoje a gente trazer até para essa nova geração que está aí com o mundo tecnológico em suas mãos a gente precisa trazer esse novo, inovar a metodologia com a tecnologia também,

até mesmo para prender o aluno e fazer com que ele conheça essas novas ferramentas, esses novos recursos...” (Prática).

Diretrizes fala em ‘mundo virtual’ fazendo alusão às TICs e declara que o maior desafio do professor é trazer esse mundo virtual para auxiliar na sala de aula, sendo que o mesmo possibilita aos estudantes terem tudo nas mãos.

Segundo Kenski (2003) na atualidade, as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade.

Cidadania fala em inovação tecnológica e diz que o professor precisa saber inserir essas novas tecnologias em seu cotidiano escolar, visto que os alunos conseguem as informações de forma rápida, porém não utiliza a tecnologia da forma adequada. Ele defende a ideia de que se o professor souber inserir essas novas tecnologias, ele contribuirá com a aprendizagem do aluno que dará significado a tudo aquilo que ele constrói na escola.

No atual estágio da civilização, as tecnologias digitais de comunicação e informação possibilitam novas formas de acesso à informação, novas possibilidades de interação e de comunicação e formas diferenciadas de se alcançar a aprendizagem. Essas tecnologias, no entanto, requerem um amplo conhecimento de suas especificidades para que possam ser utilizadas adequadamente em projetos sistemáticos de educação (KENSKI, 2003).

A entrevistada **Prática** fala que é necessário que o professor traga para a nova geração as inovações tecnológicas possibilitando que eles conheçam esses novos recursos. Ela traz em seu relato que uma das competências da BNCC é fazer uso dessas tecnologias em sala de aula, porém algumas questões merecem ser debatidas: a escola está preparada para atender essa demanda? Ela cita que a escola possui computadores para uso dos alunos, mas, que os mesmos

encontram-se quebrados e sem manutenção, sem contar que a escola não dispõe de uma sala de informática. Levanta outra questão bastante interessante: até que ponto pode está usando o celular em sala de aula? Ela diz que os alunos não possuem maturidade para ver esse recurso como algo benéfico para suas vidas, e que o interesse maior gira em torno das redes sociais e dos jogos, utilizam apenas com essa finalidades.

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas de todo o grupo social (KENSKI, 2007).

Segundo Kenski (2007) as novas tecnologias não oferecem aos seus usuários um novo mundo, sem problemas. Ainda não se tem ideia das consequências e repercussões que as articulações em rede e a ampliação da capacidade tecnológica de acesso vão ocasionar e do que poderão nos oferecer em curto prazo. A autora ainda salienta que como usuários de computadores e da internet, por exemplo, sabemos dos problemas técnicos que causam estragos nas máquinas e que nos fazem perder dados, documentos e muitas horas de trabalho.

Assim, hoje não se discute se a escola deve ou não utilizar a tecnologia como ferramenta educacional, pois já é uma realidade no contexto educacional. A questão a ser debatida é como usar essas novas tecnologias de forma eficiente e proveitosa (LOBO; MAIA, 2015).

Projetos pedagógicos abordando a EA Crítica

Sobre a realização de projetos pedagógicos com a abordagem voltada para a EA Crítica, os/as docentes mencionam que os desenvolvem e realizam também a feira de ciências:

“Em alguns projetos a gente trabalha com meio ambiente agora não sei se atende essa questão aí da Educação Ambiental Crítica” (Diretrizes).

“Sempre teve alguns projetos que envolveram o trabalho com o meio ambiente, agora se esse trabalho foi de forma crítica ou não aí que a gente tem que analisar...” (Emancipação).

“Só na feira de ciências. Sempre quando a gente trabalha na feira de ciências a gente entra nesse assunto” (Direito).

“... a escola tem uma prática de fazer uma feira de ciências e é justamente nesse momento que geralmente todos os professores, todas as disciplinas se engajam desenvolvendo atividades com os alunos que culminam na feira que é uma apresentação geralmente aberta a outras unidades escolares, a qualquer visitante que queira e a gente trabalha dessa forma” (Legislação).

“... Quando a gente discute a feira de ciências, é voltada com esses objetivos. Eu elaboro o projeto junto com a coordenadora e a gente foca discutir isso, essa questão crítica do meio ambiente, nos projetos da feira de ciências” (Cidadania).

As falas dos 5 entrevistados acima mostram claramente suas visões em relação a ideia de ‘projetos’. Por tratar de conteúdos relacionados ao meio ambiente, eles relatam que a feira de ciências é o espaço aberto a discussões nessa perspectiva, a ambiental. **Diretrizes** e **Emancipação** falam em ‘projetos’ quando o assunto é trabalhar com o meio ambiente, mas, em relação a abordagem ou inclusão da EA Crítica nestes trabalhos, eles não souberam responder.

A feira de ciências também é citada por **Direito** como momento em que podem ser desenvolvidos trabalhos incluindo o tema. A menção a esse momento se dá por considerar que a ‘feira de ciências’ deva ser o momento oportuno dedicado a isso, visto que a disciplina ciências na concepção deles possui uma relação maior que as outras disciplinas.

Participação afirma que o Projeto Político Pedagógico é o documento que vai nortear os trabalhos com o tema e que há um ano a escola não realiza projeto específico, como observamos na fala abaixo:

“... “tá” no nosso Projeto Político Pedagógico só que de um ano pra cá a gente não faz aquela atividade específica, projeto específico para, e sim tem que tá inserido nos demais projetos a sustentabilidade, mas “tá” no Projeto Político pedagógico” (Participação).

É necessária a criação deste documento (PPP) cuja finalidade é estabelecer elementos que servirão de base para orientar princípios iluminadores da ação pedagógica no cotidiano escolar, além de redefinir o papel da escola na sociedade brasileira (PPP, 2018).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Maria José Lessa de Moraes, tem, a intenção de apresentar as linhas norteadoras para o trabalho das diferentes áreas curriculares, que estruturam o trabalho escolar defendidas pelos PCNs ou a outros temas que se mostrem relevantes para a construção do indivíduo enquanto cidadão (PPP, 2018).

Pesquisa citou temas como o lixo, a preservação, a poluição do ar e do ambiente que possivelmente são trabalhados em projetos:

“... sobre o lixo, a preservação, que destino nós vamos dar ao lixo, a questão da poluição do ar, do ambiente, nós trabalhamos projetos em cima disso” (Pesquisa).

Transversalidade relatou especificou quais os tipos de trabalhos que são realizados na unidade escolar:

“... aqui na escola nós temos projetos voltados para a sexualidade, quando a gente se preocupa com sexualidade, a gente “tá” se preocupando com o nosso meio ambiente que é o corpo, o ambiente físico quanto ao uso pra o sexo não fazer por fazer, mas, há uma responsabilidade com relação família e escola também tem essa preocupação. Temos projetos aqui também voltados de educação física, de leitura e escrita, então a escola “tá” procurando mesmo que a passos lentos, mas a gente “tá” procurando mudanças. Eu penso que a barreira maior “tá” no discurso do professor no dia-a-dia. São pontuais, sempre tem a culminância, agora mesmo desde o ano passado o município começou trabalhar por trimestre, então assim, tem projetos desenvolvidos por trimestre, a cada três meses encerra um projeto, ele começa, têm as ações e no final tem a culminância, aí a comunidade é convidada a participar” (Transversalidade).

A entrevistada afirma que os projetos são desenvolvidos de acordo com a necessidade da escola. Há uma determinação oriunda da Secretaria de Educação do município com determinado tema para um projeto macro e daí a coordenação elabora e desenvolve projetos micros e passa para os professores analisarem e darem sugestões. É estipulado que os projetos tenham três meses de duração, e nesse tempo acontecem inúmeras ações findando com uma culminância. Uma questão interessante é que a comunidade é convidada a prestigiar esses projetos.

“... aos projetos, assim, não todo ano, tem projetos direcionados, quando é um projeto voltado pra um ambiente aí sentamos, planejamos em conjunto, mas eu acho que devido ao não conhecimento, talvez fosse até uma proposta de trazer esse direcionamento ou uma formação mesmo para o professor direcionando ele pra novas ações futuras pra se trabalhar na escola porque o projeto como eu falei é aquele projeto assim, de unidade, de semanas, mas, talvez falte esse direcionamento melhor que a gente só traz o necessário, é sustentabilidade, reciclagem, cuidado com o ambiente que ele “tá” inserido, mas, nada muito profundo” (Prática).

Prática ressalta que por falta de conhecimento seria interessante trazer o direcionamento ou até mesmo uma formação para guiar o professor na realização de ações futuras para se trabalhar na escola. Na formação inicial, os professores da Educação Básica geralmente não tem o contato com a Educação Ambiental, que dirá a EA Crítica, pois, grande parte dos cursos de licenciatura não trabalha nesse contexto, ficando a cargo apenas das áreas afins, por isso, os professores sentem dificuldade em trabalhar esse tema no cotidiano escolar, considerando-se despreparados para tal.

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que se refere às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010).

Na fala de **Prática** fica clara a ideia da sugestão da realização de uma formação complementar para que o educador possa obter um melhor preparo para realizar a abordagem do tema em suas aulas.

Assim, o artigo 8º da PNEA, em específico o §2º, inciso I, traz que os conteúdos da Educação Ambiental devem ser incorporados na formação, especialização e atualização dos educadores em todos os níveis e modalidades de ensino como a finalidade de capacitá-los para que dessa forma eles possam sentir uma maior preparação em trabalhar com essa abordagem.

Reflexão fala do trabalho com o tema de forma individual:

“Sempre não, assim, acho que cada professor na sua disciplina principalmente os da área de ciências, trabalham assim mais direcionadamente, mas no geral não, acho que cada olha pra o seu umbigo mesmo, pra necessidade da sua disciplina, vez ou outra, como eu falei, sou de língua portuguesa e “tô” sempre infiltrando algo, às vezes acho algo interessante, “tô” sempre trazendo, mas, às vezes o objetivo nem é a Educação Ambiental, a gente puxa um gancho, na verdade, no meu caso, é mais o estudo da língua” (Reflexão).

Ela quis afirmar que a responsabilidade maior com essas atribuições se dá para com os professores específicos da disciplina de ciências. Essa visão pode ser entendida como equivocada, uma vez que a abrangência da abordagem só será garantida se o tema for abordado e/ou trabalhado de forma transversal na escola, como defendiam os PCN.

Transversalidade defende que não há necessidade de recursos para se trabalhar a Educação Ambiental quando sem tem ‘consciência’, como observamos na fala a seguir:

“Eu vejo que a Educação ambiental não precisa desses recursos tanto, primeiro é a consciência, depois a questão do recurso é como você vai “tá” desenvolvendo projeto reaproveitando e evitando certo uso de materiais que vão denegrir a questão de imagem do outro, de meio ambiente, pra que usar bexigas em atividades, pra que quando você vai ter algum desenvolvimento de projetos na escola, pra que ornamentar com bexigas, se bexigas levam tanto tempo pra se decompor, se a gente pode usar outros recursos como malhas, como materiais feitos pelos próprios alunos de papeis que é mais fácil, então a escola tem essa preocupação por esse lado” (Transversalidade).

Ela fala da sensibilização, no momento em que aprova o reaproveitamento e utilização de materiais que não prejudiquem tanto o ambiente. **Transversalidade** levanta a bandeira da sustentabilidade e diz que a

escola tem essa preocupação, de inclusive fazer uso de materiais produzidos pelos próprios alunos.

Loureiro (2007) tece que é muito comum se afirmar que o objetivo da EA é conscientizar alunos e comunidades e ele traz o seguinte questionamento: o que é conscientizar?

“É um conceito com muitos significados, mas normalmente quando as pessoas fazem menção a ele querem dizer: sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados à preservação desconsiderando as características socioeconômicas e culturais do grupo com o qual se trabalha. Em resumo, dar ou levar consciência a quem não tem. E é aí que está o risco, pois fica pressuposto que a comunidade escolar não faz certo porque não quer ou não conhece ou não se sensibiliza com a natureza” (LOUREIRO, 2007, p. 69).

O autor ainda comenta que a questão não é somente conhecer para se ter consciência de algo, mas conhecer inserido no mundo para que se tenha consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas culturais e, nesse movimento, superarmo-nos e às próprias condições inicialmente configuradas.

Recursos e ferramentas no ensino da EA Crítica

Ao serem questionados sobre a existência na escola de recursos e ferramentas para o ensino da EA Crítica alguns dos entrevistados afirmou que possui pouco ou não possui:

“Não, a escola não dispõe de material nesse sentido. Pra se ter uma ideia nem uma biblioteca a escola tem. Os livros, tem muito pouco livro e já estão bem sucateados e nessa área então, não existe” (Legislação).

“Assim, não vou dizer que não tenha recursos, a gente tem que solicitar e nem sempre é viável a gente fazer, por exemplo, uma viagem a uma área de campo pra gente perceber alguns problemas ambientais, mas, o mínimo possível eu consigo nas duas escolas que trabalho” (Cidadania).

“Eu acredito que não por que a gente “tá” tendo contenção de materiais, em tudo, eu acho que não” (Paradigmas).

“Não, assim como eu disse tem os projetos, mas o material é só aquele mesmo que a escola já tem, nada direcionado a Educação Ambiental” (Prática).

Legislação se queixa da falta de materiais para se trabalhar com a EA Crítica e inclusive menciona a ausência de uma biblioteca. A partir dessa fala podemos entender que um espaço com livros, inclusive com abordagem do tema ambiental seria interessante e contribuiria bastante no ensino.

Pelo fato da contenção de materiais, **Paradigmas** afirma que não há recursos e nem ferramentas para o ensino com o assunto. Ela associa a ausência desses materiais à falta de recursos financeiros, levando-nos a interpretar que só haverá recursos e ferramentas para o ensino da EA Crítica se houver investimentos financeiros para tal.

Prática diz que os materiais disponíveis para o trabalho docente são os que a escola já possui, não tendo material específico para a EA.

Cidadania cita a viagem de campo como um recurso para as aulas com a abordagem do tema. Ele se queixa da dificuldade que tem em conseguir agendar uma viagem. Assim como as “experiências”, a viagem de campo não isenta as práticas de conter teor conservador e tradicional.

A aula de campo como em qualquer outro método de ensino deve ser cientificamente orientada, tanto em concepções pedagógicas quanto em conteúdos específicos interdisciplinares (PINTO et. al, 2015).

Segundo Pinto e colaboradores (2015) a atividade de campo é uma prática de ensino disponível para os educadores, em especial aqueles que têm o espaço como objeto de estudo. Associada com outras atividades, tais como aulas expositivas na sala, permitem a exploração de conteúdos, de sentimentos e atitudes que enriquecem o aprendizado.

Reflexão responde que na escola não há recursos nem ferramentas no ensino de EA Crítica ao mesmo tempo em que faz um desabafo:

“Não, assim não, não vejo nada tão... às vezes eu tenho até críticas a fazer no sentido assim, talvez não seja nem questão ambiental, mas o ambiente, por exemplo, a gente trata, a gente fala da importância da água, de ter uma boa saúde e às vezes o tanque não tem a higienização necessária, às vezes o bebedouro não tem a manutenção que deveria ter, então são questões assim que eu acho meio um disparate, já melhorou muito em relação ao que tinha e na medida do possível o que faz é a gente que toma tino mesmo e faz alguma coisa” (Reflexão).

A entrevistada faz críticas em relação aos discursos que são pregados relacionados à questão ambiental e ao mesmo tempo não há precauções e cuidados que tanto se fala. Por exemplo, ela cita a questão da água, da essencialidade da mesma que todos sabem e traz isso para contextualizar problemas recorrentes na escola como a higienização precária dos tanques que abastecem a escola e ausência de uma manutenção nos bebedouros. São situações que nos levam a uma reflexão: por que falamos tanto em preservar, conservar ambiente limpo e muitas vezes isso não parte para a prática?

Desse modo, devemos promover mudanças partindo de nós mesmos, do individual, para que futuramente consigamos alcançar objetivos e causas coletivas. Isso é um trabalho que deve ser contínuo e de sensibilização.

Inserção da EA Crítica no planejamento de ensino da unidade escolar

Os partícipes foram questionados se há a inserção da EA Crítica no planejamento de ensino da unidade escolar e majoritariamente as respostas apontaram para não:

“Só através de alguns projetos, dependendo do ano, a gente desenvolve alguns projetos como a gente já fez, mas, no plano de curso assim não. Eu mesma, assim como te falei, como é um tema transversal sempre tem no meu plano de curso sempre eu coloco, mas ela não é assunto que fica o tempo todo dependendo em um ano e outro eu incluo mas ele não é assim fixo”. (Direito)

“Não... na proposta curricular de ciências deve ter alguma coisa de Educação Ambiental por que é o primeiro ano que eu “tô” trabalhando, vou trabalhar só com o 6º ano, então eu não sei ainda tudo como é que vai vir, mas, pode ter alguma coisa agora eu não sei se tem a ver com essa proposta aí da Educação Ambiental Crítica, mas, acredito que se resume apenas a disciplina de ciências onde tem algum assunto a ver com meio ambiente”. (Diretrizes)

“Praticamente no meu não por que eu foco mais com essa questão dos esportes, das atividades práticas, da questão do corpo, da saúde corporal, questões sociais, porém, as aulas quando falam do meio ambiente ela “tá” incluída dentro da proposta de educação corporal, da higiene corporal, da qualidade de vida, aí a gente relaciona isso como um dos instrumentos que podem favorecer a formação desse aluno”. **(Emancipação)**

Direito menciona que na instituição escolar são desenvolvidos alguns projetos, mas, que no planejamento de ensino desta unidade não há menção do tema. Ela afirma ter conhecimento que este deve ser trabalhado de maneira transversal e que insere em suas aulas esporadicamente por conta própria. Enquanto isso, **Diretrizes** faz a suposição de que deve haver alguma alusão na proposta curricular da disciplina de ciências, assim ela deixa nítida a ideia que somente esta disciplina tem a obrigatoriedade de trabalhar com o tema e que o assunto meio ambiente tem relação com os conteúdos que devem ser trabalhados, mas afirma que diante disso ela não tem conhecimento que tenha ligação com a EA Crítica.

Emancipação fala que em seu planejamento praticamente não há a inclusão do tema e relata que dentro das propostas de alguns conteúdos da sua disciplina ao tratar de algo relacionado ao meio ambiente poderá estar inserindo o tema em suas abordagens, mas, deixam explícitos os assuntos que possuem mais foco como esportes, atividades práticas, questão do corpo, saúde corporal e questões sociais.

Transversalidade expõe que o tema não está aparente, porém este aparece nas ações realizadas pela escola que prima trabalhar interdisciplinarmente, mas que ainda acontece de forma tímida:

“... a inclusão da educação ambiental “tá” lá explícita? Não! Mas nas ações que a gente prega pra trabalhar com interdisciplinaridade, aí sim acontece, mesmo que a passos lentos” **(Transversalidade).**

A entrevistada relata que nas ações realizadas na escola, eles defendem e reforçam a ideia de trabalhar o tema de forma que perpassasse pelas várias disciplinas do currículo, mas que isso acontece de forma gradual.

Outros entrevistados citaram a disciplina ciências mais uma vez como a disciplina que tem o total domínio dessa abordagem:

“Há a inclusão da Educação Ambiental, a Educação Ambiental Crítica eu não posso afirmar, principalmente na aula de ciências” (Legislação).

“Tem, que tem Projeto Político Pedagógico tem, no curso de unidade tem que ter especificamente mais nas disciplinas de ciências, mas por ser uma disciplina discursiva, a disciplina de língua portuguesa também ela vai trazer por que ela vai trazer textos reflexivos, textos discursivos sobre principalmente no 9º ano também quando trabalhamos com texto argumentativo dissertativo sempre tem um tema voltado eles para primeiro debater, discutir em sala pra depois fazer a produção, então de qualquer forma “tá” inserido também” (Participação).

“... não há uma temática de educação... eu não coloco, agora a gente vai dá aula de Educação Ambiental, mas, ela está inserida em todo o meu conteúdo programático, nas minhas discussões, então se eu vou trabalhar um assunto, sei lá, o ar, aí eu vou trabalhar também a questão ambiental sobre o ar, se o meu assunto é a água, vou trabalhar as questões ambientais, as questões de saúde, as questões de forma crítica entre ação da sociedade perante a natureza e todo esse relacionamento” (Cidadania).

Ao responder os questionamentos, **Legislação** fala que no planejamento de ensino há a inserção da Educação Ambiental, principalmente nas aulas de ciências, já em relação à EA Crítica ela não afirma haver a inclusão nessa perspectiva.

Participação relata que há essa abordagem no PPP e diz que esta deve ser feita principalmente na disciplina ciências. Ela defende que sua disciplina, Língua portuguesa, traz essa abordagem através de textos, sejam eles dissertativos, reflexivos ou argumentativos.

Cidadania que é um dos professores que leciona a disciplina ciências, afirma que seus conteúdos programáticos incluem Educação Ambiental ao ministrar as aulas com a abordagem o tema e menciona que trabalha de forma crítica, estabelecendo a relação natureza-sociedade.

Paradigmas explicita a realidade do município em relação à prioridade dada para a abordagem:

“Eu não sei, eu teria que vê assim, até então não, que eu saiba não por que muitas vezes o município ele não se propõe a “tá” realmente se importando muitas vezes com essa temática, eu acho que deixa um pouco de lado” (Paradigmas).

Pesquisa mencionou que em determinado período do ano letivo, com determinada turma, haverá projeto envolvendo o tema da água e do lixo:

“... na segunda unidade nós vamos trabalhar com o 6º ano um projeto envolvendo a questão da água e a questão do destino do lixo no nosso planeta” (Pesquisa).

Conhecimento e Prática dizem que o tema não está inserido no planejamento de ensino:

“Não, não há” (Prática).

“... não pensaram antes de olhar pra poder abordar, mas, vamos nós professores sentar pra gente vê se coloca na grade” (Conhecimento).

Conhecimento alega que não houve uma reflexão anterior para fazer a abordagem e que será de responsabilidade de cada professor fazer essa inserção na grade.

Analisando a fundo as respostas sobre o questionamento feito aos partícipes a respeito da presença da EA Crítica no planejamento de ensino, é possível identificar que os mesmos não conhecem bem o planejamento de ensino da escola e alguns até fazem relação deste com o PPP, considerando como se fossem a mesma coisa, mas o questionamento foi a respeito do planejamento de ensino e teve resposta relacionada ao conteúdo do PPP.

Planejamento é um instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e que possibilita a ele uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, entendemos que o planejamento é uma necessidade para o desenvolvimento dos alunos, viabilizando meios para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, consideramos

necessário promover uma reflexão a partir de estudos teóricos evidenciados que levam uma melhor compreensão da importância deste para compreender as mudanças ocorridas em cada período histórico (SANTOS; PERIN, 2013).

Já o PPP é um processo permanente de reflexão e discussão sobre os problemas da escola, possibilitando a vivência democrática, já que conta com a participação de todos os membros da comunidade escolar. Ele busca organizar o trabalho pedagógico, superando conflitos no interior da escola e diminuindo os efeitos da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão, segundo Santos (2013).

Uma solução eficaz para isso seria proporcionar momentos de estudos e discussões deste documento, possibilitando conhecer melhor do que trata o planejamento para, posteriormente, realizar adaptações devidas e necessárias.

PROJETOS

A segunda etapa da análise dos dados se fez a partir da análise documental realizada em projetos que foram desenvolvidos na escola nos últimos quatro anos (de 2016 a 2019) para investigar se há menção, abordagem, inserção e/ou inclusão da EA Crítica.

Em 2016 foram desenvolvidos e realizados 4 projetos, no ano de 2017 foram realizados 3, em 2018, 2 e no ano de 2019 apenas 1 projeto foi executado. Após uma análise minuciosa desse material pudemos identificar apenas dois projetos que fazem menção a Educação Ambiental: “Projeto Meio Ambiente: Dando vida à escola Lessa de Moraes” e “Projeto Feira de Artes e Ciências: entendimento global”.

Anteriormente os projetos eram trabalhados por bimestre, por unidade, a partir do ano de 2019 passou-se a trabalhar por trimestre, pois a demanda era grande e o tempo relativamente curto, além disso, há a comemoração de datas

festivas acrescentadas no cotidiano da escola. Dessa forma, trabalhar trimestralmente os temas, possibilitaria uma exploração mais detalhada.

Assim, partindo dessa análise surgiram duas categorias: Educação Ambiental e a mudança de comportamentos e hábitos e Feira de ciências e a interdisciplinaridade.

Educação Ambiental e a mudança de comportamentos e hábitos

O projeto “Meio Ambiente: dando a vida à escola Lessa de Moraes” foi desenvolvido em 2016 e teve como público alvo os alunos dos anos finais do ensino fundamental. A justificativa do projeto traz elementos contundentes da Educação Ambiental como meio ambiente e problemas ambientais, observe no trecho abaixo:

“Trabalhar com tema meio ambiente é possibilitar a Educação Ambiental, que é um processo participativo onde o educando assume o papel de elemento central do processo de ensino/aprendizagem pretendido, participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais e busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, através do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania”
(Projeto Meio ambiente: Dando vida à escola de Moraes).

Esse trecho extraído da justificativa do projeto traz a expressão ‘meio ambiente’ como uma possibilidade de trabalhar com a Educação Ambiental como componente de um processo no qual o estudante contribui de forma ativa no diagnóstico dos problemas ambientais, buscando solução para os mesmos. O trecho ainda explana que o aluno tem o papel essencial no processo de ensino/aprendizagem e através do desenvolvimento de habilidades, formação de atitudes e por meio de uma conduta ética, atue como um agente transformador.

Ainda na justificativa há a menção dos temas centrais das ações para uma abordagem que foram o meio ambiente e a qualidade de vida. Destaca também a questão da adoção de comportamentos ambientalmente corretos, adquiridos na prática e no dia a dia da escola. Reafirmam a importância da

Educação Ambiental e a visão integrada do mundo, e assim esperam contribuir com mudanças no espaço escolar, sensibilizando os alunos para evitarem desperdícios de água, papel e energia, reaproveitando uma parte do lixo para diminuir a quantidade no ambiente escolar.

Por meio do objetivo geral pregam a implantação da EA de maneira interdisciplinar, sendo que os professores de todas as disciplinas são responsáveis pela execução do projeto, realizando atitudes ambientais em toda a escola. Fala ainda em relação à consciência da importância da participação individual em relação à 'conservação' e 'preservação' do ambiente local.

Nos objetivos específicos há menção de inúmeras atividades a serem concretizadas para contemplar as ações do projeto como: preparar os alunos para realizarem plantações e recuperação de áreas verdes tanto na escola quanto na comunidade, recuperar o terreno da escola para criar um espaço de reflorestamento e embelezamento, servindo para efetivar na prática as ações da Educação Ambiental. Em uma conversa informal com a professora de ciências da escola, pude registrar um relato interesse a respeito da paisagem da escola: "há alguns anos atrás a escola era bem arborizada, as árvores traziam grandes sombras pelo pátio do espaço ao redor das dependências da unidade, com o passar do tempo, não houve manutenção, e havia a reclamação de que as plantas faziam sujeira e com isso elas foram retiradas. A falta de incentivo para as práticas de plantio e reflorestamento fizeram acabar com uma área da escola que antes era utilizada pelos alunos nos momentos de intervalo para se abrigarem e se protegerem do sol" **(Pesquisa)**.

Estimulam a mudança de hábitos bem como a mudança de comportamento diante do meio ambiente em relação ao desperdício seja de papel, lixo, água ou energia, a questão do lixo e de sua reutilização, revelando assim uma visão pragmática do projeto. Falam também em conscientizar o aluno para a necessidade de pensar no problema do lixo, nas formas de coleta e destino, na reciclagem, nos responsáveis pela produção e destino na escola, em casa e em espaços comuns, além de estimular a reutilização do lixo como

garrafas pet, papelão, latinha, tampinhas de garrafa, etc. Layrargues (2002) diz que a questão do lixo vem sendo apontada pelos ambientalistas como um dos mais graves problemas ambientais urbanos da atualidade, a ponto de ter-se tornado objeto de proposições técnicas para seu enfrentamento e alvo privilegiado de programas de EA na escola brasileira.

A intenção do projeto foi trabalhar tanto com trabalhos a serem desenvolvidos por cada disciplina, como de forma ampla por meio de atividades como plantio de sementes, exposição de plaquinhas incentivando a preservação e conservação do espaço, implantação da seleção do lixo, adoção de uma palmeira, limpeza ao redor da escola e dentre outras ações.

Os professores de todas as disciplinas envolvidos no projeto tiveram sugestões para trabalhar e incluir de alguma forma o tema em suas aulas durante o período de duração do projeto, findando com a culminância, momento em que todas as turmas apresentaram tudo que produziram.

Professores por exemplo, de Língua Portuguesa utilizaram textos informativos, charges ilustrando as consequências da devastação ambiental, leituras fílmicas, produção de histórias em quadrinho, produções textuais com a abordagem do tema, entre outros. De acordo com Tonello e colaboradores (2018) os elementos de linguagem que compõem as charges e quadrinhos costumam ser de fácil leitura e interpretação, permitindo aos alunos elencar os problemas sociais que assolam seu enredo e compreender a razão de tal fenômeno. O ato de ver um filme proporciona ao educando a experiência de vivenciar a história do personagem, incitando alegria, tristeza, orgulho, exaltação, medo, satisfação, admiração, entre outros sentimentos (BACK, et. al, 2018).

Já os professores de Ciências tiveram a sugestão de trabalhar com o tratamento do lixo no Brasil e também no município para compreender os problemas causados pelos nossos hábitos, maquetes mostrando o contraste de locais poluídos e locais preservados, trabalhar a importância do

desenvolvimento sustentável para a qualidade de vida e outras. Layrargues (2002) comenta que apesar da complexidade do tema lixo, muitos programas de EA na escola são implementados de modo reducionista, já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a Coleta Seletiva de Lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo.

O professor de Educação Física foi sugestionado a confeccionar com os alunos brinquedos e jogos utilizando materiais recicláveis. Carvalho e Chacur (2012) dizem que a utilização de um jogo com temas sobre impactos positivos e negativos, por exemplo, das ações antrópicas sobre os riachos - pode ser um ótimo recurso didático para os educadores e também ser um rico instrumento para a construção do conhecimento. Os autores ainda afirmam que a elaboração e utilização de um jogo com conceitos socioambientais pode constituir-se em um recurso didático significativo na construção de atitudes pró-ecológicas.

Essa prática educativa, que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade-fim, ao invés de considerá-la um tema gerador para o questionamento das causas e consequências da questão do lixo, remete-nos de forma alienada à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem, evadindo-se da questão política (LAYRARGUES, 2002).

A reciclagem é o resultado de uma série de atividades pelas quais os materiais que se tornariam lixo ou que estão no lixo sejam desviados, coletados, separados e processados para serem usados como matéria-prima na manufatura de novos produtos. Pode ser considerado também como um processo de separação e transformação do lixo para sua posterior reutilização. A autora ainda reforça que quando não é mais possível reaproveitar um produto, a alternativa é aproveitar a matéria-prima que o constitui, ou seja, fazer uma reciclagem (ALENCAR, 2005).

Ao citar a utilização de materiais recicláveis, eles querem se referir a reutilização. Geralmente nas escolas, sempre trazem a ideia de transformar algo que já não tem utilidade em coisas úteis.

O professor de geografia trabalhou com o estudo, pesquisa e a produção de cartazes, banners e maquetes sobre a questão da destinação do lixo em diversos lugares (países).

A vertente conservacionista deixou de ser a mais recorrente, ao menos entre os educadores ambientais próximos ao núcleo orientador do campo (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Os autores ainda comentam que a vertente pragmática, derivação ainda não tão clara da conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial nas cidades, como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas.

A aplicação desse projeto esperou-se alcançar mudança de comportamento dos alunos na comunidade escolar, por meio do exercício da cidadania, solidariedade e cooperação. Houve uma contextualização de conteúdos, com a prevalência de características oscilando entre a vertente conservadora, ao mencionar mudança de comportamento individual em relação ao ambiente (LAYRARGUES; LIMA, 2014) e pragmática que tem o foco no desenvolvimento Sustentável, além das noções de Consumo Sustentável, representadas pela economia de energia ou água, a diminuição da “pegada ecológica”, o mercado de carbono, entre outros (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Feira de ciências e a interdisciplinaridade

A “Feira de Arte e Ciências” foi um projeto que buscou aprimorar a criatividade, além de criar no aluno o interesse pelas ciências através da experimentação. Com apoio de toda a comunidade escolar, a “Feira de Ciências e Artes: entendimento global” aconteceu em 2016, durante todo o período da unidade III.

O projeto visava alcançar a sustentabilidade do planeta e desenvolver investigações transdisciplinares sobre o tema. Buscou a reflexão a partir de uma perspectiva mundial e intervenção no plano local, além de motivar o entendimento das ciências sociais, exatas e naturais. Segundo Silva (2019) o termo sustentabilidade é utilizado para imprimir a noção de preocupação socioambiental que as gerações atuais devem ter em relação às gerações futuras, sem romper com as condições que sustentam o sistema capitalista por ser considerado pela classe dominante como a única opção existente.

Um dos objetivos específicos listados no projeto foi: incentivar a interdisciplinaridade dentro do ambiente escolar. Essa é uma questão bastante discutida principalmente a respeito de projetos com esse tema em que professores de todas as áreas precisam estar envolvidos. A defesa da interdisciplinaridade e da transversalidade nas práticas de EA, na maioria dos documentos oficiais e pesquisas, parte da negação das disciplinas escolares entendidas como uma simplificação dos campos científicos de referência que, por sua vez, seriam responsáveis pela fragmentação de conhecimentos (LIMA, 2011).

O projeto defendeu discussões sobre a importância da Ciência para a sociedade. As reflexões sobre o tema poderiam motivar o aluno a buscar um melhor conhecimento sobre Ciência visando se apropriar dela para que se possa utilizá-la na resolução de problemas do cotidiano da comunidade escolar.

A escolha do tema do projeto foi em referência ao tema definido pela UNESCO em 2016: Entendimento Global. Foram divididas seis salas, cada uma com um subtema diferente:

- Sala 1: A água na medida certa;
- Sala 2: O ar e o clima
- Sala 3: Nosso solo, nosso chão;
- Sala 4: A ciência do fogo;

- Sala 5: Ciência e qualidade de vida

- Sala 6: Ciência e esporte

A sala 1 com o tema *Água na medida certa* traz estratégias de ações para serem trabalhadas de forma sustentável como por exemplo discussões sobre o uso da água de forma consciente e responsável, confecção de painéis sobre a água no mundo, a água no corpo e o mau uso da água, retratação da poluição dos rios e mares, experimento sobre como lavar o carro com um copo d'água e dicas sobre economia de água.

A partir de cada subtema os professores responsáveis por ela deveria construir os materiais, ornamentar a sala e fazer a apresentação final na culminância. Foram sugeridas diversas atividades para serem desenvolvidas como ações filmicas, construção de maquetes e realização de experimentos.

A Feira de Ciências é um evento em que professores devem criar um elo entre os conteúdos da Educação Ambiental e suas disciplinas, independente da sua formação. Percebemos que foi uma ação pontual com a realização de diversas atividades, com período determinado para finalizar.

A proposta da ação pedagógica da Educação Ambiental Crítica vir a ser desenvolvida através de projetos que se voltem para além das salas de aula pode ser metodologicamente viável, desde que os educadores que a realizam, conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico (GUIMARÃES, 2004).

Assim analisando as atividades realizadas nessa feira de ciências pudemos destacar que houve uma predominância nas ações da EA pragmática. O caráter pragmático traz duas características complementares: primeiro, a ausência de reflexão que permita a compreensão contextual e articulada das causas e consequências dos problemas ambientais. [...] Segundo, a busca desenfreada por ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do

realismo político, do economicamente viável, da conservação do *status quo*, que na Educação Ambiental se enquadra na perspectiva da “atividade-fim” (LAYRARGUES, 1999 apud LAYRARGUES; LIMA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho, pautado na análise das concepções de professores e da articuladora pedagógica de uma escola municipal da cidade de Ipiaú-Bahia e também na análise dos projetos pedagógicos da unidade escolar desenvolvidos nos últimos 04 anos, demonstra resultados reflexivos a partir do primeiro instrumento (entrevista semiestruturada) utilizado para a coleta dos dados.

A análise voltou-se para a compreensão da forma como a EA Crítica é articulada na escola e como se dá a sua interface nos projetos. Com a análise desses dados, emergiu uma categoria e sete subcategorias da entrevista e duas categorias da análise documental que nortearam as discussões. Partindo daí, pudemos identificar inúmeras premissas no que diz respeito aos aspectos descritos nos objetivos da pesquisa.

Há o desconhecimento do tema ambiental por boa parte dos entrevistados. Estes compreendem a necessidade e a obrigatoriedade da mesma perpassar pelo cotidiano escolar, mas, não determinam prioridade para tal, como é descrita nas diretrizes do MEC, PNEA, Constituição Federal, LDB, BNCC e DCN essa obrigatoriedade.

Em relação aos questionamentos sobre as macrotendências político-pedagógicas da EA, há também a falta de conhecimento do termo 'macrotendência' e existe o predomínio de características pertencentes a uma vertente diferente da que lhes foi questionada, baseando-se no estudo de Coutinho e colaboradores (2017).

A EA Crítica é uma corrente contra-hegemônica, logo não será a prática de EA mais frequente entre os profissionais que não tiveram a oportunidade de refletirem sobre suas ações em EA. Tanto no contexto escolar como não, há o predomínio de práticas fragmentadas, tendo as vertentes pragmáticas e conservadoras como as mais comuns, como pudemos notar no levantamento realizado referencial teórico.

A maioria dos partícipes afirma que, pelo fato de não ser da área, acredita que a abordagem do tema é de responsabilidade da disciplina de

ciências, já que veem que os profissionais desta área têm mais facilidade em articular o conteúdo nas aulas, apesar de alguns lecionarem disciplinas distintas de sua formação inicial pelo fato de necessitarem complementar a sua carga horária.

Outra questão que emergiu das respostas foi a ausência de uma formação específica dos profissionais para atuar no trabalho com o tema havendo um incentivo na realização de formações complementares para os educadores. Essa foi a nossa intenção inicial: proporcionar uma formação continuada com os docentes fazendo uso dos aportes teóricos da EA Crítica. Estes foram contraditórios ao afirmar a necessidade de realização de formações e ao mesmo tempo resistindo em participar da nossa proposta. Falta de tempo para gerenciar suas atividades, distanciamento do tema proposto do estudo com as áreas desses profissionais, desinteresse pelo tema foram algumas das questões citadas por eles para justificar a não participação no processo formativo, de acordo com as ideias de Loureiro e Lima (2006) citados por Figueira, Lima e Selles (2017).

O uso de metodologias diferenciadas aparece como propostas didático-pedagógicas eficazes utilizadas para atrair os discentes, como o uso das TICs, viagem de campo, uso de jogos didáticos, histórias em quadrinhos, filmes, documentários e outros, como afirmam Paiva e Batista (2018), Campanini (2016), Campanini e Rocha (2016), Rocha e Pereira (2017), Kishimoto (1996), Back e colaboradores (2018), Santos (2017) e Reis (2016).

A feira de ciências é tida como o espaço principal no qual são desenvolvidas atividades com a inserção do tema e onde deve haver abordagens interdisciplinares, como defende os autores Jacobi (2003), Back e colaboradores (2018), Pinto e colaboradores (2015) e outros.

A respeito dos recursos e ferramentas para se trabalhar o tema, há a associação da ausência destes com a falta de recursos financeiros, ou seja, maioria dos partícipes acredita que apoio financeiro colabora e é fundamental para o trabalho com o tema, como reforça Tozoni-Reis e colaboradores (2013) em seu estudo.

Em relação ao planejamento de ensino da unidade escolar, analisando as respostas obtidas, pudemos compreender a falta de conhecimento dos profissionais sobre o teor tido nesse documento principalmente no que diz respeito à presença do tema no mesmo e não sabendo haver articulação ou não com as demais áreas do conhecimento. Corroborando com Loureiro (2007), realizar uma exploração, promovendo discussões e debates a respeito deste documento, bem como refletirmos sobre as políticas de formação docente, realizando assim um elo, seria um ponto crucial no avanço das reflexões para uma transformação do trabalho docente.

Os resultados apontam e reforçam para a necessidade de uma formação continuada com subsídios teóricos e metodológicos da EA Crítica, nossa proposta inicial, reforçando a relação universidade-escola como sendo essencial nesse processo, como é trazida na pesquisa de Tozoni-Reis e Campos (2015) e de Figueira, Lima e Selles (2017), mas isso não encerra a luta por uma abordagem mais crítica da EA, incluindo a inserção dos aspectos sociais, culturais, econômicos e outros, nas abordagens e planejamentos escolares, principalmente por meio da extensão que serve como ponto de partida para essa árdua tarefa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. M. M. Reciclagem de lixo numa escola pública do município de Salvador. **Revista Virtual**. ISSN 1809-0362. v . 1 , n . 2, p. 96 - 113 , jul - dez, 2005.

BACK, G.; ROSA, R.S.; ROSA, M. A.; TROVÃO, A. C. R. O uso de filmes na reflexão crítica das práticas pedagógicas em educação ambiental. *In*: IV FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, Salvador - BA, 29 de novembro a 01 de dezembro de 2018.

BAHIA. Decreto nº 19.083 de 06 de junho de 2019. Institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia, e dá outras providências. Diário oficial do estado da Bahia, Salvador-BA, jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, K. S.; LIMA, C. C. U.; MATOS, Z. M. R. Educação Ambiental Crítica: uma perspectiva estruturante para o manejo dos resíduos laboratoriais no CETEP Recôncavo. *In*: IV FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, Salvador - BA, 29 de novembro a 01 de dezembro de 2018.

BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, E.C. Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. ISSN 1517-1256, v. 24, janeiro a julho de 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9.795/99.

_____. Ministério da Educação. Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Câmara dos deputados. PL 876/2011 - Projeto de Lei. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=496949>> Acesso em: 12/08/2019.

CAMPANINI, B. D. **Análise da contribuição das histórias em quadrinhos na problematização de questões ambientais no ensino fundamental**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia & Educação) - Centro Federal de

Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2016.

_____; ROCHA, M. B. Contribuições das Histórias em Quadrinhos para abordar questões ambientais na educação básica. **Revista Práxis**, Ano VIII, Ed. Esp. Ludicidade no Ensino de Ciências, Dez. 2016.

CARVALHO, E. M.; CHACUR, M. M. Jogo ecológico: instrumentação didática na construção de conceitos socioambientais para alunos do ensino básico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 28, p.274-288, 2012.

COAN, C. M.; ZAKRZEWSKI, S. B. Representações paradigmáticas sobre o ambiente. In: ZAKRZEWSKI, S. B. **A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais**. Erechim/RS: Edifapes, 2003.

COSTA, L. S.; SILVA, C. C. M. Análise crítica e construção de diretrizes para jogos educativos como material pedagógico à educação ambiental crítica. In: IV FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, Salvador - BA, 29 de novembro a 01 de dezembro de 2018.

COUTINHO, M. R. S.; LUZ, P. C. S.; SANTIAGO, L. F. Educação Ambiental: O fazer docente em uma Escola Pública do Município de Marituba/Pará. In: IX EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Juiz de Fora - MG, 13 a 16 de agosto de 2017.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio./ago. 2013.

FIGUEIRA, M. R.; LIMA, J. G. S.; SELLES, S. E. Educação Ambiental Crítica na relação universidade/escola: narrativas docentes. In: IX EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Juiz de Fora-MG, 13 a 16 de agosto de 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, vol. 31, núm. 113, p. 1355-1379, outubro-diciembre, 2010.

GRAÚDO, D.; GUIMARÃES, M. Pertencimento e Educação Ambiental: reflexões iniciais. In: IX EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Juiz de Fora - MG, 13 a 16 de agosto de 2017.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **A dimensão ambiental da educação**. 7. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.

IBGE, 2019. Ipiaú-BA - Panorama. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ipiaiu/panorama>>. Acesso em: 29/05/2019.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, n. 118, p. 189-205, março/ 2003.

KAPLAN, L. **Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil**. 2011. 369 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2011.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. **Educação em Revista**. v. 25, n. 03, p. 143-157. Belo Horizonte-MG, 2009.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da educação**. 2ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 1996.

LAMOSA, R. A. C.; LOUREIRO, C. F. B. A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 279-292, mai./ago. 2011.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, N^o 14 - agosto/dezembro de 2012.

_____; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVII, n. 1. p. 23-40, jan.- mar. 2014.

_____; _____. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. *In: VI ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, Ribeirão Preto - SP, 2011, setembro de 2011.

_____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In: Philippe Pomier Layrargues; Carlos Frederico Bernardo Loureiro; Ronaldo Souza de Castro. (Org.). Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania.* 1ed. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1, p. 179-219.

LIMA, M. J. G. S. **A disciplina Educação Ambiental na Rede Municipal de Educação de Armação de Búzios (RJ):** investigando a tensão disciplinaridade/integração na política curricular. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P.P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental na escola: tá na lei. *In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.* Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia** [en linea]. 2015, 25(44), 16-26. ISSN: 0103-8427, 2015.

LOPES, G. C. L. R. ALLAIN, L. R. Lançando um olhar crítico sobre as saídas de campo em biologia através do relato de uma experiência. *In: Anais do VIII ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA.* São Paulo: FEUSP, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. *In: LAYRARGUES, P. P. Identidades da Educação Ambiental Brasileira.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. *In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.* Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

_____; LAYRARGUES, P.P. Educação Ambiental nos anos 90. Mudou, mas nem tanto. *In: Políticas Ambientais*, 9(5):6-7.2001.

_____; _____. 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.

_____; FLORIANO, M. D. A construção do objeto de pesquisa em educação ambiental crítica: reflexões a partir de escolas municipais em Duque de Caxias, RJ. *In: IX EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, Juiz de Fora - MG, 13 a 16 de agosto de 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. (Reimpressão). São Paulo: EPU, 2012.

MAGALHÃES, L. C. Políticas e práticas de educação ambiental: um estudo sobre a rede pública municipal de ensino de Teresópolis-RJ. *In: VIII EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, Rio de Janeiro - RJ, 19 a 22 de Julho de 2015.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MINAYO, M. C. S.; DESLA NDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, L. A.; DE-CARVALHO, P. S.; PORTO, M. D. Mapas conceituais e o ensino da Educação Ambiental Crítica em uma aula de campo na escola. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, V. 14, Nº 3: 220-237, 2019.

PAIVA, C. O. L.; BATISTA, M. S. S. A utilização de histórias em quadrinhos para o ensino de Educação Ambiental Crítica: uma proposta de atividade a partir do software cartoon story maker. *In: IV FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA*, Salvador - BA, 29/11 a 02/12 de 2018.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001.

PINTO, V. F.; GOVEIA, L. A. M.; SILVA, F.F. Educação Ambiental Crítica através de uma Aula de Campo sobre Recursos Hídricos. *In: X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - X ENPEC - Águas de Lindóia, SP - 24 a 27 de Novembro de 2015.*

PPP - Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Maria José Lessa de Moraes. Ipiaú-BA, 2018.

RAMOS, J. O. **Análise e diagnóstico da Educação Ambiental nas escolas municipais da cidade de Aiquara-Bahia**. 2016. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-BA, 2016.

REIS, H. A. **A aula de campo como instrumento de uma educação ambiental transversal almejando a formação de conhecimentos para a sustentabilidade.** 2016.107 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Fundação Oswaldo Aranha, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2016.

ROCHA, M. P.; PEREIRA, J. L. Jogos Didáticos para o Ensino de Ciências com ênfase na Educação Ambiental. *In: IX EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, Juiz de Fora – MG, 13 a 16 de agosto de 2017.

ROSA, M. D. A.; NOGUEIRA, M. L. S. L.; SOUZA, J. P. T.; ROCHA, P. N.; RINK, J. VIVEIRO, A. A. As perspectivas de ambiente e de Educação Ambiental nos projetos de professores da Educação Básica em um curso de formação continuada. *In: IX EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, Juiz de Fora – MG, 13 a 16 de agosto de 2017.

SANTO, E. R. E.; SANTOS, R. R. Contribuições das histórias em quadrinhos de Chico Bento para a Educação Ambiental. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. 28, janeiro a junho de 2012.

SANTOS, D. S. **Limites e possibilidades sobre a problematização dos temas em educação ambiental a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação.** 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

SANTOS, J. G. S. **O Projeto Político Pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática.** 2013. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria. Três Passos, RS, 2013.

SANTOS, M. L.; PERIN, C. S. B. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. Versão On-line, ISBN 978-85-8015-076-6. V. 1. **Cadernos PDE: Paraná**, 2013.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In: SATO, M; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). Educação Ambiental.* Porto Alegre: Artmed, 2005, p.17-44.

SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. 2016. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br>> Acesso em: 15/07/2019.

Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 221, de 2015. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120737>> Acesso em: 14/08/2019.

SILVA, F. S.; TÉRAN, A. F. Práticas pedagógicas na educação ambiental com estudantes do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, V.13, nº 5, 2018.

SILVA, R. L. F.; CAMPINA, N. N. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 6, n. 1 – pp. 29-46, 2011.

SILVA, S. N. **A BNCC da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: as políticas públicas, currículo, competências e Educação Ambiental**. Curitiba: CRV, 2019.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R. Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

SPOLAOR, F. A.; COSENZA, A. Problematizações Socioambientais: o que dizem os Projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas da rede estadual de ensino pertencentes à jurisdição da SRE/Juiz de Fora. In: IX EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Juiz de Fora – MG, 13 a 16 de agosto de 2017.

TONELLO, L. P.; WYZYKOWSK, T.; GÜLLICH, R. I. C. O uso de charges e histórias em quadrinhos para potencializar a educação ambiental no ensino de ciências. **Ambiente & Educação**. ISSN - 1413-8638 E-ISSN - 2238-5533 v. 23, n.2, p. 369-381, 2018.

_____; et. al. A inserção da educação ambiental na Educação Básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? **Ciência & Educação**. (Bauru-SP). 2013, vol.19, n.2, pp.359-377.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. A formação inicial de professores no fortalecimento da Educação Ambiental escolar: contribuições da pedagogia historicocrítica. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAMOSA, R. A. C. (Orgs.). **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Quartet, 2015.

TREIN, E. S. A Educação Ambiental Crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

APÊNDICE A

Levantamento de artigos em português publicados nos anais do IX EPEA relacionados a EA e contextos escolares

NUMERAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVOS	SUJEITOS DA PESQUISA	LOCAL DE ESTUDO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
0035	Pertencimento e Educação Ambiental: reflexões iniciais	Delimitar teoricamente o "sentimento de pertencimento" como uma categoria analítica de uma postura paradigmática disjuntiva em Educação Ambiental	Professores da escola que se autodeclararam educadores ambientais	Escola estadual no entorno de uma Unidade de Conservação no município de Nova Iguaçu/RJ	Narrativas e práticas pedagógicas	Entende-se o recondicionamento do sentimento de pertencer à natureza como um movimento de transição paradigmática na desconstrução de sentidos hegemônicos da modernidade e em oposição à lógica do modelo de desenvolvimento capitalista
0038	Jogos Didáticos para o Ensino de Ciências com ênfase na Educação Ambiental	Desenvolver, utilizar, avaliar e difundir jogos que ajudem no processo de ensino e aprendizagem da Educação Ambiental nas aulas de Ciências	Alunos de 6º ano do ensino fundamental	Escola municipal de Juiz de Fora-MG	Jogos didáticos e questionário	Estimulação da aprendizagem dos conceitos abordados maior interesse pelo conteúdo, entrosamento dos alunos, maior envolvimento nas relações aluno-aluno e aluno professor
0052	A construção do objeto de pesquisa em educação ambiental crítica: reflexões a partir de escolas municipais em Duque de Caxias, RJ	Analisar a trajetória de pesquisas em EA e evidenciar a importância do amadurecimento teórico do educador e de sua aproximação com os agentes sociais do entorno da escola, como fundamentais para a construção de uma práxis crítica e emancipatória de EA	Professores	Escolas do entorno da Refinaria Duque de Caxias, RJ	Levantamento de conflitos socioambientais locais e entrevistas	Deteccção de práticas de EA majoritariamente conservadoras, possibilidades de articulação entre uma pedagogia crítica, a justiça ambiental e a ecologia política na consolidação do objeto de pesquisa em EA Crítica

NUMERAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVOS	SUJEITOS DA PESQUISA	LOCAL DE ESTUDO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
0056	O "Conteúdo Básico Comum": articulações entre a Física e a Educação Ambiental estabelecidas pela proposta curricular de Minas Gerais	Realizar a análise do CBC (Conteúdo Básico Comum) a fim de identificar o(s) tema(s) ambiental(is) presente(s) nesta proposta curricular, analisar que abordagem esse(s) tema(s) recebe(m) neste currículo e que relações são estabelecidas entre a Física e a EA	-----	Minas Gerais	Documento que apresenta as principais informações sobre a proposta Curricular de Física, Orientações pedagógicas, Roteiros Didáticos e Módulos didáticos	Os resultados indicam que o material analisado explora alguns temas ambientais e que os conceitos da Física são utilizados para a explicação desses temas, cuja abordagem visa uma sensibilização ambiental
0059	Problematizações Socioambientais: o que dizem os Projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas da rede estadual de ensino pertencentes à jurisdição da SRE/Juiz de Fora	Compreender em que medida as práticas educativas escolares problematizam, doravante suas respectivas realidades contextuais, injustiças e conflitos socioambientais	-----	Escolas da rede estadual de ensino jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora - MG	Projetos de Educação Ambiental	Prevalência de uma perspectiva de Educação Ambiental voltada exclusivamente para as questões ecológicas do meio ambiente sem, contudo, promover a correlações destas com questões sociais vivenciadas pelas pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidade socioeconômica
0068	A Teoria Ator-Rede como instrumento para investigar a aprendizagem em uma trilha ecológica	Compreender como ocorre a aprendizagem em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental	Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental	Escola	Sequência didática	Atividade demonstra ser uma ferramenta interessante para o aprendizado de determinados conceitos de ciências, no entanto, algumas das tarefas propostas devem ser reestruturadas para alcançar seus objetivos
	Educação ambiental crítica na relação universidade/escola: narrativas docentes	Justificar a pertinência, relevância e potencial do desenvolvimento da perspectiva crítica da educação ambiental no ambiente escolar por meio da relação Universidade-escola	Professores	Escolas públicas municipais do Rio de Janeiro	Formação continuada e entrevistas	Parceria entre a universidade e a escola como um caminho possível e produtivo para a inserção de abordagens mais críticas da

NUMERAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVOS	SUJEITOS DA PESQUISA	LOCAL DE ESTUDO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
0069						Educação Ambiental nas escolas, fortalecida pelo diálogo entre os saberes docentes e acadêmicos
0073	A formação de conceitos científicos no contexto da horta escolar enquanto Espaço Educador e Sustentável	Investigar a formação de conceitos no espaço mediador da horta escola	Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental	Escola pública municipal Mato Grosso do Sul	Sequência didática	Processo dinâmico da formação dos conceitos
0095	A educação ambiental do projeto "Lê melhor quem lê o mundo"	Avaliar a tendência em educação ambiental do projeto "Lê melhor quem lê o mundo"	Professores e estudantes de licenciatura	Escola Estadual de Ensino Médio "Wallace Castelo Dutra em São Mateus -ES	Entrevistas e Projeto pedagógico	Oportunização aos professores e aos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CEUNES/UFES a vivência de uma educação ambiental socialmente referenciada que contribui para o debate ético-político necessário ao enfrentamento das questões ambientais
0099	O desastre da Samarco: a cobertura de diferentes mídias e sua importância para a educação ambiental	Analisar as reportagens em vídeo e textos que apresentam o desastre da Samarco como assunto da reportagem e destacar as possibilidades da utilização dessas reportagens nas aulas de ciências	-----	Minas Gerais	Reportagens de portais de notícias	Grande diversidade de assuntos nas reportagens analisadas passado um ano do desastre
0106	As perspectivas de ambiente e de Educação Ambiental nos projetos de professores da Educação Básica em um curso de formação continuada	Investigar que elementos das produções finais de um curso de extensão se aproximam/distanciam da perspectiva de Educação Ambiental (EA) crítica	Professores	Campinas e São Paulo	Formação Continuada e projetos	Toda e qualquer tentativa de se trabalhar com EA dentro de uma perspectiva crítica pode ser um fator positivo para as práticas pedagógicas em EA e os processos de ensino-aprendizagem
0136	Leis de Proteção à Flora: Estudo de Caso com Alunos de uma Escola Pública de Ensino	Evidenciar concepções de alunos do ensino fundamental da região do Vale do Ribeira sobre as plantas em geral e sobre as leis de proteção às plantas em particular e trazer elementos para o planejamento de uma intervenção pedagógica através de sequências didáticas contextualizadas,	Alunos do ensino fundamental	Escola pública do Vale do Ribeira - SP	Ilustrações	Cegueira botânica, diferenças de gênero (representação de agressores homens)

NUMERAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVOS	SUJEITOS DA PESQUISA	LOCAL DE ESTUDO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
	Fundamental do Vale do Ribeira-SP	específicas para trabalhar a biodiversidade biológica e cultural do Vale do Ribeira/SP.				
0139	Discutindo os Riscos e a Vulnerabilidade Ambiental no Estado capitalista: a proposta de uma Educação Ambiental como ato político	Fornecer subsídios para mergulhos mais profundos dentro dessas temáticas, para além de estreitar, buscar problematizar essa característica sobressalente no atual cenário nacional	-----	-----	-----	-----
0146	Interfaces entre Gestão Escolar e Educação Ambiental Crítica: um estudo no Ifes/BR	Analisar as interfaces crítico-democráticas nos documentos oficiais orientadores no processo de gestão democrática do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - Ifes, <i>Campus</i> Vitória, no viés da educação ambiental crítica	Professores	Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - Ifes, <i>Campus</i> Vitória	Documentos, entrevistas e questionário	Fragilidades nos processos de gestão democrática notadamente traços de relações verticais, adversa aos preceitos horizontais do <i>modus operandi</i> de gestão democrática e da educação ambiental crítica
0149	Educação ambiental e educação aberta e à distância na formação de professores: reflexões iniciais	Propor uma reflexão sobre as possibilidades da relação EA (Educação Aberta) - EAD (Educação a Distância) nos cursos de formação de Professor	-----	Polo UAB de São Mateus	Cursos de formação	Reflexões propostas são suficientes para se afirmar a importância do debate sobre as formas de potencialização de relação EA-EAD
0151	A horta como espaço de educação ambiental na escola	Analisar a viabilidade de uma horta enquanto espaço de educação ambiental.	Comunidade escolar	Escola de ensino fundamental de Conceição da Barra/ES	Projeto e entrevistas	A horta atua como ferramenta de promoção para a educação ambiental, através de atividades transversais e interdisciplinares. A prática das atividades como: preparar a terra, plantar e colher hortaliças; instigou os alunos a conscientização para um convívio com a natureza de forma mais sustentável, harmonizando um espaço de interação entre escola e comunidade, proporcionando melhor percepção ambiental

NUMERAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVOS	SUJEITOS DA PESQUISA	LOCAL DE ESTUDO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
0154	Proposta de uma sequência didática na construção do conhecimento em educação ambiental	Avaliar uma sequência didática na construção do conhecimento em Educação Ambiental para estudantes de uma turma do segundo segmento do Ensino Fundamental	Alunos do ensino fundamental	Colégio Estadual Joaquim de Macedo, localizado no município de Barra do Piraí-RJ	Sequência didática e questionário	A sequência didática interdisciplinar estimulou bastante o interesse dos estudantes, aumentando sua participação e interação nas aulas, construindo coletivamente o conhecimento através de aulas expositivas, discussões, trabalho prático e atividades interdisciplinares
0162	Educação Ambiental: O fazer docente em uma Escola Pública do Município de Marituba/Pará	Conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com EA, além de identificar práticas que são trabalhadas e quais disciplinas estão envolvidas	Professores	Escola Municipal Maria de Fátima Monteiro Ferreiras, em Marituba-PA	Questionário	Os professores não têm definido uma concepção de EA. Justificam a inexistência dessas atividades na escola pela falta de material, planejamento, projetos pedagógicos e apoio pedagógico por parte da coordenação.
0179	A categoria de espaço geográfico enquanto possibilidade na construção de uma educação ambiental crítica na geografia escolar	Apontar possíveis caminhos teórico-metodológicos para a construção de uma educação ambiental crítica inserida no contexto da geografia escolar a partir da categoria de espaço geográfico	-----	-----	-----	A categoria de espaço numa perspectiva crítica, concebida pelo método dialético, se apresenta enquanto uma importante abordagem no desenvolvimento da educação ambiental crítica na geografia escolar
0186	Ambientalização curricular: a relação sociedade natureza em cursos de Ciências Biológicas, UFCG, PB	Compreender o processo de ambientalização curricular nos cursos de Ciências Biológicas oferecidos pela Universidade Federal de Campina Grande/PB.	Coordenadores e professores	Universidade Federal de Campina Grande	Documentos e entrevistas	Os cursos têm incorporado elementos referentes à relação sociedade-natureza, e tal processo exige envolvimento e articulação das iniciativas que se voltam para essa temática entre docentes, alunos e gestão
0195	Mapeando as hortas escolares na rede pública estadual de Juiz de Fora, MG	Discutir as finalidades das hortas nas escolas investigadas, bem como suas implicações à educação ambiental e à agroecologia	Responsáveis pela horta	Rede pública estadual de Juiz de Fora, MG	Entrevistas	Diagnóstico físico e pedagógico das hortas existentes buscando colaborar com suas melhorias futuras

NUMERAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVOS	SUJEITOS DA PESQUISA	LOCAL DE ESTUDO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
0208	Discurso de estudantes sobre a relação do <i>Aedes aegypti</i> e o saneamento básico no entorno escolar	Analisar os discursos de estudantes sobre a relação do <i>Aedes aegypti</i> e o saneamento básico no entorno de uma escola pública municipal que vive em seu entorno em condições de precariedade de serviços públicos ligados ao saneamento básico	Alunos	Escola pública de Juiz de Fora	Sequência didática e questionário	Discurso comportamentalista, bastante difundido entre os estudantes, ao situarem somente as soluções individuais, minimizando aspectos macroestruturais ligados as doenças relacionadas ao <i>Aedes aegypti</i>
0234	Educação Ambiental e o Uso de Agrotóxicos: possíveis relações entre a educação e o mundo do trabalho	Explorar possíveis sentidos relacionados à educação e ao mundo do trabalho, que apresenta práticas de produção agrícola intensivas como sua principal atividade econômica	Agentes sociais desenvolvidos em atividades de educação ambiental em um município de interior paulista	Município do interior de São Paulo (Guapiara)	Entrevistas	Os sujeitos demonstram ver uma estreita relação da educação com o mundo do trabalho, em depoimentos que demonstram, muitas vezes, um preparo dos alunos no sentido de garantir um emprego fora da zona rural, de preferência em algum setor urbano-industrial e acreditam ser quase que senso comum na comunidade que um indivíduo que deseje dedicar seu trabalho à prática agrícola, não tem necessidade de instrução, interessando ao mercado, muitas vezes, apenas a quantidade de produtos que o agricultor tenha capacidade de ofertar.
0243	A temática dos conflitos socioambientais nas pesquisas em Educação Ambiental: análise de teses e dissertações	Analisar possíveis relações entre a temática dos conflitos ambientais e a Educação Ambiental (EA) em resumos de teses e dissertações em EA brasileiras	-----	-----	Teses e dissertações	Observou-se que um conjunto relativamente significativo de pesquisas em EA exploram a temática dos conflitos ambientais, e que tal temática constitui-se referência para muitas dessas pesquisas para elaboração de práticas educativas no campo da EA. Também foi

NUMERAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVOS	SUJEITOS DA PESQUISA	LOCAL DE ESTUDO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
						possível constatar, pelos resumos dessas pesquisas, que a EA é entendida por muitos autores como instrumento que possibilita o enfrentamento, mediação e resolução dos conflitos socioambientais

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, _____, ocupante do cargo
de _____ do _____ (a)
_____, **AUTORIZO** a
coleta de dados do projeto "*A PERSPECTIVA CRÍTICA DE EA NUMA ESCOLA
DO INTERIOR DA BAHIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES, DA
ARTICULADORA PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS*" da pesquisadora Josiône de Oliveira Ramos após a aprovação do
referido projeto pelo CEP/UESB.

Jequié, ___ de _____ de _____

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

APÊNDICE C



*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “*A PERSPECTIVA CRÍTICA DE EA NUMA ESCOLA DO INTERIOR DA BAHIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES, DA ARTICULADORA PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS*”. Neste estudo pretendemos analisar as concepções de professores e articuladora pedagógica a cerca da forma como a Educação Ambiental é articulada na escola e a inserção de sua interface nos projetos desenvolvidos na unidade escolar.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é possibilitar reflexões a respeito das concepções que os professores e articuladora pedagógica possuem da interface da EA no contexto escolar, buscando identificar em projetos desenvolvidos na unidade escolar a abordagem e/ou inclusão da Educação Ambiental Crítica.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os professores e articuladora pedagógica da instituição escolar em questão e posteriormente análise documental dos projetos desenvolvidos nos últimos 04 anos. As entrevistas serão transcritas para posterior análise.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são a obtenção de oportunidades para subsidiar o trabalho docente utilizando pressupostos

teóricos da Educação Ambiental Crítica que tem sido fator essencial para refletir teorias e práticas que norteiam as atividades educativas do professor.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de 20__ .

Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: JOSIÔNE DE OLIVEIRA RAMOS

ENDEREÇO: RUA MANOEL MENDES DE ANDRADE, Nº 488, CENTRO, IPIAÚ-BA

FONE: (73) 9 9116-9407 / 9 8871-1212 / E-MAIL: IOSIONE2@GMAIL.COM/
IOSIONEE@HOTMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB

JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190

FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

APÊNDICE D



*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB*

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPOIMENTOS

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Josiône de Oliveira Ramos do projeto de pesquisa intitulado *“A PERSPECTIVA CRÍTICA DE EA NUMA ESCOLA DO INTERIOR DA BAHIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES, DA ARTICULADORA PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS”* a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Jequié - BA, __ de _____ de 20_____.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Departamento de Ciências Biológicas



Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores
Mestrado Acadêmico

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professores

- Informações acadêmicas e profissionais

- 1) Qual é a sua formação acadêmica?
- 2) Qual ou quais disciplinas que você leciona?

Se mais de uma, por quê?

- 3) Qual o seu regime de trabalho?
- 4) Desde quando você trabalha nessa unidade escolar?
- 5) Você trabalha em outra unidade?

- Educação Ambiental no contexto escolar

- 1) Fale sobre sua concepção de Educação Ambiental.
- 2) Você conhece dentro do campo de Educação Ambiental macro-tendências pedagógicas que diferenciam a EA? Quais seriam?
- 3) Qual a sua compreensão sobre Educação Ambiental Crítica?

4) Qual a relevância da Educação Ambiental Crítica para o ensino?

5) Você consegue articular a Educação Ambiental Crítica em suas aulas?

Se sim, explique de que forma.

Se não, por quê?

6) Você busca utilizar propostas metodológicas inovadoras em sua prática docente?

Se sim, de que forma?

Se não, por quê?

7) A unidade escolar desenvolve atividades, ações, ou projetos fazendo a abordagem da Educação Ambiental Crítica?

Se sim: Como são desenvolvidos?

Se não, por quê?

8) Na instituição de ensino que você atua são disponibilizados recursos e/ou ferramentas para o ensino de Educação Ambiental Crítica?

9) No plano de curso da unidade escolar há a inclusão da Educação Ambiental Crítica?

Se sim, de que forma?

Se não, por quê?

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Departamento de Ciências Biológicas



Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores
Mestrado Acadêmico

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Articuladora pedagógica

- Informações acadêmicas e profissionais

- 1) Qual é a sua formação acadêmica?
- 2) Qual o seu regime de trabalho?
- 3) Desde quando você trabalha nessa unidade escolar?
- 4) Você trabalha em outra unidade?

- Educação Ambiental no contexto escolar

- 1) Fale sobre sua concepção de Educação Ambiental.
- 2) Você conhece dentro do campo de Educação Ambiental macrotendências pedagógicas que diferenciam a EA? Quais seriam?
- 3) Qual a sua compreensão sobre Educação Ambiental Crítica?
- 4) Qual a relevância da Educação Ambiental Crítica para o ensino?

- 5) A unidade escolar desenvolve atividades, ações, ou projetos fazendo a abordagem da Educação Ambiental?

Se sim: Como são desenvolvidos?

Se não, por quê?

Se enquadrar em qual macrotendência?

- 6) Na instituição de ensino que você atua são disponibilizados recursos e/ou ferramentas para o ensino de qual macrotendência em Educação Ambiental?

- 7) No plano de curso da unidade escolar há a inclusão da Educação Ambiental?

Se sim, de que forma?

Se não, por quê?

APÊNDICE G

Principais informações presentes nos projetos pedagógicos

Ano de execução do projeto	Título do projeto	Objetivo Geral	Metodologia	Disciplinas desenvolvidas	Recursos utilizados
2016	Meio Ambiente: Dando vida à escola	Implantar a educação ambiental, de forma interdisciplinar e vivenciada despertando a consciência da importância da participação individual e efetiva em relação à conservação e preservação do ambiente local, implementando atitudes ambientais em toda a escola.	Trabalhar de maneira interdisciplinar e com relevância do tema realizado por toda a escola. Desenvolvimento de trabalhos em todas as disciplinas com a realização de atividades implementando atitudes ambientais na praça em frente a escola e em toda a escola como plantio de sementes, exposição de plaquinhas incentivando a preservação e conservação do espaço, implementação da seleção do lixo, adoção de uma palmeira (cuidar, molhar), limpeza ao redor da escola, dentre outras ações.	Todas	Internet; Computador; Materiais recicláveis (garrafas pet, tampinhas, lacres de latinhas, etc.); Cola, tesoura, tintas, pincel, papel madeira, papel ofício, pistola para cola quente, quadro, piloto, dentre outros.
		Promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade			

	<p>Consciência Negra - Viver com igualdade é saber respeitar as diferenças</p>	<p>deve-se partir de temáticas significativas, propiciem condições para que os alunos (as) desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de nossas próprias raízes históricas que ajudaram e ajudam a construir a cultura e formar a nação brasileira; pois, o preconceito e o racismo são uma das formas de violência.</p>	<p>A prática de ensino objetivada neste projeto visa promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade.</p>	<p>Todas</p>	<p>Não informados</p>
	<p>Café com ideias: sexualidade na adolescência</p>	<p>Tornar o ato de filosofar significativo para os educandos, bem como abrir discussões acerca de temas relacionados a sua realidade, mostrar a importância da leitura para o ato de pensar. Estabelecendo assim, relações entre a filosofia e outras disciplinas na produção da redação, na interpretação dos textos, na</p>	<p>A realização será baseada em estudos individuais, pesquisas em grupos, debates e reflexões em torno de temas relacionados a realidade dos alunos, auxiliando assim, no processo de construção de uma educação crítica e consequentemente na formação de sujeitos pensantes e questionadores, que não aceitam simplesmente os acontecimentos, mas que buscam conhecer as razões e os porquês. Também será desenvolvido em sala de aula</p>	<p>Português, Filosofia, Matemática, Educação Artística, Geografia, História, Inglês, Educação Religiosa e Educação Física.</p>	<p>Data show; notebook; pen drive; fotografias; cola, papel, de ofício; TNT; pinceis atômico, apagador; pistola para cola quente e bastão</p>

		<p>equação matemática, sempre há um toque de filosofia.</p>	<p>atividades como: leitura, mini seminários, confecção de cartazes, produção de textos, trabalho com músicas, charges, vídeos, paródias.</p>		
	<p>Feira de artes e ciências: entendimento global</p>	<p>Refletir a partir de uma perspectiva mundial e intervir no plano local para alcançar a sustentabilidade do planeta e propiciar a governança e a transparência, além de motivar o entendimento das ciências sociais, exatas e naturais, e o desenvolvimento de investigações transdisciplinares sobre o tema.</p>	<p>Haverá seis salas, cada uma abordará um subtema específico e duplas ou trios de professores serão pelas salas. As pesquisas devem ser feitas relacionando a multidisciplinaridade através da utilização de livros didáticos, enciclopédias, jornais, revistas, internet etc. Os educandos devem utilizar materiais os mais variados possíveis em suas apresentações, desde que estejam preparados para organizá-los e utilizá-los. Devem ser utilizados materiais que não agridam ao meio ambiente, preferencialmente produtos biodegradáveis ou frutos de reciclagem. Os trabalhos devem ser expositivos (maquetes, banners, murais),</p>	<p>Todas</p>	<p>Maquete, internet, papel de ofício, instrumentos para pesquisa descritos na metodologia.</p>

			experimentos e pesquisas, sendo necessária a apresentação oral, individual ou por equipe.		
2017	Novembro Negro: Mês da Consciência Negra	Valorizar e divulgar a cultura negra (afro-brasileira), com foco no combate ao racismo e todas as formas de preconceitos.	Durante todo o mês acontecerão atividades e ações diversas nos diversos órgãos municipais, estaduais e da sociedade civil, tanto da sede do município, como também nos distritos, povoados e zona rural como: caravana da igualdade/diálogos formativos e ciclo de palestras, blits, panfletagens, audiência pública e participação em sessão da câmara de vereadores e outras.	(Nível municipal) Não informadas	Exposições fotográficas, músicas e outros.
	Consciência Negra: A consciência faz a diferença	Promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade, deve-se partir de temáticas significativas, que propiciem condições para que os educandos desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de nossas próprias raízes históricas	A prática de ensino objetivada no projeto visa promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade.	Todas	Não informados

		que ajudaram e ajudam a constituir a cultura e formar a nação brasileira; pois, o preconceito e o racismo são uma das formas de violência.			
	Feira de Artes e Ciências: Saúde com Ciência: informação a serviço da qualidade de vida	Possibilitar a comunidade escolar uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida, contribuindo de forma decisiva de cidadãos capazes de atuar em favor da melhoria dos níveis de saúde pessoal e da coletividade e conscientizar os estudantes para o direito à saúde, sensibilizando-os para a busca permanente da compreensão de seus determinantes e capacitando-os para a utilização de medidas prática de promoção, proteção e recuperação da saúde.	O tema central da feira será dividido em subtemas e as pesquisas devem ser feitas relacionando a multidisciplinaridade através da utilização de livros didáticos, enciclopédias, jornais, revistas, internet, etc. Os educandos devem utilizar materiais os mais variados possíveis em suas apresentações, desde que estejam preparados para organizá-los e utilizá-los. Devem ser utilizados materiais que não agridam ao meio ambiente, preferencialmente produtos biodegradáveis ou frutos de reciclagem. Os trabalhos devem ser de natureza expositiva (maquetes, banners, murais), experimentos e pesquisas, sendo necessária a apresentação	Todas	Os recursos estão descritos na metodologia

			oral, individual ou por equipe.		
2018	Família na escola	Visualizar atividades diversas que potencialize o resgate dos valores morais e éticos envolvendo toda a comunidade escolar e as famílias, reforçando os vínculos afetivos entre alunos, familiares e educadores, estimulando a participação dos pais envolvendo-os na parceria colaborativa para atingir o sucesso esperado na educação dos filhos/educandos.	Palestras, filmes, histórias, músicas, textos, visita a família de um aluno ou mais alunos em situação crítica, produção de painéis e cartazes, confecção de objetos com materiais recicláveis, jogos, trabalhar histórias em quadrinhos, literárias, músicas, fantoches, teatro e conto partindo do tema família e os valores, ações do projeto café com ideias.	Todas	Os recursos estão descritos na metodologia
	Ipiaú meu bem-querer: leituras do chão que eu piso	Despertar o hábito da leitura incentivando a criatividade e a imaginação dos nossos alunos, com foco nas produções de escritores da nossa terra.	Exibição de documentário; tenda da literatura; entrevistas; visita a fazenda; produções de poesias, crônicas e cordéis, exibição de filmes, construção de painel.	Todas	Papel ofício, tinta, lápis de cor, hidrocor, papel metro; cartolina EVA, papel laminado; aparelhos de som e data show; atividades xerocadas; tesouras, cola, fitas adesivas; pincel atômico, TNT.
		Conhecer aspectos políticos, econômicos, históricos, geográficos e cultural dos países	O projeto aconteceu durante os meses de junho e julho com todas as turmas dos turnos matutino e		

	A copa do mundo 2018 no mundo escolar	participantes da Copa do Mundo através da pesquisa, fazendo uso das informações para trabalhar competências curriculares através de temas relevantes como diferenças étnicas, sociais e culturais, valorizando o contexto social e político de cada país, não deixando de fazer a interdisciplinaridade a fim de que o educando venha ter um melhor aproveitamento no presente projeto.	vespertino. Durante todo o processo houve atividades em sala de aula relacionadas ao tema proposto através de atividades individuais e em grupo, vídeo-aulas, construção de tabelas dos jogos, folder, pintura com as bandeiras dos países participantes da Copa, painel, acróstico, produção de textos, entre outros.	Todas	material gráfico, figurino do mascote da Copa, TNT, data show, TV, som, cartolinas, papel metro, papel ofício, fita adesiva, pilotos permanentes, tesoura, cola, caderno, lápis, caneta, borracha, tintas coloridas, telas, pinceis, quadro, piloto, corda, bola de futebol, entre outros.
2019	Escola-família no resgate da autoridade	Promover a interação entre estudantes, pais e professores, apresentando a todos, de forma sistematizada, as pesquisas, experimentos e as demais produções dos alunos sob a forma interdisciplinar, afim de melhorar o relacionamento familiar e escolar.	Foi desenvolvida com o público alvo formado por familiares, alunos, professores, gestores e demais profissionais da instituição com encontros quinzenais nos períodos matutino e vespertino, levando-se em consideração a realidade dos pais. Esses encontros serão norteados através de palestras, apresentação de trabalhos dos alunos, passeios, leitura de	Todas	Não especificados

			<p>paradidáticos, dramatizações, produção textual de memórias, crônicas, entrevistas, feira cultural (bazar) e pesquisas, exposições e sequência didática elaborada pelos professores nas suas respectivas disciplinas, ao fazerem referências às características das famílias dos nossos alunos; disseminação do pensamento acerca do que a escola espera da família e a importância que se dá ao envolvimento da família com a escola e, consequentemente, da participação em sua vida escolar.</p>		
--	--	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.