

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação
- Educação Científica e Formação de Professores -



PPG.ECFP
Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores



**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA ANÁLISE DE ARTIGOS
PUBLICADOS EM EVENTOS, DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO E VOZES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DO INTERIOR DA BAHIA**

FERNANDO DE OLIVEIRA NOVAIS FILHO

JEQUIÉ/BA

2022

FERNANDO DE OLIVEIRA NOVAIS FILHO

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA ANÁLISE DE ARTIGOS
PUBLICADOS EM EVENTOS, DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO E VOZES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA
ESTADUAL DO INTERIOR DA BAHIA**

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

Orientador/a: Silvana do Nascimento Silva

JEQUIÉ/BA

2022

Ficha Catalográfica

N936e Novais Filho, Fernando de Oliveira.

A educação ambiental a partir da análise de artigos publicados em eventos, do projeto político pedagógico e vozes dos professores de uma escola estadual do interior da Bahia / Fernando de Oliveira Novais Filho.- Jequié, 2022.

150f.

(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)

Rafaella Câncio Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA ANÁLISE DE ARTIGOS PUBLICADOS EM
EVENTOS, DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E VOZES DOS PROFESSORES DE
UMA ESCOLA ESTADUAL DO INTERIOR DA BAHIA”**

Autor: Fernando de Oliveira Novais Filho
Orientadora: Silvana do Nascimento Silva

Esse exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Fernando de Oliveira
Novais Filho, e aprovado pela Comissão Avaliadora.

Data: 29/04/2022

Assinatura:



Prof.ª Dr.ª Silvana do Nascimento Silva

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Bruno Ferreira dos Santo



Prof.ª Dr.ª Inny Bello Accioly

Dedicatória

À minha Mãe Nádia, minha eterna saudade (in memoriam).

À minha esposa Ruth, sempre do meu lado.

E ao meu filho Théo, o maior presente que Deus me deu.

Agradecimentos

A trajetória até aqui é cheia de obstáculos, existem momentos em que se torna difícil prosseguir, mas aqui estarão citadas pessoas que fizeram parte dessa conquista. Primeiramente, agradeço à Deus por me conceder força sobre as intempéries que se mantiveram em algumas etapas, por não me deixar desanimar e inspirar a buscar os meus sonhos todos os dias.

A Ele a honra, a glória e toda exaltação. *“Para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do SENHOR fez isto” (Is 41:20a).*

Agradeço à minha mãe Nádia (*in memoriam*), sem ela na minha vida eu não seria o que sou e não estaria onde estou. Ela que, com maestria, enfrentou o *frio na cara*, o *peso da neblina* e *matou um leão por dia* para forjar meu caráter, construir valores e me inspirar a seguir no caminho da educação e honestidade para chegar a um lugar bom. Mesmo não mais presente, sigo buscando lhe orgulhar e honrar a sua imagem, que será eterna e jamais irá se apagar da minha memória. *“Eu sei que vou te amar, por toda a minha vida eu vou te amar. Desesperadamente!”*.

Não poderia deixar de agradecer à minha esposa Ruth e ao meu filho Théo, vocês são a minha base, vocês são o motivo que faz acordar toda manhã para conquistar o novo e o desconhecido, é por vocês que todo dia eu agradeço. Tenho, por vocês, um amor gigantesco que me faz querer conquistar o mundo e me torno um professor melhor, um pai, um esposo e uma pessoa melhor graças ao que nutrimos diariamente. Meu muito obrigado, vocês me inspiram!

De modo geral, quero agradecer à minha família, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado desde o momento em que passei em um desprezioso vestibular, alcancei a graduação e hoje impetrei uma nova etapa da minha formação enquanto professor pesquisador. Vocês todos foram essenciais, em especial ao meu irmão Fabrício, Giselli e Cailane que sempre estiveram na primeira fila da torcida pelas minhas vitórias. Eu amo vocês!

Pude granjear alguns amigos nessa jornada, dentre eles sou muito grato pelo Grupo ANA, tendo Alex e Andréia como participantes e estimuladores nesse processo metódico e um tanto árduo, vocês são especiais. À Ana, Josu e Gorete, que foram

especiais demais durante desde que ingressei no mestrado e trouxeram leveza ao tempo de trancamento e retorno, vocês são luz.

Ao VPA (Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida) pela compreensão e concessão durante a construção dos dados na análise do PPP, como também nos momentos de entrevistas online, meu muito obrigado à todos os professores que participaram deste momento de partilha e construção de conhecimento, em especial a Eduardo, Edézio, Robson e Luciana.

Meu muito obrigado à minha orientadora, a Dr^a Silvana do Nascimento, pelo auxílio, pela paciência e por compartilhar um pouco do seu conhecimento com todos os seus orientandos, em especial comigo por beber desta fonte inesgotável de aprendizados, militância e subversão desde quando confeccionamos juntos o meu TCC no momento da graduação, a senhora é especial demais e tem uma parcela de contribuição imensa na minha formação enquanto professor e como pessoa também. A dona da Educação Ambiental Crítica.

À todos do GPEA-FP que contribuíram demais para a construção deste trabalho, nossas reuniões regadas a sorrisos e trocas foram as melhores, e mesmo sendo *online* não diminuiu o companheirismo, muito pelo contrário, nos tornamos mais empáticos uns com os outros e compreendemos a importância de um grupo de pesquisa unido e com propósitos afins.

Agradeço à UESB e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, por todo amparo fornecido e por ter contribuído com o crescimento e enriquecimento de conhecimentos durante o meu percurso acadêmico, muito obrigado em especial à Leinad por toda disposição, educação e gentileza no tratar à todos, sem distinção.

Ao corpo docente do curso, estendo meus agradecimentos também, por oportunizarem o compartilhamento de experiências, obtenção e ampliação de aprendizado, especialmente a professora Tina, o professor Marcos Lopes e Moisés que, para mim, são ideais de pessoas e profissionais de uma grandeza inenarrável.

Aos professores pareceristas que, com muito profissionalismo e empatia, se dispôs a trazer contribuições e sugestões bastante ricas para abrilhantar esta pesquisa, meu muito obrigado à Inny Aciolly e Bruno Ferreira.

Enfim, é um momento de celebrar e de reconhecer que venci, apesar dos percalços e das lutas diárias, ter que produzir/ler/escrever durante um período pandêmico e com as demandas que licenciatura exige não é nada fácil, se tornou a cada dia um ato de superação. E sem essas pessoas citadas e tantas outras que influenciaram indiretamente, seria um sonho cada vez mais distante de ser alcançado, ter ao nosso lado pessoas que nos apoia e vibra junto com as nossas conquistas é, sem dúvida, uma dádiva dos céus. Corroborando com a máxima de que *“ninguém é uma ilha”*, todos precisamos de uma rede de apoio que nos inspire e nos ajude a chegar a lugares mais altos e inexplorados.

À todos vocês o meu muito obrigado. Que Deus abençoe a vida de cada um de vocês de maneira especial e sobrenaturalmente.

Epígrafe

“A alienação é o divórcio entre o social e o natural, entre o individual e o coletivo, entre natureza e história. A realização da liberdade humana, portanto, não pode ser concebida em oposição à natureza ou abstraída desta, mas vinculada à realidade num processo de reconhecimento dos nossos limites naturais, à identificação e superação consciente e ativa dos limites que a sociedade nos coloca, definindo democraticamente novos limites considerados válidos para a convivência social e coletiva, num contínuo transformar.”

Carlos Frederico Loureiro

RESUMO

Essa dissertação intitulada Educação Ambiental (EA) a partir da análise de artigos publicados em eventos, do projeto político pedagógico e vozes dos professores de uma escola estadual do interior da Bahia, teve como objetivo geral analisar como é desenvolvida a EA no ambiente escolar no contexto geral e, sobretudo, na escola campo da pesquisa para identificá-la enquanto uma das macrotendências político pedagógica. Tendo como objetivos específicos: analisar os artigos publicados em eventos da área visando mapeá-los quanto ao perfil dos pesquisadores (as) e pressupostos epistemológicos presentes sobre a EA; analisar as abordagens sobre EA no PPP escolar; verificar os limites e possibilidades dos projetos desenvolvidos em uma escola da rede pública de Jaguaquara em EA nas práticas docentes. Utilizou-se a abordagem qualitativa, que busca um caráter descritivo, em que os dados recolhidos estão em forma de palavras e imagens, que se subscreve também em pesquisa do tipo documental, em que os dados qualitativos se materializam nas análises, críticas e revisões para compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável na análise de documentos. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: levantamento bibliográfico dos artigos publicados em eventos científicos; análise documental do projeto político pedagógico (PPP) e investigação qualitativa entrevistas com professores. A Análise de conteúdo guiou a elaboração de categorias emergentes nas três etapas; 1) Análise dos artigos: perfil dos textos selecionados quanto ao título, instituição e gênero dos autores (as); macrotendências da educação ambiental nos artigos selecionados. Como subcategorias emergiram: identificação dos artigos; local, partícipes e objetos pesquisados; natureza e tipo de pesquisa; instrumento de coleta de dados; 2) Análise do PPP: A abrangência da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico; Educação ambiental no desenvolvimento da criticidade: limites e possibilidades; O papel do professor na construção de uma educação ambiental crítica. 3) Nessa terceira etapa buscamos compreender como acontecem as práticas docentes com vistas para a EA e como são desenvolvidos os projetos que abordam a EA. Diante dos resultados obtidos no artigo I, foi possível compreender combinações entre características de macrotendências diferentes em um mesmo trabalho, fortalecendo uma futura discussão no que diz respeito à práxis da educação ambiental perpassar entre “a radicalidade da crítica anticapitalista e o pragmatismo hegemônico neoliberal”. Destaca-se no artigo II, que no PPP não foi encontrado o termo “educação ambiental”, no entanto, na tabulação dos achados, identificou-se como unidades de registro: problemas sociais, formação cidadã, inclusão social, diferença de classes, autonomia, pluralismo político, participação social, transformação social e ambiental. A concepção que os educadores esboçam em seus discursos nas entrevistas do artigo III, viabiliza o desenvolvimento de uma EA conservacionista ou pragmática nos projetos escolares, bem como nas práticas realizadas individualmente pelos professores.

Palavras-chave: Educação ambiental; PPP; Macrotendências; Docentes;

ABSTRACT

This dissertation entitled Environmental Education (EE) from the analysis of articles published in events, the political pedagogical project and voices of teachers from a state school in the interior of Bahia, had as its general objective to analyze how it is developed in the school environment in the general context and, especially, in the school field of research to identify it as one of the political pedagogical macro-trends. Having as specific objectives: to analyze the articles published in events in the area in order to map them as to the profile of researchers (as) and epistemological assumptions present on the EE; analyze the approaches on EE in the school PPP; verify the limits and possibilities of projects developed in a public school in Jaguaquara in EE in teaching practices. We used the qualitative approach, which seeks a descriptive character, in which the data collected are in the form of words and images, which also subscribes to documentary research, in which qualitative data are materialized in the analysis, criticism and review to understand a specific phenomenon or make some consideration that is feasible in the analysis of documents. The research was developed in three stages: document analysis of articles published in scientific events; analysis of the political pedagogical project (PPP) and interviews with teachers. The content analysis guided the development of emerging categories in the three stages; 1) Analysis of articles: profile of the selected texts as to title, institution and gender of the authors; macro-trends of environmental education in the selected articles. As subcategories emerged: identification of articles, location, participants and objects researched, nature and type of research, data collection instrument; 2) Analysis of the PPP: The scope of environmental education in the Political Pedagogical Project; environmental education in the development of criticality: limits and possibilities; the role of the teacher in the construction of a critical environmental education. 3) In this third step we seek to understand how teaching practices occur with a view to environmental education and how projects that address environmental education are developed. Given the results obtained in article I, it was possible to understand combinations between characteristics of different macro-tendencies in the same work, strengthening a future discussion regarding the praxis of environmental education to pass between "the radical anti-capitalist criticism and the hegemonic neoliberal pragmatism. It is highlighted in article II, that in the PPP the term "environmental education" was not found, however, in the tabulation of the findings, it was identified as registration units: social problems, citizen formation, social inclusion, class difference, autonomy, political pluralism, social participation, social and environmental transformation. The conception that educators outline in their speeches in the interviews in article III, enables the development of a conservationist or pragmatic EE in school projects, as well as in the practices carried out individually by teachers.

Keywords: Environmental Education; PPP; Macro-trends; Teachers;

Lista de Abreviaturas

EA - Educação Ambiental

EAC - Educação Ambiental Crítica

ENEBIO - Encontro Nacional de Ensino de Biologia

ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental

EREBIO - Encontro Regional de Ensino de Biologia

PPP - Plano Político Pedagógico

VPA - Virgílio Pereira de Almeida

Lista de Quadros

Quadro 1 – Perfil dos Professores partícipes da pesquisa.

Quadro 2 – Estrutura da Grade Analítica

Quadro 3 – Publicações apresentadas no ENPEC nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Quadro 4 – Publicações apresentadas no EPEA nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Quadro 5 – Trabalhos apresentados no ENEBIO entre os anos de 2016 e 2018.

Quadro 6 – Quantidade de autores dos artigos separados por gênero.

Quadro 7 – Categorias e subcategorias obtidas a partir da análise do PPP

Quadro 8 – Categorias e subcategorias que emergiram das etapas de construção dos dados (Entrevista e Questionário).

Lista de Figuras

Figura 1 - Mapa de Jaguaquara/BA. Localização do Colégio Virgílio Pereira de Almeida.

Figura 2 - Gráfico que apresenta proporções e ocorrências das pesquisas por eventos e regiões.

Figura 3 - Gráfico que apresenta as proporções e ocorrências em um mesmo trabalho de características de cada macrotendência nos artigos por evento. Conservadora (CONS.), Pragmática (PRAG.) e Crítica (CRIT).

Figura 4 - Nuvem de palavras mais citadas pelos professores na entrevista.

Sumário

Lista de Abreviaturas.....	12
Lista de Quadros.....	13
Lista de Figuras.....	14
O caminhar acadêmico do pesquisador e a construção da pesquisa	18
1.INTRODUÇÃO.....	21
2. REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 Breve contextualização da consolidação da Educação Ambiental no Brasil	26
2.2 Educação Ambiental no Contexto escolar	28
2.3 Contextualização das polissemias sobre o estudo do ambiente e educação ambiental: correntes ambientalistas	31
3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	39
3.1 Abordagem da pesquisa	39
3.2 Tipo de pesquisa.....	39
3.3 Objetos da pesquisa	40
3.4 Sujeitos pesquisados e local da pesquisa.....	41
3.5 Instrumento de coleta de dados e técnica de análise:	43
ARTIGO I 50	
Mapeamento dos artigos apresentados no ENPEC, EPEA, ENEBIO e EREBIO entre os anos de 2015 e 2020.	50
1. Introdução.....	51
2. Referencial Teórico.....	53
3. Delineamento Metodológico	Erro! Indicador não definido.
4. Resultados e Discussão.....	58
4.1 Perfil dos textos selecionados quanto ao título, instituição e gênero dos autores (as).	69

4.1.1	Identificação dos artigos.....	69
4.1.2	Local, partícipes e objetos pesquisados.....	74
4.1.3	Natureza e tipo de pesquisa	74
4.1.4	Instrumento de coleta de dados.....	75
4.2	Macrotendências da educação ambiental nos artigos nomeados.....	76
5.	Considerações Finais	82
6.	Referências	84
ARTIGO II		89
O que diz o projeto político pedagógico de uma escola do interior da Bahia sobre educação ambiental.....		89
1.	Introdução.....	90
2.	Referencial Teórico.....	91
a.	O Projeto Político-Pedagógico em interface com a Educação Ambiental	91
3.	Delineamento Metodológico	Erro! Indicador não definido.
4.	Resultados e Discussão.....	95
4.1	A abrangência da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico	95
4.2	Educação ambiental no desenvolvimento da criticidade: limites e possibilidades	98
4.3	O papel do professor na construção de uma educação ambiental crítica.	101
5	Considerações Finais	102
6	Referências.....	104
ARTIGO III		107
O olhar do professor sobre a sua prática em interface com os trabalhos desenvolvidos em educação ambiental na escola.....		107

1.	Introdução.....	108
2.	Referencial Teórico.....	110
2.1	Educação ambiental: o professor como intelectual transformador	110
3.	Metodologia.....	112
4.	Resultados e Discussão.....	113
4.1	Concepções de educação ambiental e meio ambiente.....	115
4.2	Componentes curriculares: a educação ambiental fora da caixa	117
4.2.1	As macrotendências da EA na prática docente	120
4.3	Problemas socioambientais e o papel da educação ambiental	124
4.4	Educação ambiental no contexto escolar	126
5.	Considerações Finais	129
6.	Referências	130

O caminhar acadêmico do pesquisador e a construção da pesquisa

A escolha do tema de pesquisa aconteceu por existir uma íntima ligação com a Educação Ambiental (EA) desde a graduação, cujo tema estava presente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tendo como aporte teórico a macrotendência crítica da educação ambiental. Além de fazer parte de grupos de pesquisa e projetos de extensão que reforçaram o elo entre a área da pesquisa em EA.

Nos primeiros semestres de graduação pude participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ambiente e Sustentabilidade- GEPEAS, sob a articulação e coordenação a professora Dra. Cláudia Coelho, e dentre as atribuições e discussões enriquecedoras sobre a EA, articulavam-se três projetos, a saber: o Projeto de Coleta Seletiva, o Projeto de Uso Eficiente de Água e de Energia e o Gerenciamento dos Resíduos Laboratoriais. Fortalecendo esse contato inicial com a EA, pude também participar do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), linha de atuação EA, sendo coordenado pela professora Dra. Silvana do Nascimento Silva, o que rendeu orientação para produzir o TCC e, mais tarde a confecção dessa dissertação de mestrado. O TCC, enquanto graduando, trouxe um tema que não poderia destoar da trajetória inicial: “Contribuições e Limitações do Subprojeto Interdisciplinar - Educação Ambiental do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma Escola do Campo”.

Desse modo, a experiência adquirida na produção do TCC potencializou indagações e reflexões que construíram o projeto lançado inicialmente para a seleção do mestrado, partindo da necessidade de compreender como a EA é percebida no ambiente escolar a partir do olhar docente e tendo o aporte de um artigo publicado por Frederico Loureiro no livro *Vamos Cuidar do Brasil*, no qual discutimos o seu teor crítico em uma das reuniões realizadas no PIBID, cujo objetivo culminou na mesma compreensão do que se é produzido em EAC nas escolas, adaptamos às nossas realidades e perspectivas, surgindo o presente estudo.

Seguindo a trajetória do primeiro semestre no mestrado, novos horizontes foram percebidos e experiências inéditas sentidas. Porém, tornou-se necessário interromper o segundo semestre, havendo o trancamento do mesmo, algo

aparentemente danoso para o andamento dos planos de pesquisa, mas o motivo desse hiato causaria mais danos, perdi a pessoa que mais amei nesse mundo, minha mãe (*in memoriam*). Momento que trouxe reflexões e amadurecimentos pessoais e acadêmicos, o recomeço aconteceu com a entrada da turma de mestrandos 2020, com um novo brilho e trajetórias mais claras e direcionadas sobre o objeto de pesquisa. Novamente, o convite fora reforçado para participar do GPEA-FP, que é o Grupo de Pesquisa Sobre Educação Ambiental e Formação de Professores, coordenado pela orientadora dessa pesquisa. O nosso grupo dispõe de debates abertos, que nos fazem compreender nosso processo formativo pelo ângulo mais crítico e nossa contribuição na proposição de caminhos emancipadores. As participações no grupo, que são voltadas para o desenvolvimento da EA, sobretudo no ambiente escolar, potencializou uma afinidade com a EA ímpar, me preparando para a (re) construção de mim mesmo e do presente estudo.

O projeto aceito pelo Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), número do parecer 4.228.748, intitulado “O QUE FAZEM OS PROFESSORES QUE DIZEM QUE FAZEM EDUCAÇÃO AMBIENTAL”, que surgiu a partir de leituras realizadas no livro “Vamos Cuidar do Brasil”, mais precisamente em um artigo que tem por título “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”, tendo o Frederico Loureiro como autor, que versa sobre índices de escolas que trabalham a EA a partir dos projetos e ações escolares, caracterizando tais práticas nas vertentes da EA (conservacionista, pragmática e crítica)

No entanto, refletimos sobre este título quanto ao seu tom investigativo e que poderia trazer uma compreensão pejorativa por parte dos partícipes da pesquisa, a ideia não é denunciar as suas práticas, nem tampouco compará-las, mas sim refletir e caracterizá-las quanto ao tipo de macrotendência político pedagógica da EA.

Nesse sentido, o referido projeto passou por algumas modificações em seu arcabouço metodológico, e como é comumente feito, o seu título também foi modificado, permanecendo até o momento “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA ANÁLISE DE ARTIGOS PUBLICADOS EM EVENTOS, DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E VOZES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO

INTERIOR DA BAHIA”, o título nos permite inferir sobre qual a ideia de EA disseminada e produzida na escola.

Tomamos como objetivo geral deste trabalho: verificar como é desenvolvida a EA no ambiente escolar no contexto geral, e sobretudo na escola campo da pesquisa e identifica-la enquanto uma das macrotendências político pedagógica.

Esse estudo foi desenvolvido entre os anos de 2019 e 2021, surgiu a partir da necessidade em se compreender como se concebe o desenvolvimento da educação ambiental no âmbito escolar no contexto mais geral a partir do levantamento nos eventos científicos selecionados e, sobretudo em uma escola situada em Jaguaquara, no interior da Bahia, intitulada Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida, ou VPA para a comunidade escolar.

A preferência em construir dados na referida unidade básica de ensino surgiu das minhas práticas pedagógicas e inquietações de pesquisador para compreender esse meio em que leciono como professor regente de biologia, buscando estudar este espaço escolar para compreender a sua realidade e contribuir reflexivamente.

1. INTRODUÇÃO

A formação escolar é importante para a cidadania e a Educação Ambiental (EA) vem contribuindo para o fortalecimento de um âmbito formativo aprofundado sobre as questões essenciais que permeiam a sociedade. Assim, é necessário que haja uma universalização da EA nas escolas, ou seja, uma formação para além das práticas de coleta seletiva ou replantio, e que envolva a gestão no interior da escola e a participação ativa dos atores envolvidos nas questões ambientais.

A EA é entendida na Política Nacional de Educação Ambiental, no artigo 1º da Lei Federal nº 9.795/99, como sendo metodologias que despertem individual e coletivamente a construção de valores sociais, habilidades voltadas para a preservação da natureza, conhecimentos, competências que visem à conservação do meio ambiente, bem como o seu uso consciente para a qualidade de vida e sustentabilidade socioambiental (UNESCO, 2007). Mas, destacamos que a EA também possibilita a formação de lentes críticas para leitura do ambiente, e, portanto, para atuação de cidadãos e cidadãs capazes de transformar o seu contexto socioambiental, na tentativa de barrar as estruturas opressoras que além de explorar a natureza, espolia o próprio ser humano nessa estrutura de classes na qual se encontra organizada a sociedade capitalista (SILVA, 2019; LOUREIRO, 2021).

Uma questão relevante para o processo formativo dentro da escola é o trabalho em EA, que abrange todos os indivíduos, tornando a interação problematizadora e alcançando os objetivos que são necessários à formação de cidadãos vinculados à natureza, promovendo uma visão crítica do tema em um espaço de inter-relação e ligação entre aspectos sociais, culturais, econômicos e éticos.

Diante disso, Loureiro e Cossio (2007) desenvolveram em um dos capítulos que compõe o livro “Vamos Cuidar do Brasil” um estudo aprofundado sobre as escolas que realizam a EA nas diferentes regiões do Brasil, que é uma base e incentivo para esse trabalho. Ainda que sejam encontradas diferenças regionais significativas, a primeira fase do projeto possibilitou mostrar um cenário nacional baseado na

observação e análise de referenciais construídos a partir de dados do Censo Escolar entre 2001 e 2004. Nesse sentido, afirma-se:

O processo de expansão da EA nas escolas de ensino fundamental foi bastante acelerado: entre 2001 e 2004, o número de matrículas nas escolas que oferecem educação ambiental passou de 25,3 milhões para 32,3 milhões. Em 2001, o número de escolas que ofereciam EA era de aproximadamente 115 mil, 61,2% do universo escolar, ao passo que, em 2004, esse número praticamente alcançou 152 mil escolas, ou seja, 94% do conjunto. Para ilustrar, é relevante dizer que em 2001 a região Norte tinha 54,84% das escolas declarando realizar EA, em 2004, o percentual sobe para 92,94%. No Nordeste, em 2001, o percentual era de 64,10%, tendo chegado a 92,49% em 2004. No Centro-Oeste subimos de 71,60% para 95,80%; no Sudeste, de 80,17% para 96,93%; e no Sul, de 81,58% para 96,93% (LOUREIRO; CÓSSIO, 2007).

Esse estudo identificou avanços significativos na EA escolar, bem como a sua universalização e diversificação na formação profissional. No entanto, se faz necessário manter o aprimoramento do que já vem sendo feito nas escolas do Brasil, implementando estrategicamente prioridades das políticas públicas na escola. Nessa perspectiva, a EA passa a ser apregoada como uma peça importante e permanente no meio educacional brasileiro, firmando a inclusão do viés ambiental na educação, atribuindo à sociedade a busca por incluir em todos os espaços pedagógicos possíveis, além dos muros da escola, difundindo os conceitos de sustentabilidade (SORRENTINO et al., 2007).

A educação é de suma importância para a formação do ser humano, nela devemos encontrar o elo entre a educação e os conceitos emancipatórios da educação ambiental. Por meio de estudos, publicações e discussões em grupo objetiva elencar os ideais da educação ambiental. Com base nisso, a EA procura potencializar o ensino e aprendizagem que integrem uma nova maneira de pensar e agir frente ao meio

ambiente, fazendo o ser humano se perceber como parte integrante da natureza e não seu dono (SILVA, 2012).

Vale destacar que no ano de 2020, no planejamento continha a construção dos dados presencialmente no campo da pesquisa, no entanto, nos deparamos com o início da pandemia provocada pela infecção respiratória aguda (SARS-Cov-2) causada pelo novo corona vírus, que tem potencial de transmissibilidade letal e mutagênico. Nessa direção, desde o início da pandemia, medidas de isolamentos e distanciamento tiveram que ser tomadas, e com isso, as escolas que não estavam preparadas para tal situação, tiveram suas aulas suspensas, e no contexto onde a pesquisa foi realizada. Diante disso, mudanças foram realizadas ao longo do curso desta pesquisa. O planejamento contava com um momento de partilha e intervenção com os professores no ambiente escolar, mas por questões de saúde pública não se tornou possível, visto que o modo presencial nas escolas aconteceu apenas em 2022.

Essa dissertação foi elaborada no formato *Multipaper*, em que nos debruçamos a apresentar uma abordagem mais teórica como parte inicial do texto, e a segunda parte que é composta pelos três artigos a complementar os objetivos propostos, permitindo diálogo entre três diferentes campos de pesquisa que entoam juntos os fundamentos da EAC. No primeiro artigo temos o levantamento sobre o que é apresentado nos eventos sobre EA, no segundo temos a análise do Projeto Político Pedagógico sobre o desenvolvimento da EA na escola e, por fim, no terceiro temos as vozes dos professores partícipes da pesquisa expondo compreensões e ações em EA na escola.

A busca pelo olhar do professor sobre as perspectivas da EA é o ponto central da nossa pesquisa. Para essa compreensão, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico intitulado “MAPEAMENTO DOS ARTIGOS APRESENTADOS NO ENPEC, EPEA, ENEBIO E EREBIO ENTRE OS ANOS DE 2015 A 2020”, que compõe o nosso Artigo I. Torna-se relevante aqui compreender como se dá a produção desses trabalhos construídos no “chão da escola”, a título de reconhecimento para o que se produz de novo sobre a EA, como também, comparar os olhares de diferentes professores em diversas regiões brasileiras com o prisma dos, todas essas e mais

reflexões compõem o nosso primeiro artigo. Nos questionando: como se configuram os artigos apresentados no ENPEC, EPEA, ENEBIO E EREBIO relacionados à EA no contexto escolar?

Metodologicamente, selecionamos artigos que possuem a temática da EA no contexto escolar em todas as suas vertentes. De posse desses dados, os organizamos em categorias descritas como: Perfil dos textos selecionados quanto ao título, instituição e gênero dos autores (as) e Macrotendências da educação ambiental. Emergindo as subcategorias: Identificação dos artigos; Local, partícipes e objetos pesquisados; Natureza e tipo de pesquisa; Instrumento de coleta de dados.

No corpo deste trabalho apresenta-se também o Artigo II, com uma análise sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino aliado aos pressupostos teóricos e metodológicos da educação ambiental crítica nos referenciais, com vistas para as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental, compreendidas por Layrargues e Lima 2014.

Tendo por título para este segundo artigo “O QUE DIZ O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DA BAHIA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL”. Nesse sentido, confrontamos o que se é produzido na escola a partir do que está no documento oficial escolar e caracterizar se possui teor crítico, conservacionista ou pragmático.

Apresentamos, por fim, o olhar dos professores do VPA sobre suas práticas pedagógicas no tocante à educação ambiental, o que encerra o terceiro capítulo desta pesquisa. Em que compreendemos como título “O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE A SUA PRÁTICA EM INTERFACE COM OS TRABALHOS DESENVOLVIDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA”.

Metodologicamente, foram realizadas entrevistas com o corpo docente do VPA, a fim de identificar a compreensão dos mesmos sobre a EA, o que produzem no ambiente escolar, como a percebem quanto a visão crítica, pragmática e/ou conservacionista e estabelecer uma ligação sobre a potencial criticidade nos partícipes.

No entanto, por conta da pandemia do novo *coronavírus* (Sars-Cov-2, algumas alterações foram realizadas no curso deste terceiro artigo, como a utilização de espaços

virtuais para a construção dos dados juntamente com o corpo docente da escola campo da pesquisa, dispondo de uma versatilidade para não interromper o andamento da pesquisa. Inicialmente, existia a proposta de se desenvolver uma ação conjunta com os professores no ambiente escolar, uma oficina para discutir as ações do colégio, o olhar dos professores sobre elas e as macrotendências da EA, mas, compreendendo o cenário limitante da pandemia, essa etapa precisou ser descartada.

A crise sanitária apresentada pela COVID-19, colocou boa parte da humanidade como refém de um microrganismo. Os vírus ainda despertam debates e estudos pela Ciência, sobre sua classificação, principalmente em busca da resposta à questão: são “seres vivos ou não vivos”. Um vírus é formado, basicamente, por uma cápsula proteica, um capsídeo, que envolve o material genético, o DNA, o RNA ou os dois juntos; não são células; não se alimentam; não respiram; não se locomovem; não se reproduzem sozinhos; são inertes; e, com base nas definições científicas, não estão vivos. Mas como assim? Se eles não são seres vivos, como estão nos atacando, privando nossos alvéolos pulmonares de oxigênio, matando humanos pelo mundo todo e colocando em pânico bilhões de pessoas, seja mas que estão confinadas em “casa”, seja aquelas que não as possuem e estão cada vez mais expostas à contaminação?

Como objetivo geral, buscamos analisar as possibilidades e limitações da interface entre Educação Ambiental a partir dos artigos apresentados em eventos, do Projeto Político Pedagógico e da interação com as professores dos anos finais de escola. No plano específico, analisamos os artigos publicados em tais eventos visando mapeá-los quanto ao perfil dos pesquisadores (as) e pressupostos epistemológicos presentes sobre a EA; analisamos as abordagens sobre EA nos projetos escolares e PPP. A metodologia consiste em identificar, por meio de uma leitura minuciosa, as menções da EA no documento escolar, atrelando aos referenciais que sustentam a visão crítica; verificamos os limites e possibilidades dos projetos desenvolvidos em uma escola da rede pública de Jaguaquara em EA nas práticas docentes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve contextualização da consolidação da Educação Ambiental no Brasil

A Educação Ambiental no Brasil começou a se desenvolver nos anos 80, acontecendo de maneira informal, através de algumas ações militantes principalmente pelo movimento ambientalista que nesse momento ganha força no país e queria difundir as suas ideias (GUIMARÃES, 2016).

Também nesta década, a Educação Ambiental foi sendo estabelecida através da Constituição Federal de 1988, que institui como incumbência do Poder Público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988, art. 225, parágrafo 1. Inciso VI). Esse fato abriu as portas para que a Educação Ambiental fosse institucionalizada perante a sociedade brasileira em outros documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que esta perspectiva de Educação seja considerada uma diretriz para os conteúdos curriculares da Educação Fundamental (BRASIL, 1988).

Posteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no qual o Meio Ambiente foi incorporado como um dos Temas Transversais visando um trabalho pedagógico que desenvolva nos alunos a aprendizagem de conceitos, mas além disso, atitudes e posturas éticas em relação ao Meio Ambiente criando uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas (BRASIL, 1998).

Segundo Guimarães (2016) o movimento ambientalista ganha ainda mais força com os preparativos para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro, comumente chamado Rio 92. Ainda para este autor, a militância desse movimento foi contaminando pouco a pouco os professores

e se tornou um dos primeiros e grandes formadores de educadores ambientais aqui no Brasil.

Na Rio 92, vários documentos foram produzidos com o objetivo de se alcançar o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental para sustentabilidade, dentre eles a Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e responsabilidade Global, que reconhecem a educação como um processo dinâmico em permanente para a construção cidadã.

Em 1997 surge o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) que busca, por meio de suas diretrizes, princípios e linhas de ações propostos estrutura organizacional, intensificar a implantação da Educação Ambiental em diversos espaços sendo eles formal, informal, instituições públicas e privadas, empresas, entidade entre outros da sociedade nacional. Este programa passou por uma revisão por Consulta Pública em setembro e outubro de 2004 envolvendo mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país (BRASIL, 2005; GUIMARÃES, 2016)

A Política Nacional de Educação Ambiental (lei no 9.795) foi aprovada em de 27 de abril de 1999 a qual expõe que a Educação Ambiental é um direito de todos e entende-se por um processo pelo qual:

“Os indivíduos 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” (BRASIL 1999, Art. 1º).

Além disso, considera que Educação ambiental deve estar permanentemente presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo sendo ele formal ou não-formal, pois é um componente essencial para a educação nacional (BRASIL, 1999)

Ao longo dos anos 2000, outros programas, propostas entre outras iniciativas para que a Educação Ambiental seja nos diversos âmbitos da sociedade como por exemplo a implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação

Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA) pelo Ministério do Meio Ambiente; a formação de coletivos educadores; Municípios Sustentáveis e seus educadores ambientais populares. No MEC, o “Vamos cuidar do Brasil com as escolas”; a formação das Com-vidas nas escolas; as Conferências de Meio Ambiente promovidas pelo Órgão Gestor do ProNEA (GUIMARÃES, 2016). Contudo, o que se tem visto nos últimos anos é o silenciamento de órgãos ambientais e da Educação Ambiental, em prol dos desregramentos das leis ambientais.

2.2 Educação Ambiental no Contexto escolar

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

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 o 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).

Tendo em conta que a PNEA (lei 9795), no art. 10 compreende que § 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

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), incluindo em suas práticas as perspectivas da EA, como

reflexões sobre a produção e o consumo e a conjuntura política frente ao cenário socioambiental atual.

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 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).

A respeito da operacionalização da EA em sala de aula haviam 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.

Com advento da 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 temas 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.

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 (TOZONI-REIS, CAMPOS, 2015).

Uma das abordagens mais desenvolvida se relaciona com as 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).

A EA pode ser processada em diferentes contextos educacionais e espaciais. Cada contexto têm diferentes definições e caracterizações. Essa educação pode ocorrer dentro das escolas, empresas, universidades, repartições públicas e afins, como também, pode ser desenvolvida por órgãos governamentais ou não ou também por entidades ligadas ao meio ambiente (RAMOS, SILVA, 2019).

A Política Estadual de Educação Ambiental (PEA - Bahia) menciona que a EA no Ensino Formal é aquela que se desenvolve no âmbito das instituições públicas, privadas e comunitárias de ensino, englobando: a educação básica, o ensino superior, a educação especial, a educação profissional, entre outras (BAHIA, 2012).

No ensino formal, a EA tem enfrentado inúmeros desafios especialmente no que diz respeito a sua inserção no cotidiano das práticas escolares a partir de sua condição de transversalidade (RAMOS, SILVA. 2019).

A EA como perspectiva educativa pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem focar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades (REIGOTA, 2006). Dentre as inúmeras formas possíveis de se trabalhar a EA, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam ser a interdisciplinaridade essencial ao desenvolvimento de temas ligados ao Meio Ambiente, sendo necessário

desfragmentar os conteúdos e reunir as informações em um mesmo contexto, nas várias disciplinas (NARCIZO, 2009).

Na percepção de Medeiros e colaboradores (2011), a EA formal contribui na construção de cidadãos conscientes, com habilidades que os fazem decidirem e atuarem nas suas diversas realidades socioambientais de maneira comprometida com a vida e com o bem-estar de cada um e da sociedade.

A escola ao introduzir a EA em seu Projeto Político Pedagógico, deverá promover debates e discussões coletivas acerca dos problemas ambientais da comunidade e da sociedade, sabe-se que há momentos de incertezas e de crise relacionado com o meio ambiente. Portanto a construção do conhecimento na escola deve buscar a emancipação política e social do educando e a construção de uma consciência crítica ambiental, configurando o que nos parece ser quase uma revolução, no sentido exposto por Reigota (2002).

2.3 Contextualização das polissemias sobre o estudo do ambiente e educação ambiental: correntes ambientalistas

O campo da EA é compreendido como sendo de produção de conhecimento e de significados que foram socialmente construídos e perpassado pela diversidade cultural e ideológica (JACOBI, 2005; CARVALHO, 2008; LOUREIRO, 2004, LEFF, 2005).

Quando abordamos 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 das relações, os diferentes autores adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem distintas maneiras de conceber e de praticar a sua ação educativa (SAUVÉ, 2002).

Desse modo, aqui identificaremos diferentes “*correntes*” que são caracterizadas por Sauv  (2002) em educa o ambiental. Essa no o de *corrente*   compreendida aqui a uma maneira geral de conceber e de praticar a educa o ambiental. Podem se incorporar, a uma mesma corrente, uma diversidade de proposi es. Por outro lado,

uma mesma proposição pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob o qual ela pode ser analisada (SAUVÉ, 2002).

Temos, então, a corrente naturalista, resolutiva, humanista, biorregionalista, prático, feminista, etnográfica e ecoeducação (SAUVÉ, 2002)

A começar pela corrente naturalista, que está centrada na relação direta com a natureza. Com seu enfoque educativo cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana à natureza) (SAUVÉ, 2002).

A corrente resolutiva surgiu em princípios dos anos 70, quando se revelaram uma amplitude, uma gravidade e também a aceleração crescente dos problemas ambientais. Agrupa-se nesta corrente proposições em que o meio ambiente é visto como um conjunto de problemas, levando as pessoas a se informar sobre problemáticas ambientais, assim como a desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las (SAUVÉ, 2002).

O enfoque sistêmico permite conhecer e compreender adequadamente as realidades e as problemáticas ambientais. A análise sistêmica identifica os diferentes componentes de um sistema ambiental e eleva as relações entre seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e os elementos sociais de uma situação ambiental (SAUVÉ, 2002).

Algumas proposições de educação ambiental dão ênfase ao processo científico, com o objetivo de abordar com rigor as realidades e problemáticas ambientais e de compreendê-las melhor, identificando mais especificamente as relações de causa e efeito. O processo está centrado na indução de hipóteses a partir de observações e na verificação de hipóteses, por meio de novas observações ou por experimentação (SAUVÉ, 2002).

A corrente humanista dá ênfase à dimensão humana do meio ambiente, construído no cruzamento da natureza e da cultura. O ambiente não é somente apreendido como um conjunto de elementos biofísicos, que basta ser abordado com objetividade e rigor para ser melhor compreendido, para interagir melhor. Corresponde a um meio de vida, com suas dimensões históricas, culturais, políticas,

econômicas, estéticas, etc. Não pode ser abordado sem se levar em conta sua significação, seu valor simbólico (SAUVÉ, 2002).

Muitos educadores consideram que o fundamento da relação com o meio ambiente é de ordem moral/ética: é, pois, neste nível que se deve intervir de maneira prioritária. O atuar, para esta corrente, se baseia num conjunto de valores, mais ou menos conscientes e coerentes entre eles. Assim, diversas proposições de educação ambiental dão ênfase ao desenvolvimento dos valores ambientais (SAUVÉ, 2002).

Segundo educadores que seguem a corrente holística, é preciso levar em conta não apenas o conjunto das múltiplas dimensões das realidades socioambientais como também das diversas dimensões da pessoa que entra em relação com estas realidades, da globalidade e da complexidade de seu “ser-no-mundo”. O sentido de “global” aqui é muito diferente de “planetário”; significa antes holístico, referindo-se à totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido (SAUVÉ, 2002).

A corrente biorregionalista se inspira geralmente numa ética ecocêntrica e centra a educação ambiental no desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local ou regional, no desenvolvimento de um sentimento de pertença a este último e no compromisso em favor da valorização deste meio (SAUVÉ, 2002).

A ênfase da corrente praxica está na aprendizagem na ação, pela ação e para a melhora desta. Não se trata de desenvolver a priori os conhecimentos e as habilidades com vistas a uma eventual ação, mas em pôr-se imediatamente em situação de ação e de aprender através do projeto por e para esse projeto (SAUVÉ, 2002).

A corrente praxica é muitas vezes associada à da crítica social. Esta última insiste, essencialmente, na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação (SAUVÉ, 2002).

A corrente feminista adota a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais. Mas, além disso, e quanto às relações de poder nos campos político e econômico, a ênfase está nas relações de poder que os homens ainda exercem sobre

as mulheres, em certos contextos, e na necessidade de integrar as perspectivas e os valores feministas aos modos de governo, de produção, de consumo, de organização social (SAUVÉ, 2002).

A corrente etnográfica dá ênfase ao caráter cultural da relação com o meio ambiente. A educação ambiental não deve impor uma visão de mundo; é preciso levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas (SAUVÉ, 2002).

A corrente da ecoeducação está dominada pela perspectiva educacional da educação ambiental. Não se trata de resolver problemas, mas de aproveitar a relação com o meio ambiente como cadinho de desenvolvimento pessoal, para o fundamento de um atuar significativo e responsável (SAUVÉ, 2002).

A ideologia do desenvolvimento sustentável, que conheceu sua expansão em meados dos anos 80, penetrou pouco a pouco o movimento da educação ambiental e se impôs como uma perspectiva dominante (SAUVÉ, 2002).

Segundo os partidários da corrente da sustentabilidade, a educação ambiental estaria limitada a um enfoque naturalista e não integraria as preocupações sociais e, em particular, as considerações econômicas no tratamento das problemáticas ambientais. A educação para o desenvolvimento sustentável permitiria atenuar esta carência (SAUVÉ, 2002).

Testemunhamos cada vez mais a emergência da EA entendida como uma forma de enfrentar os desafios colocados frente a crise socioambiental instaurado globalmente. A partir de processos educativos a Educação Ambiental pode proporcionar a reconstrução da relação sociedade-natureza para a transformação da realidade socioambiental. No entanto, mesmo reconhecendo que o atual modelo de desenvolvimento causa grandes desastres socioambientais e que a educação ambiental é um dos importantes fatores para transformação dessa realidade socioambiental, isso não significa que os objetivos, propostas de soluções e interesses da educação ambiental sejam homogêneos e consensuais (GUIMARÃES, 2016). É necessário primeiro identificar que educação ambiental é essa, quais os verdadeiros interesses e para quem se destinam.

A educação ambiental ainda se apresenta com diversificadas abordagens, vertentes, expressões, correntes e metodologias, que são fundamentadas por diferentes valores, interesses e objetivos que precisam ser discutidos. Aparecem, portanto, a necessidade de se desenvolver uma diferenciação interna do campo, capaz de explicitar os fundamentos políticos, pedagógicos e éticos das propostas em EA (LIMA, 2004).

Diante disso, Alier (2007) defende em seu aporte teórico três abordagens, sendo elas: culto ao silvestre, o evangelho da ecoeficiência e o ecologismo dos pobres.

O culto ao silvestre está fundamentado na defesa de uma natureza que é compreendida como intocável, é um culto de amor às paisagens, sem demonstrar relações de interesses aos bens naturais e sem contestar o crescimento econômico, visando preservar o que resta dos espaços da natureza original distante da influência do capitalismo (ALIER, 2007). A ideia é manter as reservas naturais sem a interferência humana, com bases firmes na biologia da conservação, mas demonstrando uma posição utilitarista na medida em que aceita a importância do conhecimento e o uso da biodiversidade (LOUREIRO et al., 2009).

O evangelho da ecoeficiência é caracterizado pela preocupação crescente com os efeitos do crescimento econômico na natureza e nos setores econômicos, com foco para os impactos ambientais e os riscos à saúde humana, que são provocados pelas atividades industriais, da urbanização e da agricultura moderna. Também defende o crescimento econômico, unido ao desenvolvimento sustentável, à modernização ecológica e à utilização dos bens naturais. Preocupa-se, principalmente, com o impacto da produção dos bens e sobre o manejo dos recursos naturais, mas não sobre a perda dos valores intrínsecos à natureza. Essa corrente pontua principalmente que “o desenvolvimento sustentável, interpretado como crescimento econômico sustentável, a busca de soluções de ganhos econômicos e ganhos ecológicos” (ALIER, 2007, p. 24).

O ecologismo dos pobres, que também é chamado ecologismo popular, é um movimento que visa a justiça ambiental, o ecologismo com vistas para o sustento, o ecologismo da sobrevivência humana e a ecologia da libertação. Essa corrente tem uma política voltada para o entendimento do ambiente como fonte de condição para a

subsistência. Se preocupa com a justiça social contemporânea e evidencia o efeito nocivo causado pelo crescimento econômico, ALIER, 2007).

Layrargues e Lima (2014) fazem uma comparação entre a Educação Ambiental como um Campo Social. Entendendo Campo Social Como um espaço onde reúne um conjunto de indivíduos e instituições autônomas de forças e posições sociais que se dedicam a produzir e reproduzir bens culturais, representações e formas de perceber a realidade. É também um ambiente que abrange concorrências pela hegemonia e relações de poder desiguais entre grupos dominantes e dominados (BOURDIEU, 2001, 2004 apud LAYRARGUES; LIMA, 2014). Assim também é a Educação Ambiental, composto por indivíduos que compartilham normas comuns, mas também discordam em concepções sobre a questão ambiental e nas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais, assim como também, disputam por hegemonia entre a tendência à conservação e à transformação social (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Para Guimarães (2016) essas propostas apresentam e são sustentadas por diferentes visões de mundo (em um espectro que alcança das visões mais conservadoras as mais críticas) e apresentam resultados diferentes. Enquanto uma procura os meios tecnológicos e a lógica do mercado para solucionar problemas, a outra perspectiva busca a construção de uma nova sociedade através da mudança de valores individuais e coletivos.

Essa concepção de Educação Ambiental fundamentada no conservacionismo se deu em um momento inicial, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica para a sensibilização humana. Em vista da multiplicidade de pensamentos no campo da Educação Ambiental e da insatisfação de alguns autores com os rumos que a Educação Ambiental vinha tomando em termos pedagógicos limitados, conduziu à uma diferenciação de conhecimentos, práticas e posições pedagógicas. Com isso, a vertente conservacionista deixou de ser a mais recorrente, surgindo outros dois caminhos: a vertente crítica e a vertente pragmática (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Esses diferentes caminhos são chamados de macrotendências que contemplam uma diversidade de posições (LAYRARGUES; LIMA, 2014). A macrotendência conservacionista é muito forte e consolidada, baseia-se no conhecimento ecológico, ou seja, conhecer os princípios da ecologia é suficiente para uma sensibilização e conscientização com relação ao ambiente e colocá-los em prática, e está associada a pauta verde. Aqueles que não estavam satisfeitos com tal tendência alegava que essa macrotendência não questiona a estrutura social em sua totalidade tendo um potencial limitado para juntar forças pela transformação social (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A macrotendência pragmática derivada do conservacionismo e sua denominação já diz muito, contém considerações de ordem prática, principalmente ligados à problemática do lixo, porém age como se fosse um mecanismo de compensação para o consumismo. São práticas muito difundidas e recorrentes no ambiente escolar, e assim como o conservacionismo, preocupa-se muito como comportamentos individuais e ecologicamente corretos e está associada também a mudanças de hábitos como economia de água, economia de energia, diminuição da pegada ecológica que tem efeitos muito superficiais, pois não aproveita o potencial crítico das dimensões sociais, econômicas, políticas e ecológicas (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A macrotendência crítica recebe outros adjetivos como transformadora, emancipatória, popular e já foi considerada como identidade da Educação Ambiental alternativa, que foi amadurecendo em oposição às tendências conservadoras nutrindo-se de pensamentos que pregavam a necessidade de associar o contexto social aos problemas ambientais, da teoria Crítica, da Educação Popular, entre outros que possuem uma visão crítica e problematizadora sobre o modelo de desenvolvimento vigente (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Nesse viés, a perspectiva conservadora de Educação Ambiental se caracteriza como técnica por apresentar propostas tecnocientífica as explicações e soluções aos problemas socioambientais, que ao invés de transformar, mantém a racionalidade econômica que rege a sociedade atual.

“Essa leitura da realidade, por se apoiar no saber da ciência que é reconhecido como o saber socialmente dominante, se reveste de um

poder especial e aparece como argumento neutro, objetivo e portador de uma autoridade que o imuniza a qualquer questionamento” (LIMA, 2004, p. 88).

Por outro lado, a Educação Ambiental Crítica tem um caráter político e é voltada para a transformação social, revelando as relações de poder na sociedade (GUIMARÃES, 2016).

Nessa trajetória histórica, nota-se uma busca por uma definição das diferentes identidades da EA, assim como a educação apresenta uma multiplicidade de tendências e visões teóricas e práticas, com a educação Ambiental não poderia ser diferente. Com isso, chega-se à conclusão que esse pluralismo de posicionamentos conceituais nada mais era a busca por uma hegemonia interpretativa e política desse universo socioeducativo (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Com a velocidade do desenvolvimento científico e tecnológico faz-se maior a exigência de formar indivíduos que acompanhem e compreendam o fluxo dessas transformações, revestidos de valores, morais e éticos, e articulados coletivamente.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem da pesquisa

A abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2004), foi empregada nesse trabalho dissertativo, por permitir uma análise dos dados de natureza exploratória, descrevendo-os minuciosamente e compreender os significados durante o processo de pesquisa em questão.

3.2 Tipo de pesquisa

A pesquisa científica está presente em todo campo da ciência, no campo da educação encontramos várias publicadas ou em andamento. Ela é um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno.

No que se refere aos procedimentos metodológicos a pesquisa foi sustentada inicialmente pela análise bibliográfica, o que se expressa no primeiro artigo ao analisar os artigos que foram publicados nos eventos.

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas (ANDRADE, 2010).

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

De acordo com Praia; Cachapuz e Pérez (2002), fundamenta-se com base em material que já fora construído, o que inclui artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos.

O segundo artigo se caracteriza com o tipo de pesquisa documental, quando nos debruçamos sobre o que versa o Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino. Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa

de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O terceiro artigo se caracteriza como investigação qualitativa, que se realizou por meio das entrevistas semiestruturadas com 09 professores da unidade de ensino, derivados de um quadro com 31 professores.

Cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e as sombras da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados ali produzidos. Portanto, pelo fato de provocar a fala sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes da observação do cenário em estudo. Desta forma, além da expressão verbal, seu material primordial, o investigador terá em suas mãos, elementos de relações, atitudes, práticas, cumplicidades, omissões e outros elementos da vida social que marcam o cotidiano (MINAYO, COSTA, 2018).

Sobre as entrevistas semiestruturadas – Essa modalidade difere do tipo aberta, por obedecer a um guia que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador na interlocução. Por ter um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, a abordagem dos entrevistados é assegurada, sobretudo, aos investigadores menos experientes, para que tenham suas hipóteses ou pressupostos contemplados numa espécie de conversa com finalidade (MINAYO, COSTA, 2018).

3.3 Objetos da pesquisa

Nesse sentido, em diversos estudos produzidos sobre a EA, para o primeiro artigo surgiu a ideia de mapear os trabalhos com os pressupostos teóricos metodológicos da EA apresentados em eventos que são referências para exposição de desenvolvimentos em EA.

No Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA, Encontro Nacional de Ensino de Biologia – ENEBIO e o Encontro Regional de Ensino de Biologia – EREBIO. Expomos aqui, os dados materializados e pontuais com o recorte entre os anos de 2015 a 2020, trazendo

principalmente a perspectiva e as percepções dos docentes acerca dos trabalhos desenvolvidos na escola.

Na busca por uma organização mais clara e direcionada dos dados, todos os artigos listados possuem um código de identificação (ID), determinamos a primeira letra por ordem alfabética por evento - ENPEC (A), EPEA (B), ENEBIO (C), EREBIO (D) - seguida do numeral 1 para o primeiro artigo listado, 2 para o segundo e assim sucessivamente, separando por um traço (-) o ano do evento. Por exemplo, o primeiro artigo listado para o ENPEC do ano de 2015 ficou: A1-15. Essa ordem se seguiu para todos os outros artigos em seus respectivos eventos e anos.

Nesse contexto, para o segundo artigo analisamos um documento importante para compreender o contexto escolar, tal documento analisado foi o PPP da escola supracitada. A análise documental consiste no tratamento do conteúdo de forma a apresentá-lo após passar por uma análise minuciosa, o que facilita a sua consulta e posterior referência, objetivando representar essa informação de outro modo, com procedimentos de transformação (BARDIN, 2011).

Diante disso, podemos resolver 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 (BARDIN, 2011).

3.4 Sujeitos pesquisados e local da pesquisa

Por fim, para o terceiro artigo desenvolveu-se uma entrevista semiestruturada com os professores da referida unidade de ensino. De acordo com Ludke e André (2012) a entrevista é reconhecida como um dos instrumentos básicos na construção dos dados, sendo uma das técnicas fundamentais de trabalho na maior parte dos tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais.

Esse instrumento apresenta uma grande vantagem sobre as outras técnicas, potencializa a captação imediata e direcionada da informação que se busca alcançar, praticamente com todos informantes e sobre os múltiplos tópicos que o curso da entrevista indicar (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

A pesquisa foi realizada no município de Jaguaquara, Bahia, tendo como campo uma escola estadual de educação básica, na modalidade ensino médio, intitulada Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida (VPA). É um colégio situada na área considerada nobre da cidade e que conta com um público de alunos que não residem na mesma área de estudo, grande parte habitam em bairros distantes da escola e fazem uso de transporte para realizar o trajeto escolar, os outros ainda que residem em bairro diferente também, fazem o seu percurso andando ou com transporte próprio por se tratar de localidades mais próximas, o colégio possui em seu entorno outro colégio com ensino médio e técnico, o hospital e posto de saúde e também a maternidade da cidade.

O público alvo da pesquisa foram os professores da referida unidade de ensino, em suas diversas formações e componentes curriculares que ministram, como também diferentes anos de inserção na escola e tempo de docência variados.

O colégio dispõe de 21 (vinte e um) professores, entre efetivos e temporários, desses, apenas 09 (nove) aceitaram participar da pesquisa e discutir sobre a sua prática em sala de aula, bem como explicar sobre os projetos realizadas na escola, paulatinamente em datas comemorativas ou fixados como projetos escolares oficiais. O número de entrevistados consideravelmente baixo em relação ao quadro de professores.

A unidade de ensino dispõe de uma estrutura compatível com o conforto e desenvolvimento educacional de seus alunos, como por exemplo: Internet, Banda Larga, Biblioteca, Quadra Esportiva com cobertura, Sala de Professores e Alimentação. Está localizado na Av. Pio XII, 300 - São Jorge, Jaguaquara - BA.

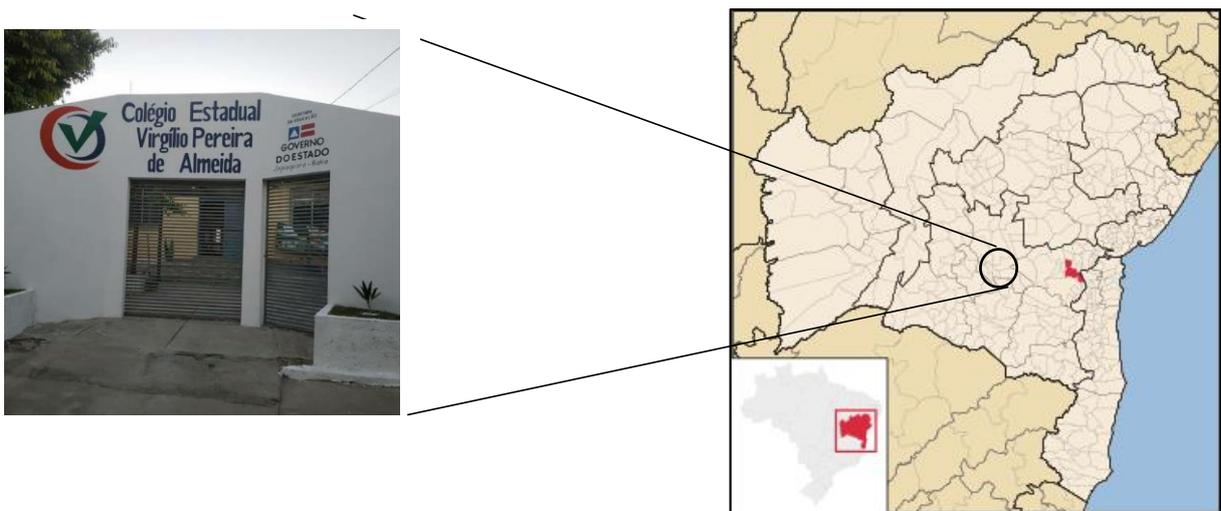
O município de Jaguaquara nasceu de uma fazenda chamada Toca da Onça, e sua história tem como ponto de partida a chegada do casal Guilherme Martins do Eirado e Silva e Luzia de Souza e Silva no ano de 1896 (NOSSA HISTÓRIA, 2021).

No ano de 1912 foi iniciada a construção das primeiras casas que formariam o povoado Toca da Onça, cujo território fazia parte do município de Areia, atual Ubaíra. Em 1913, após enfrentar árduas lutas políticas, Guilherme Silva conseguiu a passagem

da Estrada de Ferro de Nazaré, pela sede do povoado, impedindo que a estação fosse construída no povoado da Casca (NOSSA HISTÓRIA, 2021).

A Lei nº 174, de 05 de Outubro de 1915 mudou a denominação do então povoado Toca da Onça, para JAGUAQUARA, que tem o mesmo significado na língua Tupy. (NOSSA HISTÓRIA, 2021). Abaixo vemos na Figura 1 a localização de Jaguaquara no mapa, bem como o colégio onde foi sendo desenvolvida essa pesquisa.

Figura 1: Mapa de Jaguaquara/BA Localização do Colégio Virgílio Pereira de Almeida



Fonte: Mapa construído com base no acervo escolar e meio virtual, 2021.

3.5 Instrumento de coleta de dados e técnica de análise

As entrevistas semiestruturadas foram divididas em duas partes no roteiro. A primeira continha questões para a identificação do sujeito envolvido, como também, a caracterização do seu perfil no tocante à formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado); tempo de exercício na docência; disciplina(s) que leciona na escola e carga horária. A segunda parte foi composta por seis eixos temáticos: 1. Aspectos conceituais (concepção de meio ambiente e educação ambiental); 2. Práticas pedagógicas; 3. Projetos desenvolvidos pela escola; 4. A EA na sua disciplina e interdisciplinaridade; 5. Problemas socioambientais; 6. Macrotendências da EA.

Devido ao momento de pandemia em que, infelizmente, estamos todos passando por conta do Sars-Cov-2, que surgiu no final do ano de 2019 e se espalhou rapidamente por todo o mundo, realizamos as entrevistas semiestruturadas de forma virtual, por vídeo conferência com o auxílio do aplicativo Google Meet.

A autorização dos docentes foi permitida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1) seguindo o anonimato dos mesmos para preservar a identidade dos docentes.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE 2) foi construído adequando o formato e o conteúdo das questões ao que se buscava investigar junto aos professores partícipes, deixando-os à vontade para discorrer sobre cada questão levantada.

Na seção onde discute-se os dados construídos com os professores em entrevista utilizamos códigos para se referir aos partícipes da pesquisa, onde, por sequência de entrevistas realizadas, indicamos o P para professor e a ordem numérica crescente, permanecendo P1 para o primeiro participante, P2 para o segundo e assim sucessivamente. A seguir, no Quadro 1, temos a relação de professores com as suas respectivas formações, se possuem ou não curso de aperfeiçoamento sobre a temática, em qual modalidade de ensino atuam e quais componentes curriculares ministram na unidade de ensino campo da pesquisa.

Quadro 1 - Perfil dos Professores partícipes da pesquisa.

Professor	Formação	Curso de aperfeiçoamento ou pós graduação	Modalidade de ensino	Disciplinas
P1	Licenciatura em Matemática	Mestre em Ensino de Matemática	Regular e EJA	Matemática
P2	Licenciatura em Matemática	Mestre em Educação Matemática	Regular e EJA	Matemática, Física e Química
P3	Licenciatura em matemática	Mestre em Ensino de Matemática	Regular	Matemática

P4	Licenciada em História	Não possui	Regular e EJA	Química, Inglês e Geografia
P5	Licenciatura em Educação Física	Não possui	Regular	Educação Física
P6	Licenciatura em letras vernáculas,	Especialização em Literatura Brasileira; em Antropologia com Ênfase em Cultura Afro; em Educação Física Inclusiva	Regular	Educação Física
P7	Licenciatura em História	Especialização em História e Historiografia do Brasil	EJA	Filosofia e Sociologia
P8	Licenciatura em Geografia e	Mestre em Ambiente e Desenvolvimento Regional	EJA	Química
P9	Licenciatura em Letras Vernáculas e em Letras com Inglês	Especialização em Leitura e Mestre em Letras	Regular e EJA	Português, Inglês e Geografia

Fonte - Dados da Pesquisa

Utilizamos, ainda, o questionário para complementação dos dados construídos no momento da entrevista. O questionário é uma proposta que por escrito possibilita ampla liberdade nas respostas (GIL, 2008). Além permitir uma maior elaboração e liberdade sobre as opiniões do entrevistado (RICHARDSON, 2009).

O emprego na pesquisa por dois instrumentos para a construção dos dados justifica-se em neles alcançarmos objetivos distintos. Na entrevista podemos analisar a compreensão dos professores sobre a EA como um campo de conhecimento que pode ser aliada com a sua ação pedagógica, seja qual for o componente curricular que ministra. O questionário busca analisar a compreensão e desenvolvimento de temas

que são levantados no ambiente escolar e que levantam a bandeira de uma produção essencialmente de EA.

Nesse sentido, empregamos a análise temática que “consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 131). Assim, o tema é utilizado como unidade de registro, direcionando a análise dos conteúdos específicos, associando-os à mensagem.

Na análise temática temos as unidades de registro e as unidades de contexto, ambas dispostas e exibidas aqui em uma grade analítica (Quadro 1), que está caracterizada com a seguinte estrutura:

Quadro 2 - Estrutura da grade analítica.

UNIDADE DE REGISTRO (TEMAS)	UNIDADE DE CONTEXTO	TERMOS-CHAVE	OBSERVAÇÕES	CATEGORIAS
Unidade de significação e corresponde ao parágrafo, frase ou título selecionado por conter um dos termos chave. Ex: a aprendizagem significativa, onde todo conhecimento deve ser questionado; o interesse pelas múltiplas dimensões do saber, a importância da aprendizagem	A unidade de compreensão para codificar a unidade de registro. Esta por, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. Ex: PPP Escolar p. 5	São os termos que se encontram presentes nas unidades de registro e servem para selecioná-las. Ex: Socioambientais	Referem-se aos elementos interpretativos e avaliativos descritos pelo pesquisador/a. Ex: Os problemas socioambientais são uma via que gera ampla discussão dos padrões sociais e de uma sociedade	Reúnem um grupo de elementos (unidade de registro) a partir de um título universal, agrupando em razão das suas características comuns. Ex: A abrangência da Educação Ambiental no

para a vida e sua possível aplicabilidade para a solução dos problemas socioambientais.			cingida em classes.	Projeto Político Pedagógico
---	--	--	---------------------	-----------------------------

Fonte – Elaboração do autor a partir das ideias de Bardin (2011, 2016).

Os termos chaves que foram utilizados para montar a grade analítica surgiram a partir dos dados construídos, são eles: Educação ambiental, Natureza, Ambiente, Sustentabilidade, Sustentável, Sociedade, Socioambiental, Política, Cultura, Economia, Consumo, Consumismo, Reciclagem, Produção.

3.6 Técnica de Análise dos Dados

Seguindo o processo metodológico, o tratamento dos dados conta com a análise de conteúdo orientada por Bardin (2011, 2016), compreendendo-a como um método que fornece ao pesquisador técnicas sistemáticas para a abordagem da mensagem presente nos dados construídos.

Bardin (2016) salienta que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações, em que a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção recorre a indicadores, sendo eles quantitativos ou não.

No processo de análise e discussões dos dados referentes às categorias será realizada uma análise de conteúdo proposta por Bardin (2011):

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 48).

Esse processo de análise de conteúdo defendida por Bardin (2011) segue algumas etapas, tais como:

Pré análise: organização do material; leitura flutuante, primeiras codificações e classificações.

Descrição analítica: o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico.

Interpretação referencial (Inferencial): contato com a leitura - análise baseada em referencial teórico, fundamentada sobre o conteúdo da mensagem, construção de inferências, texto com análise, com reflexões, análise e primeiras conclusões.

Bilert (2014, p. 1156) defende que a análise do conteúdo permite o recorte das mensagens de acordo com “expressões e temas que tenham interação com os objetivos da pesquisa e percepção do pesquisador, seja nas expressões, contradições e, até, nas repetições das mensagens”.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) se expressa em três polos cronológicos distintos e que foram respeitados no decorrer desta pesquisa, temos a *pré-análise*, que consiste em uma fase de organização dos dados, com sistematização das ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do plano de análise. Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem direcionados para análise, a formulação das hipóteses e objetivos e, por fim, e produção de indicadores que fundamentem a interpretação final. São fatores que não se sucedem cronologicamente nesta ordem, no entanto, são complementares uns aos outros, ou seja: a escolha do documento depende dos objetivos, ou os objetivos só são possíveis com os documentos disponíveis; os indicadores são construídos mediante às hipóteses, ou as hipóteses são criadas na presença de determinados índices (BARDIN, 2016).

Ainda na pré-análise, realizamos a *leitura flutuante*, que consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados, conhecendo o texto e deixando-se invadir por impressões e orientações. Aos poucos a leitura vai se tornando mais precisa e intensa, em função das hipóteses que irão emergindo, com teorias adaptadas sobre o material e utilização das técnicas (BARDIN, 2016).

A *escolha do material* se fez analisando-se os textos determinados a priori. Primeiro, procedeu-se à escolha universo dos documentos (textos) sobre os quais se

pudesse efetuar a análise, constituindo-se, a partir desse universo o corpus de análise (BARDIN, 2016).

Por conseguinte, fizemos a *exploração do material*, que é a fase de análise propriamente dita, onde aplicamos sistematicamente as decisões tomadas. É uma fase longa e fastidiosa, em que ocorrem codificações, decomposição ou enumeração a partir das regras previamente indicadas (BARDIN, 2016).

Diante disso, os dados agora são tratados de maneira com que se tornem significativos e válidos. Sintetizamos e selecionamos esses achados no documento e a partir disso realizamos o processo de *inferência e interpretação* (BARDIN, 2016).

Partindo do pressuposto, considerando a riqueza e expressividade dos relatos feitos pelos docentes nas entrevistas e indicados nos questionários, destaca-se aqui os extratos mais significativos e suas concepções definidas nas categorias:

Categorias do artigo 1: Perfil dos textos selecionados quanto ao título, instituição e gênero dos autores (as); Macrotendências da educação ambiental nos artigos selecionados. Emergindo as subcategorias: Identificação dos artigos; Local, partícipes e objetos pesquisados; Natureza e tipo de pesquisa; Instrumento de coleta de dados.

Categorias do artigo 2: A abrangência da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico; Educação ambiental no desenvolvimento da criticidade: limites e possibilidades; O papel do professor na construção de uma educação ambiental crítica.

Categorias do artigo 3: Concepções de meio ambiente e educação ambiental; Componentes curriculares: a educação ambiental fora da caixa; Problemas socioambientais e o papel da educação ambiental; As macrotendências da EA na prática docente.

ARTIGO I

MAPEAMENTO DOS ARTIGOS APRESENTADOS NO ENPEC, EPEA, ENEBIO E EREBIO ENTRE OS ANOS DE 2015 E 2020.

Resumo

A pesquisa traz os dados construídos a partir de um levantamento bibliográfico dos artigos apresentados nos eventos ENPEC, EPEA, ENEBIO e EREBIO, entre os anos de 2015 a 2020. Torna-se relevante aqui compreender como se dá a produção desses trabalhos construídos no ambiente escolar, reconhecendo o que se produz de novo sobre a Educação Ambiental(EA), trazendo os olhares de diferentes professores em diversas regiões brasileiras. Desenvolvida com a abordagem qualitativa e se pautando na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), emergiram as seguintes categorias: perfil dos textos selecionados quanto ao título, instituição e gênero dos autores (as); macrotendências da EA nos artigos selecionados. Como subcategorias emergiram: Identificação dos artigos; Local, partícipes e objetos pesquisados; Natureza e tipo de pesquisa; Instrumento de coleta de dados. De maneira geral, identificamos que, ao longo dos anos, a quantidade de trabalhos submetidos apresentam um crescimento gradativo, corroborando com a necessidade e o aumento da preocupação em se desenvolver a EA no seio escolar. Tomando por base os estudos realizados nos artigos apresentados em eventos citados nesta pesquisa, enxergamos itens suficientemente fortes e próprios para enfatizar as transformações que são pretendidas com a EA Crítica. Como a presença da EA conservacionista em aliança com a crítica, como também, a pragmática juntamente com a crítica, são pontos que convergem para o entendimento da realidade e dos problemas socioambientais, facilitando, assim, a permanência e lugar de voz para uma visão crítica, emancipatória e transformadora.

Palavras-chave: Educação Ambiental; EA; Artigos; ambiente escolar;

1. Introdução

A Educação Ambiental (EA) é práxis que potencializa a construção de valores e atitudes capazes de contribuir para a formação do indivíduo enquanto cidadão, levando-o a refletir sobre questões que norteiam o bem comum e coletivo que envolve não somente o ser humano, como também todos os seres vivos e o meio que nos cerca. No entanto, a EA é acompanhada, muitas vezes, com ações que buscam extinguir os impactos que o ser humano causa à natureza, e a essa ótica que busca acabar com os problemas ambientais é conhecida na forma da vertente *conservacionista*. Temos ainda outra visão em que os indivíduos são levados a ações individuais e mudanças de comportamento, também com o intuito de resolver problemas ambientais, sendo, pois, uma derivação da primeira vertente citada, a abordagem *pragmática* (LAYRAGUES, 2014).

Por fim, e a título de demonstrar o arcabouço teórico e metodológico defendido por esta pesquisa, encontramos uma via de resoluções, reflexões e transformações socioambientais, que é o campo *crítico* da EA, que engloba discussões políticas, sociais, culturais, éticas, dentre outras questões importantes para a construção e desconstrução da sociedade vigente, transformando o modelo econômico atual para romper com os danos ao meio ambiente causados pelo homem e em todos os âmbitos que esses desmontes reverberam (LAYRARGUES, 2014).

O campo que compreende os conhecimentos acerca da EA se tornou, ao longo do tempo e das lutas, bastante solidificado. Ao fazer um recorte dos últimos quatro anos, constata-se que a partir do ano de 2018, no governo de Michel Temer, nota-se um processo acentuado de “perdas” no campo ambiental brasileiro, o que afeta diretamente a EA na esfera do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA) (LAYRARGUES, 2018). Em 2019 esse retrocesso se aprofundou, uma vez que o atual governo já em período eleitoral, legitimou a desproteção ambiental ao propor a junção do MMA ao Ministério da Agricultura, que tem sua aliança forte com o agronegócio, felizmente essa proposta não vingou (TOZONI-REIS, 2019).

A atual conjuntura política evidenciada contribui para o silenciamento e retrocesso do campo ambiental brasileiro pelos órgãos oficiais, como exemplo desse enfraquecimento, via o Ministério da Educação em relação à produção de documentos oficiais para o contexto escolar, podemos tecer um comentário sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fora elaborada recentemente envolvida em controvérsias e muitos debates (SILVA, 2019).

Tensão evidenciada também no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que apresenta timidamente a educação voltada para o desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. É importante citar esses documentos para compreensão desse cenário, pois são eles os principais norteadores para a educação escolar em nosso país (FRIZZO; CARVALHO, 2018). No entanto, Loureiro (2012) defende que é necessário compreender que priorizar uma educação voltada para a sustentabilidade não garante criticidade,

E para a consolidação dessa formação humana, é preciso dar espaço para discussões que englobem os problemas socioambientais como acontece com o desmatamento, a escassez de água em muitas regiões do nosso país, perda da biodiversidade causada por queimadas e criação de áreas para gado, descarte inadequado de resíduos sólidos e hospitalares, questões sobre geopolíticas, conflitos territoriais e tensões por demarcações de terra indígena, relações entre produção, consumo e capitalismo, entre outros. São reflexões que devem ocupar todas as esferas sociais de forma global (SILVA, 2019).

Ainda que o cenário apresentado acima seja desastroso, é possível constatar produções (TREIN, 2019; TOZONI-REIS, 2019; GUIMARÃES, PINTO, 2017; TORRES, 2014; RAMOS, SILVA, 2021; FRIZZO, CARVALHO, 2018; COUTINHO, SANTIAGO, 2017; LIMA, 2019; LAYRARGUES & LIMA, 2014; ARAUJO, 2016) em EA no contexto escolar, em sua maioria oriundos de instituições públicas estaduais e federais, que produzem esse conhecimento por meio de dissertações e teses que, conseqüentemente, se dividem em artigos submetidos aos eventos da área.

Nessa direção, a pergunta norteadora desse artigo é a seguinte: como se configuram os artigos publicados nos eventos ENPEC, EPEA, ENEBIO e EREBIO

relacionados a educação ambiental no contexto escolar? O objetivo é analisar os artigos publicados em tais eventos visando mapeá-los quanto ao perfil dos pesquisadores (as) e pressupostos epistemológicos presentes sobre a EA.

2. Referencial Teórico

2.1 Educação Ambiental: um campo de conhecimento transformador

Os primeiros elementos que geraram discussão sobre a EA a nível internacional surgiram na década de 1970. Porém, no Brasil essa abordagem surgiu apenas nos anos 1980 e alimenta até hoje incessantes debates sobre as temáticas ambientais que são geridas por modelos distintos de sociedade. Ao ponto que, encontramos de um lado vertentes críticas que, de todo modo, defendem a vida no planeta em seus diferentes aspectos e características, alimentando as possibilidades para o desenvolvimento de ações que vão além dos fatores biológicos que limitam a transformação do modelo societário (LOUREIRO, 2012; PEREIRA, 2010).

Em contrapartida, temos o modo de relações voltadas que mantém uma estrutura de sociedade que coloca a EA como um elemento de mudanças comportamentais individuais, tornando-se mais viável para a reprodução do capitalismo. Que aborda discursos romantizados sobre as relações de poder para com a natureza, inviabiliza a reflexão pela transformação da realidade, desvia as reais discussões sob o ponto vista econômico, político, cultural, social e ambiental, promove alienação nos sujeitos embebidos neste processo e esconde os verdadeiros fatores que são os causadores da degradação do meio ambiente (LOUREIRO, 2008).

No Brasil, a Educação Ambiental aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais através dos Temas Transversais, especificamente com o tema meio-ambiente. Segundo BRASIL (1998, p.29) “se faz necessário que esses temas integrem o planejamento dos professores das diferentes áreas, de forma articulada aos objetivos e conteúdos delas”.

Nesse sentido, encontramos na trajetória da EA lutas contra hegemônicas, em que tendências críticas assumem um papel contrário ao modelo societário capitalista e

questionam as relações de produção e consumo, enquanto vêm se expandindo a partir dos diversos espaços da sociedade, sejam eles formais, informais ou não formais (SILVA, 2017).

Compreendemos a EA, no viés crítico, como um campo transformador de realidades e acomodação de conceitos importantes para a formação cidadã, como o âmbito ambiental e ecológico sim, mas também o social, econômico, cultural, ético e político, são pontos reflexivos que se unem ao construir a criticidade. Complementando essa visão, Alarcão (2001, p. 16) defende que:

“Nos discursos oficiais, é unanimemente reconhecido que a educação é fonte de desenvolvimento humano, social, cultural e econômico, e que, nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental” (ALARCÃO, 2001, P. 16).

Nesse sentido, e acreditando em uma EA crítica atuante no ambiente escolar, qual seria o papel dos educadores no desenvolver da mesma? Freire (2001) assevera de que os professores devem descortinar as intenções do sistema que visa uma ideologia dominante, e não reproduzi-las. Pode ser entendido como um trabalho hercúleo, mas munidos de criticidade, sabedoria, fundamentos políticos e competências e habilidades pedagógicas e científicas, conseguiremos remar contra o sistema que distorce de todas as formas as razões de sua realidade (FREIRE, 2001).

Reforçando isso, os educadores não devem enxergar a ação libertadora como mais um artifício de dominação, é desvelar os depósitos que são feitos nas cabeças dos sujeitos e desenvolver a humanização com base em reflexões e visões de mundo a fim de transformá-lo (FREIRE, 2005).

O processo educativo crítico deve ser compreendido como uma experiência humana e subversão no mundo, na realidade, nos mais diversos contextos e sujeitos. Assim, é importante conhecer as dimensões que produzem a essência da prática, algo que vai muito além dos conteúdos ensinados, despido de ideologias dominantes (SILVA, 2019).

Uma educação que busca a libertação leva-nos a problematizar a nossa relação com o mundo à nossa volta, pois parte do princípio de que não somos seres vazios

como uma tábula rasa, da qual são enchidas de conteúdos desprovidos de criticidade, não temos a consciência mecanicista e compartimentada, a possuímos de maneira intencionada ao mundo (FREIRE, 2005).

Potencializando a luta por emancipação, permanecendo minimizados e vítimas do que pensam ser uma fatalidade (SANTOS, 2017). A emancipação, na intenção de problematizar a relação entre o homem e o ambiente que o cerca, se torna um ato revelador da realidade, pois se compromete com o processo de desmitificação de conceitos errôneos e que produzem a manutenção da opressão (FREIRE, 2005).

Diante do exposto, a prática docente não deve permanecer na neutralidade, pois é necessário tomar decisões, decidir em favor da libertação e contra a dominação que os imobiliza, contra o capitalismo que deturpa a discussão e reflexão sobre modelos vigentes e a instrumentalização dos processos pedagógicos ao qual resulta na manutenção do poder hegemônico vigente (FREIRE, 1996).

2.2 Educação Ambiental no contexto escolar

A EA, do ponto de vista crítico, potencializa a formação cidadã dos sujeitos, e deve ser compreendida e desenvolvida em seu pleno papel formativo. Não basta apenas se preocupar com o meio ambiente, dissociando esse foco do ser humano, não é só preservar a natureza que está tudo *'okay'*, é necessário ampliar essa visão para o viés social, econômico, cultural e ético (MUNHOZ, SANTOS, 2019).

Para isso, ao desenvolver projetos com este cunho no contexto escolar, é imperativo conhecer o meio em que os indivíduos estão inseridos, como o bairro, localidade, escola, região, cultura, ou seja, compreender todos os aspectos da realidade em que os partícipes vivem e realizam suas práticas pedagógicas.

Infelizmente, essas ações em EA no ambiente escolar se desenvolvem pontualmente, pois as escolas ainda se encontram presas a ideologias instrumentais que trazem uma abordagem de ensino tecnocrática, no qual onde os professores mecanicamente aplicam programas curriculares, sem autonomia, sem estimular a sua capacidade crítico intelectual e de seus alunos (GIROUX, 1997). Ainda segundo Giroux

(1997), o trabalho docente, em todas as instâncias do processo de ensino aprendizagem, passa por um fenômeno que ele chama de *proletarização da docência*, ou seja, reduzir o professor ao *status de* técnico especializado dentro da burocracia da escola. Trocando em miúdos, é retirar a autonomia do professor e o seu papel intelectual transformador.

Para Tozoni-Reis e Campos (2015), a EA no ambiente escolar ainda se apresenta tímida e fragilizada, mesmo com uma clara legislação ambiental que assegura a sua plena implantação na escola. As autoras afirmam que existe um desacerto entre a obrigatoriedade legal da EA e a sua real inserção escolar. Por fim, para a superação desse silenciamento no contexto escolar, é necessário introduzi-la nos currículos escolares e na formação de professores nessa perspectiva.

Ainda sobre o fazer educação ambiental no contexto escolar, a EA é percebida, segundo Layrargues e Lima (2014), com o que os atores chamam de *Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental*, onde podemos destacar três prismas diferentes de um mesmo objeto de estudo.

Nesse sentido, em um momento inicial, concebia-se a EA como uma prática *conservacionista*, ou seja, buscava-se despertar um exercício de uma sensibilidade humana para com a natureza, partindo de uma lógica romantizada em que se compreende o termo “*conhecer para amar, amar para preservar*” e dentro do campo da *conscientização ecológica*. Essa perspectiva se consolidou, talvez pela exibição de uma crise ambiental entre as décadas de 80 e 90, em que a degradação de ambientes naturais estava a todo vapor, como também pela imaturidade ainda das ciências ambientais para perceber a complexa relação que existe entre sociedade e natureza (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Partindo dessa reflexão sobre uma educação ambiental conservadora, surgiu a necessidade de novos caminhos para desenvolver a EA, cabendo aos educadores ambientais próximos ao núcleo do campo a confecção da vertente *crítica*, que traz contrapontos sobre a visão conservadora. Essa perspectiva prioriza a contextualização, politização de discussões sobre o meio ambiente e problematização do modelo econômico atual da sociedade (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A vertente *pragmática*, também compreendida como uma derivação da visão conservadora, é contestada pela crítica, pois eram limitadas, pautadas em práticas educativas individuais e comportamento doméstico privado, apolítica, conteudista e normativa. Visando o Desenvolvimento Sustentável, por meio da educação com alcance em resultados ambientais e práticas em *ecologismo* de mercado (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa do tipo documental, que para 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).

Para esta fase, adotamos como critério de inclusão trabalhos publicados nos anais dos eventos correspondentes às suas respectivas edições: X ENPEC, XI ENPEC e XII ENPEC (anos de 2015, 2017 e 2019); VIII EPEA, IX EPEA e X EPEA (anos de 2015, 2017 e 2019); VI ENEBIO e VII ENEBIO (anos de 2016 e 2018); VII EREBIO, VIII EREBIO e II EREBIO (anos de 2015, 2017 e 2019).

A escolha desses eventos se justifica por sua relevância no âmbito educacional, como também compreende pressupostos importantes no campo da educação ambiental, além da importância e abrangência dos eventos, bem como pelos anais serem de fácil acesso em meio digital. Outro ponto importante ao adotar essa modalidade de pesquisa é por representar uma escala temporal que compreende cerca de cinco anos de pesquisa, o que significa uma amostragem significativa das pesquisas atualmente produzidas.

Além disso, tomamos como critério inclusivo os artigos que contemplavam abordagens acerca de propostas em EA com representações de percepções docentes e projetos de EA crítica. Para que o corpus de análise contemplasse esse requisito, adotamos na pré-seleção dos artigos as seguintes palavras-chave e suas combinações:

“educação ambiental”, “educação ambiental crítica”, “percepção docente” e “EA na escola”.

Inicialmente, realizamos uma análise dos títulos dos artigos submetidos às edições dos eventos, com os recortes anuais. De posse disso, selecionamos os artigos que continham a temática desejada, realizando a leitura dos respectivos resumos, formando o *corpus* desta pesquisa.

Selecionamos a partir das palavras-chave, 58 artigos publicados nos anais dos eventos em suas edições já citadas. Após a pré-análise e a leitura flutuante desses artigos, estabelecemos critérios de inclusão nessa pesquisa com base nos partícipes da pesquisa, e o direcionamento do foco de pesquisa para os professores, como também, a abordagem da educação ambiental, caracterizada por conservadora, pragmática ou crítica, priorizando aqui no corpo deste trabalho as pesquisas voltadas para o campo crítico da educação ambiental.

Com a fonte da pesquisa determinada, iniciou-se a leitura integral dos artigos selecionados/encontrados, com o intuito de caracterizar as tendências relacionadas à compreensão e percepção dos professores sobre os projetos desenvolvidos em educação ambiental na escola e suas macrotendências: conservadora, pragmática e crítica. A identificação desses achados está disposta de acordo com os seus focos temáticos, a saber: percepção docente, projetos escolares em EA e educação ambiental crítica.

4. Resultados e Discussão

Os dados construídos com este trabalho dialogam com os alcances feitos pela pesquisa de Loureiro e Cossio (2007), que tem por título *“Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”*, sendo um dos artigos que compõe o livro *“Vamos Cuidar do Brasil”*. Desenvolvido pelo MEC, em que realizou pesquisas a fim de entender a presença da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental. E o referido artigo, apresenta resultados nacionais obtidos e que

evidenciam os aspectos mais importantes para a formulação de uma política pública pautada nas instituições escolares.

A título de complementação, traremos no decorrer da discussão alguns dados comparativos com a pesquisa feita por Loureiro e Cóssio (2007) e esta desenvolvida mais recentemente. No trabalho de Loureiro e Cóssio, foram investigadas 418 escolas, nas cinco regiões, distribuídas entre 42 municípios e 11 estados: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Amapá, Pará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina

No nosso trabalho, a tabulação dos dados contou com 58 artigos previamente selecionados a partir de suas palavras-chaves, destes apenas 28 artigos possuíam o olhar dos docentes sobre a educação ambiental, e em 30 artigos não foi identificado o discurso dos professores sobre a educação ambiental, nestes tinham a perspectiva dos alunos, funcionários, diretores e demais componentes da comunidade escolar.

Sabemos que a EA é um campo bastante fértil para diálogos, contando com propostas problematizadoras, em seu terreno de lutas e insatisfações, de idas e vindas entre essa caminhada política e social, é nesse ínterim que os trabalhos analisados, de acordo com a abordagem metodológica adotada, encontram-se separados por eventos e suas edições por ano.

De maneira geral, identificamos que, ao longo dos anos, a quantidade de trabalhos submetidos apresenta um crescimento gradativo, corroborando com a necessidade e o aumento da preocupação em se desenvolver a Educação Ambiental no contexto escolar. Como também um acréscimo na quantidade dos trabalhos no campo da EA a partir da perspectiva de professores na rede básica de ensino (Quadro 1).

Quadro 3 - Publicações apresentados no ENPEC nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Ano	Título	ID	Ano	Título	ID
2015	Ensino de Ciências e Educação Ambiental Crítica: uma conexão necessária para a cidadania	A1-15	2017	Percepção de professores do Ensino Fundamental I sobre Ambiente e Educação Ambiental	A6-17

2015	Educação Ambiental Crítica como possibilidade de superação a sensibilização	A2-15	2017	Perspectiva dos professores do Ensino Médio de escolas públicas de Boa Vista sobre Educação Ambiental em suas disciplinas	A7-17
2015	O que entendem por educação ambiental escolas e Organizações da Sociedade Civil que desenvolvem propostas em conjunto?	A3-15	2017	Interfaces entre Educação Ambiental crítica e ensino de Ciências	A5-17
2017	Percepção ambiental de professores do Ensino Fundamental de escolas da Rede Pública Estadual e da Rede Privada em Boa Vista/ Roraima	A1-17	2019	Educação ambiental: o que pensam os professores que atuam com o Ensino de Ciências, no Ensino Fundamental	A1-19
2017	Murmúrios ambientais no ensino de ciências nas margens escolares de Bogotá	A2-17	2019	Educar ambientalmente: percepções de docentes do 1o segmento do ensino fundamental	A2-19
2017	Educação Ambiental: o que dizem os docentes sobre essa temática	A3-17	2019	Análise de estratégias utilizadas para o ensino de educação ambiental no ensino médio	A3-19
2017	Educação Ambiental na escola: percepções docentes	A4-17	2019	A memória de professores no contexto de práticas colaborativas em Educação Ambiental Crítica	A4-19

*Significado: A1-15 = Artigo 1 de 2015; A2-15 = Artigo 2 de 2015 e assim sucessivamente.

Fonte - Desenvolvido pelo autor.

Considerando os artigos publicados no ENPEC e que constam no quadro acima, verificamos que existe a necessidade de professores pesquisadores, com formação em EA e de caráter reflexivo, crítico e preocupados com o contexto socioambiental de sua realidade, como também, a falta de aliança entre teoria e prática, que são pilares

importantes para a promoção de uma educação ambiental transformadora e emancipatória. O que é perceptível nos fragmentos abaixo:

“No entanto, a EA apesar de aparecer como um dos princípios da Proposta da Escola, ainda é percebida pelo grupo de professores/as como tema a ser aprimorado em discussões teórico-práticas para uma abordagem mais sistematizada a fim de fortalecer o trabalho” (A1-15).

“Pouco se encontra sobre temas que se relacionam com a prática atual do educador e que a E.A. se conecta. A maior parte das(os) educadoras(es) mencionaram que não há uma prática atual de E. A. em sua docência, caracteriza então como ausente, apontando, inclusive, problemas com relação a formação acadêmica, como consequência dessa ausência” (A4-19).

À luz de Loureiro (2003), compreende-se como EA transformadora aquela que não objetiva somente conhecer ou interpretar a realidade, mas que também procura um aprofundamento a ponto de compreender e teorizar a atividade humana em si, ampliando nossa consciência e subvertendo a totalidade que constituímos e pela qual somos construídos.

“É preciso que haja um incentivo para que os professores e gestores escolares busquem a integração entre seus diferentes saberes e busquem a transversalização da educação ambiental, não aceitando propostas prontas das organizações parceiras, mas atuando como protagonistas na elaboração e aplicação de tais propostas” (A3-15).

Paulo Freire critica veementemente a educação quando esta se desdobra em depósitos de informações, na busca de catequisar e construir o processo de desumanização. Esse tipo de ensino mecânico é chamado por Freire (2005) como uma educação bancária, na qual anulam-se a criatividade e criticidade do corpo docente e alunado, potencializando sua ingenuidade que, nesse modelo, não subverte o autoritarismo do *bancarismo*, alimentando, assim, o opressor (SANTOS, 2019).

Diante disso, o teor dos dados encontrados nos artigos relacionam as ações da EA com a compreensão mais ampla da educação.

“Em sua maior parte, para estes professores a Educação Ambiental é tida como a área que atua em defesa do meio ambiente, na sua preservação e conservação, concepções estas que

distanciam a EA da educação de forma mais ampla, o que mostra que os professores apresentam um entendimento restrito a respeito desta temática” (A3-19).

Dito isso, a educação deve ser compreendida como “força motriz para o processo de transformação, novas posturas podem emergir num movimento de mudança de paradigma, novas visões de mundo e desenvolvimento de consciências, ativas e responsáveis” (SANTOS, 2019, p.34).

Nesse sentido, construir teorias abstratas a partir de bases idealizadas não basta para se conseguir a EA transformadora, pois assim despejamos informações descontextualizadas e que desqualificam a intervenção entre os agentes sociais, gerando, por fim, a proliferação de queixas individuais sem conseguir efeitos públicos e coletivos (BAUMAN, 2000). O fragmento a seguir indica a prevalência de uma EA pautada em características conservadoras, em que esta vertente enfraquece um desenvolvimento mais amplo de ações para o campo socioambiental, onde reduz e simplifica as questões inerentes a esta temática.

“Podemos observar que a maioria deles apresenta uma visão de EA conservadora e tradicional, pautada no conceito biológico de meio ambiente interligado a natureza e principalmente na ideia de que o ser humano deve ‘cuidar do meio ambiente” (A3-17).

“Pelos resultados expostos, vimos que os participantes apresentaram uma visão naturalista de ambiente e uma concepção ecológica de EA, estando distantes de uma atuação em EAC, possuindo uma carência de conhecimentos e preparo prático-metodológico, quanto à temática ambiental” (A4-17).

“Existe uma fragmentação da EA que ao ser acionada permitirá aos seus estudantes perceberem a natureza de forma utilitarista e, conseqüentemente, ignorar as demais situações-problemas emergentes na sociedade. Percebe-se também que os sujeitos desconhecem o significado da EA crítica/transformadora e, por isso, trazem consigo sentidos semelhantes à concepção conservadora/comportamentalista” (A1-19).

Vale destacar que nos padrões e percepções da EA no contexto escolar nos artigos analisados prevalecem a abordagem conservadora (LAYRARGUES, LIMA, 2014) e tradicional, com ações que visam apenas a transmissão de conhecimento, sem o papel reflexivo. Essa questão, juntamente com as atividades desenvolvidas pontualmente e em datas comemorativas (CARVALHO, 2013) e somando-se a falta de

formação inicial e continuada dos professores com relação a temática, contribuem para o crescimento de abordagens que se distanciam do viés transformador e emancipatório (Quadro 2).

Um outro ponto bastante interessante é que, por declararem não enxergar o desenvolvimento de uma EA efetiva no ambiente escolar, os professores sugerem a instituição de uma disciplina voltada para este campo.

“Há uma emergência relatada por alguns docentes em instituir nos currículos a disciplina de EA, uma vez que na visão destes docentes somente através de uma disciplina institucionalizada poderemos avançar no desenvolvimento da EA no cotidiano escolar e consequentemente mudar o atual quadro de uma crise ambiental (A3-17).”

Para Guimarães (2004), existem ainda paradigmas da sociedade moderna no ambiente escolar, e mesmo que os professores tenham formação continuada e se preocupem em realizar ações voltadas para as temáticas da EA, eles a desenvolvem perante uma racionalidade hegemônica e predominante. Desse modo, o educador está a desempenhar uma prática pedagógica compartimentalizada e que não estimula a criticidade, nem em si mesmo, tampouco nos alunos, tendo assim uma prática fragilizada.

Quadro 4 – Publicações apresentadas no EPEA nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Ano	Título	ID	Ano	Título	ID
2015	A escola no contexto ambiental: Análise das percepções e práticas ambientais de professores de uma escola pública de Feira de Santana-Ba, acerca da degradação ambiental da nascente Lagoa do Subaé	B1-15	2017	Apontamentos para uma educação ambiental intercultural em escolas de Bogotá	B1-17
2015	Formação ambiental em contexto escolar: possibilidades de construção coletiva	B2-15	2017	Educação Ambiental: O fazer docente em uma Escola Pública do Município de Marituba/Pará	B2-17
			2019	Análise e diagnóstico da educação ambiental nas	B1-19

				escolas municipais da cidade de Aiquara-Bahia	
--	--	--	--	---	--

*Significado: B1-15 = Artigo 1 de 2015; B2-15 = Artigo 2 de 2015 e assim sucessivamente.

Fonte – Desenvolvido pelo autor.

A realidade indicada a seguir, encontrada nos artigos do quadro acima, demonstra a necessidade da inclusão de projetos que aliem a prática docente com a EA, de modo a potencializar os trabalhos com atividades socioambientais nas ações pedagógicas dos professores.

“Sobre suas práticas pedagógicas que envolvem o meio ambiente e a EA com temas locais, são realizadas geralmente em sala de aula, através da inserção de temas ambientais na educação formal, os professores que fazem essa inclusão abordam superficialmente sem problematizá-la, possivelmente por não existir nenhum planejamento ou projeto na escola que se dedique a trabalhar com essa questão” (B1-15).

Nesse sentido, Giroux (1997, p.158) demonstra que permanece na escola a cultura de enfatizar “uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula”, colocando aos professores apenas o papel de serem meros aplicadores em seus programas curriculares, aprisionando a sua autonomia num processo de proletarização da docência, extinguindo as produções críticas e intelectuais tanto de estudantes quanto de professores (GIROUX, 1997).

A EA ainda é desenvolvida na escola com alguns entraves, apresentada por uma abordagem conservadora e não inserida nas práticas dos docentes de todos os componentes curriculares e efetivamente no calendário escolar, ou seja, em disciplinas isoladas e datas comemorativas de ações pontuais.

“Identificamos a dificuldade de apropriação de alguns elementos da perspectiva crítica da Educação Ambiental pelo coletivo, como: um maior entendimento da complexidade da relação ser humano/natureza e a falta de um maior questionamento do modelo econômico vigente. Entendemos que a discussão colaborativa do tema na escola deve ser contínua e permanente” (B2-15).

“A educação realizada na escola, apresenta a prevalência da perspectiva conservadora e tradicional com finalidades voltadas apenas para a transmissão de conhecimento. Além disso,

se observa a prevalência de atividades pontuais (dia da água, dia da árvore, lixo), além da falta de formação inicial e continuada da maioria dos professores em relação a EA” (B2-17).

A abordagem Freireana compreende esse desenvolvimento de uma problematização no ambiente escolar como “apreensão dos conhecimentos prévios dos educandos pelos educadores acerca dos temas geradores, quanto à formulação de problemas pelos educadores, para a apreensão dos conhecimentos científicos pelos educandos” (LOUREIRO; TORRES 2014, p.26).

Ainda que prevaleça esse desenvolvimento pontual, algumas ações realizadas por alguns professores apresentam o teor crítico.

“Entretanto, reconhecem-se alguns relatos sobre a superação destes padrões de concepções conservadoras, avançando para perspectivas de sentido complexo que contribuem para a inserção da EA crítica na escola. Foi possível assim verificar que alguns professores estão no movimento de paradigmas tradicionais de implementação da EA, aproximando-se de uma perspectiva crítica, a qual busca superar a fragmentação das práticas pedagógicas na escola, mesmo com ações isoladas” (B-17).

“Foram identificados avanços importantes como a apropriação pelos professores da dimensão política da EA e a necessidade de fortalecimento da sociedade civil” (B2-15)

Porém, ainda que haja dificuldades na disseminação crítica da EA, existem também acertos, mas ainda há muito o que fazer para evoluirmos enquanto disseminadores da emancipação, é necessário políticas públicas (OLIVEIRA *et al.*, 2006; RUPEA, 2005; CARVALHO, 2004) que reforcem as questões socioambientais e sejam efetivas, algo percebido nos artigos analisados, não se pode deixar à cargo apenas do professor ou da sua não formação o papel de desenvolver práticas coletivas e problematizadoras.

“Os professores que fazem essa inclusão abordam superficialmente sem problematizá-la, possivelmente por não existir nenhum planejamento ou projeto na escola que se dedique a trabalhar com essa questão” (B1-15)

O fator tempo, como a carga horária densa a ser distribuída em aulas ministradas, planejamentos e demandas escolares, também deve ser levado em consideração para a confecção de um plano de formação continuada dos professores, no qual a EA deve

estar nos documentos oficiais da escola, sobretudo nos momentos de planejamento de aulas e projetos, como também, em ocasiões em que haja discussões socioambientais locais e nos projetos que movam toda a comunidade escolar.

Conforme a pesquisa de Loureiro e Cossio, Em 2001, a inserção da temática ambiental nas disciplinas estava presente em 94 mil escolas, sendo que 33 mil escolas ofereciam projetos e somente 3.000 escolas desenvolviam disciplinas especiais. Já em 2004, estes números são: 110 mil escolas, 64 mil escolas e 5.000 escolas, respectivamente (LOUREIRO; CÓSSIO, 2007).

“Se faz necessário que esses temas integrem o planejamento dos professores das diferentes áreas, de forma articulada aos objetivos e conteúdos delas” (BRASIL, 1998, p.29).

Outro aspecto é a fragmentação da EA no ambiente escolar, impossibilitando, inclusive, que se atribua uma vertente desenvolvida pela pouca ação efetivada em uma prática.

“Constatamos também que a Educação Ambiental vem sendo inserida pelas escolas de forma fragmentada e superficial, portanto, contribuindo pouco para uma educação escolar que espere ser crítica e transformadora” (B1-19).

Os professores são considerados como intelectuais comprometidos com a transformação social pois a educação é historicamente situada, essencialmente política e vista como atividade social (GIROUX, 1997). Partindo dessa concepção, o autor complementa que os professores podem ser transformadores sociais:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de

assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p.163).

A seguir, o Quadro 5 mostra os trabalhos que foram apresentados no ENEBIO entre o período de 2016 a 2018.

Quadro 5 – Trabalhos apresentados no ENEBIO entre os anos de 2016 e 2018

Ano	Título	ID	Ano	Título	ID
2016	Educação ambiental: um caminho para transformação social	C1-16	2018	Concepções docentes sobre as ciências da natureza nas atividades de educação ambiental: uma questão de centralidade?	C1-18
2016	Representações de professores sobre o pensamento complexo na educação ambiental	C2-16	2018	É ecologia ou educação ambiental professora?	C2-18
2016	“Programa zooescola”: concepções de educação ambiental presentes em projetos desenvolvidos a partir da articulação entre zoológicos e escolas	C3-16	2018	Concepções e práticas sobre a educação ambiental dos professores de biologia de nova esperança – PR	C3-18
2016	A trilha interpretativa como atividade de educação ambiental: o que pensam os professores?	C4-16			

*Significado: C1-16 = Artigo 1 de 2016; C2-16 = Artigo 2 de 2016 e assim sucessivamente.

Fonte – Desenvolvido pelo autor.

Os achados revelam (Quadro 5) uma prática não reflexiva e meramente reprodutora, em que a EA é trabalhada pelos professores, mas superficialmente e sem preparo para tornar essa prática crítica e reflexiva, caracterizando esse “quase crítica” como uma ideia pragmática (LAYRARGUES; LIMA, 2014). É o que está representado no fragmento abaixo.

“De acordo com os relatos dos docentes, observa-se uma prática não reflexiva, porém, reprodutora, em que em determinados momentos os docentes trabalham a EA, porém de forma superficial, sem o preparo para torna-la uma prática crítica e reflexiva” (C3-18).

A criticidade que o campo da EA defende promove a transformação de uma realidade, envolve reflexões que geram argumentações condizentes com os problemas socioambientais dos quais os sujeitos participam, e de posse dessa relação entre o *eu* e o *outro*, temos uma “ação conscientizadora é mútua, envolve a capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida.” (LOUREIRO, 2012, p. 34).

Cabe aqui uma discussão sobre a mudança da matriz curricular das licenciaturas, para suscitar transformações em suas bases teóricas, metodológicas e até mesmo conteudistas em prol de uma formação de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997).

A gestão, por sua vez, precisa ser democrática e participativa que incentive a participação de todos e esteja comprometida com a educação ambiental e, principalmente, que trabalhe em conjunto com a comunidade escolar e sua realidade (C1-16).

Diante disso, no processo educativo e em todos os espaços que fomentam a EA é importante problematizar a realidade que está em constante movimento, que está sujeita a todo tipo de transformações, que se dispõe como uma realidade puramente dialética, trazendo aos sujeitos compreensões genuínas com transformações concretas (SANTOS, 2017).

Nessa perspectiva, as concepções freireana (LOUREIRO, TORRES 2014; LOUREIRO, 2012; FREIRE, 2005; SANTOS, 2017) nos possibilitam refletir sobre a EA como uma prática permanente e promotora de libertação. Destacamos a importância em se discutir a EA na abordagem Freireana, refletindo sobre a realidade com elementos de uma práxis problematizadora sobre questões socioambientais. Pois “a educação, como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25)

No EREBIO, entre os anos de 2015, 2017 e 2019, consideramos apenas um artigo (2017) com o teor importante para a pesquisa. Intitulado “A educação ambiental sob a ótica de docentes da rede básica de ensino”, com o código de identificação D1-17. Fazendo uso de um levantamento de dados em um questionário eletrônico, os autores desta pesquisa buscaram verificar a EA a partir da ótica de docentes atuantes na educação básica no contexto escolar, objetivando conhecer as suas demandas, vertentes trabalhadas sobre a EA e as formas que esses docentes utilizam para fazer a contextualização.

4.1 Perfil dos textos selecionados quanto ao título, instituição e gênero dos autores (as).

De maneira geral, descreveremos nessa primeira categoria o perfil dos textos selecionados quanto ao título, instituição, localização em termos de região do Brasil, como também, o gênero dos autores (as), enaltecendo o protagonismo feminino ou não na produção de textos científicos e pesquisas com enfoque na educação ambiental. A fim de contemplar essas esferas importantes para a pesquisa, as subcategorias darão um panorama específico dos dados construídos.

4.1.1 Identificação dos artigos

Identificamos a EA a partir do olhar professor em seu contexto escolar, com o total de 28 artigos. Os pesquisadores estão vinculados às instituições localizadas entre as cinco regiões do Brasil, a saber: Sudeste, Nordeste, Norte, Centro Oeste e Sul. Regiões sempre presentes em estudos sobre EA, apontamentos feitos também por Domingos e Silva (2020).

A região em que detectamos maior representação entre os artigos é a região Sudeste, com o total de 14 artigos, destes, seis são de instituições de São Paulo (A2-15, A3-15, A4-19, B2-15, C1-16, C3-16); sete relacionados a pesquisadores do estado do Rio de Janeiro, tendo um em parceria com o estado do Espírito Santo (A3-17, A4-17, A5-17, A6-17, A2-19, C4-16, D1-17); e apenas um relacionado com instituições de Minas

Gerais (B1-17). O Sudeste também se destacou em termos de mais publicações nos estudos de Silva e Domingos (2020).

Para ilustrar, a seguir veremos os dados desenvolvidos no estudo de Loureiro e Cossio (2007) é relevante para dizer que em 2001 a região Norte tinha 54,84% das escolas declarando realizar educação ambiental, em 2004, o percentual sobe para 92,94%. No Nordeste, em 2001, o percentual era de 64,10%, tendo chegado a 92,49% em 2004. No Centro-Oeste subimos de 71,60% para 95,80%; no Sudeste, de 80,17% para 96,93%; e no Sul, de 81,58% para 96,93%.

É na região Norte onde as escolas ocupam o primeiro lugar entre as que começaram a oferecer a educação ambiental nos últimos três anos (34 escolas das 80 entrevistadas).

É importante ressaltar que esses dados são completamente compatíveis com o fato de que a expressiva expansão da educação ambiental foi justamente nas regiões Norte e Nordeste no período 2001-2004. Deve-se notar que está na região Sudeste e na região Sul a maior parte das escolas que implementaram a educação ambiental há mais de dez anos (35 e 29 escolas, respectivamente) (LOUREIRO; CÓSSIO, 2007).

Vale destacar que foram encontrados 02 artigos de instituições do exterior (A2-17, B2-17), mais precisamente de Bogotá, na Colômbia, ambos em parceria com a UFBA e um deles contando conjuntamente em parceria com a UEFS. Artigos produzidos por instituições de outros países também foram encontrados no GDP EA e contexto escolar de 2017, realizado por Silva e Domingos (2019).

Com o levantamento, encontramos artigos com distribuição da região Norte, contando com o total de 04 artigos, sendo dois deles vinculados a instituições de Roraima e outros localizados no Acre e no Pará (A1-17, A7-17, A1-19, B3-17).

Registramos também 05 artigos referentes aos autores da região Nordeste, tendo um deles do Pernambuco, um outro representado pelo Ceará (A3-19, C1-18), e os outros três levantando a bandeira da Bahia, com registro de Feira de Santana, Itabuna e Aiquara (C2-18, B1-15, B1-19).

Por fim, verificamos 02 artigos da região Sul, um do Rio Grande do Sul e outro do Paraná (C2-16, C3-18); como também, 01 artigo da região Centro Oeste, representado por Mato Grosso do Sul (A1-15).

Outro dado importante e característico quando analisamos as publicações em eventos e relacionamos isso com as regiões do país, é perceber em quais delas ocorreram mais participações (Figura 2).

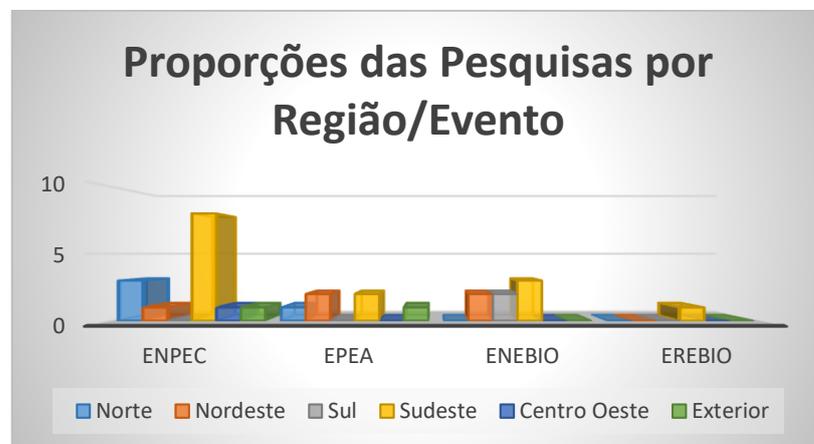


Figura 2 – Gráfico que apresenta proporções e ocorrências das pesquisas por eventos e regiões.

A tabulação permitiu a obtenção de outros dados além das categorias de análise, permitindo traçar um perfil ainda mais claro dos trabalhos apresentados em seus respectivos eventos e anos, como também a maior e menor representatividade das regiões do Brasil e exterior.

Perceber a EA representada em diversas regiões do país constitui um recorte que nos possibilita uma amostra sucinta da realidade, levando em consideração as questões regionais envolvidas em cada localidade, que por sua vez, envolvem características políticas e socioculturais que permeiam as realidades estaduais. Tornar-se, portanto, mais do que um desafio, é tentar buscar no campo particular o geral e projetá-lo na diversidade que existe nas percepções da realidade, e ao mesmo tempo em que encontramos interação de diferentes pesquisadores, com distantes concepções de mundo, de educação e do que é fazer pesquisa, traduz nessa diversidade a riqueza de detalhes no contato proporcionado com o cotidiano escolar em diferentes estados e municípios.

De todos os trabalhos analisados, identificamos o total de 74 (setenta e quatro) autores, sendo, portanto, 21 deles referente ao gênero masculino e 53 representantes

do gênero feminino. Essa análise se deu apenas pela observação dos nomes sociais identificados nos artigos, como também ao gênero indicado na titulação dos autores. No entanto, compreendemos que pode haver uma margem de erro neste recorte, visto que existem nomes que são usados para se referir a pessoas dos dois gêneros, os chamados *nomes unissex*.

Partindo de um senso comum, sexo é o termo utilizado para definir uma pessoa biologicamente como homem ou mulher. Um bom exemplo disso é quando no momento do pré natal, em que se faz a ultrassom e descobre-se o sexo do bebê, a partir de algumas características físicas, o que irá refletir até mesmo nas cores que vão decorar o ambiente do bebê e suas roupas. Definindo assim que, bebês homens usarão roupas azuis e as mulheres, por sua vez, vestirão rosa, servindo até mesmo como padrões de cores, as famosas *azul bebê* e *rosa bebê*. Por fim, são normas estabelecidas com base em uma construção de conceitos e estereótipos do que é feminino e masculino, que seriam o gênero (MORAES, 2011).

Como afirma Scott (1995) o gênero se caracteriza como uma categoria relacional, pois considera o outro sexo baseando na presença e na ausência, oposição binária. Ou seja, não há masculino sem o feminino e não há feminino sem masculino.

Quando levamos em consideração as diferentes correntes em que se definem a EA e sua prática na ação educativa, podemos assumir que a invisibilidade da mulher nesse campo vem diminuindo, nesse sentido, estamos avançando enquanto civilização e na desconstrução sobre as relações de poder. Annette Greenall Gough (1998) nos mostra que durante os eventos internacionais que conceberam a EA, não enxergamos o destaque na contribuição das mulheres, mas todos os âmbitos da nossa sociedade necessitam da visibilidade e participação feminina, encontramos nos dados construídos, maioria dos autores (as) nos artigos, a presença de mulheres (Quadro 6).

Quadro 6 - Quantidade de autores dos artigos separados por gênero

Ano	Eventos	Nº Autores	Homem	Mulher
2015	ENPEC	5	0	5
2017		24	6	18
2019		10	5	5
2015		4	0	4

2017	EPEA	7	1	6
2019		3	1	2
	ENEPIO			
2016		9	2	7
2018		9	4	5
2017	EREPIO	3	2	1
Total		74	21	53

Fonte - Desenvolvido pelo autor.

Atualmente, mais precisamente nas últimas décadas, surgiu um novo campo de conhecimento, que é o Estudo de Gênero, sendo interdisciplinar e que possui algumas temáticas centrais, como a identidade e representação de homens e mulheres na sociedade, ou seja, a forma com a qual esses sujeitos são constituídos socialmente (LETA, 2014). É um campo de estudo que inclui o subcampo de Estudo da Mulher, que tem por finalidade abraçar a mulher na ciência, uma temática que tem seu olhar focado na mulher e nas suas mais diversas relações com a ciência, atividade que no passado ou no presente sempre esteve ligada ao mundo masculino e androcêntrico (LETA, 2014).

Nessa perspectiva, repensar sobre as relações de gênero e meio ambiente, tentando equacionar essa questão é um dever cívico. Porém, alegar que a possibilidade em estabelecer essa equação é possível porque as mulheres são mais prudentes, compassivas e preocupadas com os deveres domésticos só reforça o estereótipo no qual o homem é visto como provedor e a mulher lhe deve submissão e não pode atuar na esfera ambiental, mas de forma afastada e contemplativa.

O processo de exclusão das mulheres no campo científico tem sido alvo de grande e contínua investigação, mas, SILVA (2008) defende que foram a razão, a objetividade e a neutralidade, princípios norteadores da Ciência Moderna, os principais fatores que potencializaram esse processo de distanciamento feminino e que, segundo a mesma autora, mensuraram a construção do conhecimento científico, marginalizando toda possibilidade de considerar as mulheres no processo de construção de conhecimento.

A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas teve consequência danosas e por muito tempo permanentes, uma delas é a sua ampla invisibilidade enquanto sujeito, inclusive como um sujeito da Ciência (LOURO, 1997).

Nesta direção, como um ato de luta e resistência em prol da visibilidade da mulher na ciência e no campo da educação ambiental, este trabalho destaca a importância de trazer especificado os gêneros dos autores/as em que os artigos foram aqui selecionados para estudo.

A fim de compreender o vínculo institucional dos pesquisadores, em sua grande maioria, fazem parte de instituições públicas, universidades estaduais e federais. Essa representatividade pública fortalece a causa para maiores investimentos em busca de uma educação pública de qualidade, sem desmantelos e precarizações. Diante disso, reforçamos que “a *balbúrdia* da Educação Ambiental em contexto escolar se faz necessária para a compreensão dos problemas socioambientais negligenciados pelo Estado” (SILVA, 2019, p. 130).

4.1.2 Local, partícipes e objetos pesquisados

Com relação aos locais relatados nos artigos em que as pesquisas foram desenvolvidas, verificamos o destaque na grande maioria dos artigos encontrados (dezessete) a presença de pesquisas voltadas para as escolas públicas básicas (A2-15, A3-15, A2-17, A4-17, A6-17, A7-17, A2-19, A3-19, A4-19, B1-15, B2-15, B1-17, C1-16, C2-16, C3-16, C4-16, C2-18) das redes estaduais e municipais que oferecem o ensino fundamental e médio. Em 07 artigos os autores não citam em qual espaço foi realizada a pesquisa (A1-15, A5-17, A1-19, B2-17, B3-17, B1-19, C1-18). Em 06 trabalhos encontramos também o seu desenvolvimento com a aliança entre o ambiente escolar público e privado (A1-17, A3-17, A6-17, A1-19, C3-18, D1-17).

Os partícipes da pesquisa foram coordenadores e gestores, professores da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

4.1.3 Natureza e tipo de pesquisa

Verificamos a modalidade qualitativa na metodologia da maior parte dos artigos, os achados registram 21 pesquisas (A1-15, A2-15, A2-17, A3-17, A4-17, A7-17, A1-19,

A2-19, A3-19, A4-19, B1-15, B2-15, B1-17, B2-17, B3-17, C1-16, C2-16, C3-16, C4-16, C1-18, C2-18), encontramos na tabulação também 03 artigos com a abordagem qualitativa (A1-17, B1-19, C3-18) e 04 artigos que não mencionaram o enfoque de sua pesquisa (A3-15, A5-17, A6-17, D1-17). Esse predomínio da pesquisa de abordagem qualitativa também foi encontrado por (SILVA; DOMINGOS, 2019; DOMINGOS; SILVA, 2020).

Ao especificar o tipo de pesquisa detectamos estudo de caso, exploratória, descritiva, observação participante e pesquisa-ação, documental. O estudo de caso possui uma perspectiva interpretativa que pretende entender a realidade a partir do olhar dos participantes, com uma visão global, completa e coerente do objeto (FONSECA, 2002). Já na pesquisa bibliográfica acontece um levantamento das referências teóricas, publicadas em todo meio escrito e eletrônico (FONSECA, 2002).

A pesquisa exploratória proporciona maior intimidade com o problema investigado, tornando-o mais explícito. Costumeiramente, apresenta levantamento bibliográfico, entrevistas, análise com estímulos à compreensão (GIL, 2007). A modalidade descritiva como o próprio nome já diz, descreve os acontecimentos e fenômenos da realidade estudada (TRIVIÑOS, 1987). A observação participante é um processo investigativo no qual o pesquisador faz parte do grupo pesquisado (BARROS; LEHFELD, 2014).

Na pesquisa-ação há associação entre pesquisador e partícipes desenvolvendo, coletivamente, uma proposta colaborativa (GIL, 2008). Por fim, a pesquisa documental faz uso de tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, filmes, fotografias, pinturas, relatórios, etc (FONSECA, 2002).

4.1.4 Instrumento de coleta de dados

Os instrumentos de construção dos dados apresentados nos artigos variam de acordo com seus respectivos objetivos, verificamos o uso de entrevista (A1-15, A2-15, A2-17, A3-17, A5-17, A2-19, B1-15, B1-19, B2-15, C1-18, C2-18), questionário (A3-15, A1-17, A4-17, A6-17, A7-17, A1-19, A3-19, B3-17, C2-16, C3-18, D1-17), gravação de vídeo e áudio (A1-15, B2-15, C3-16), grupo focal (A2-15, A5-17, A4-19), diário de bordo

(B2-15). As identificações que estão em **negrito** são aquelas que apresentaram mais de um instrumento para a construção dos dados. O que proporciona ao pesquisador um leque maior de achados e interpretação sobre o que é investigado (TUZZO; BRAGA, 2016; DOMINGOS; SILVA 2020).

4.2 Macrotendências da educação ambiental nos artigos nomeados

Categorizaremos nesta seção os elementos dos dados construídos referentes às abordagens, vertentes, metodologias, as macrotendências da educação ambiental quanto à sua característica conservadora, pragmática e crítica. Para isto, utilizamos como base teórica os pressupostos de LIMA, 2005, TOZONI-REIS, 2008, LAYRARGUES & LIMA, 2011, LAYRARGUES 2012, LAYRARGUES & LIMA, 2014.

Na tabulação dos dados, encontramos as macrotendências isoladas em cada artigo. Características da vertente conservacionista aparecem em 09 trabalhos (A1-15, A1-17, A3-17, A4-17, A7-17, A1-19, C1-16, C1-18, C2-18). Isso evidencia uma herança muito forte da primeira vertente do movimento ambientalista, essa compreensão de EA está muito atrelada ao pensamento de que a crise ambiental nada mais é do que um fenômeno natural que acontece por meio do desconhecimento da estrutura dos sistemas ecológicos, sua importância e funcionamento. Associando isso à possível conclusão de que as nossas atitudes individuais podem solucionar a famigerada crise ambiental, essa leitura simplória da realidade anda na via oposta de uma educação crítica, emancipatória e transformadora (LOUREIRO, LIMA, 2012).

No artigo A1-15 encontramos uma referência de Loureiro (2006), em que caracteriza a vertente conservacionista desenvolvida nas práticas docentes:

“Nas concepções de EA dos/as professores/as entrevistados/as, identifica-se que há a preocupação com a temática e consciência da necessidade de trabalhar a EA no espaço escolar. Identificando-se em algumas falas que a EA está fortemente relacionada com o meio ambiente e a relação do ser humano com seu espaço. Identifica-se também a preocupação com a garantia da qualidade e preservação do meio ambiente, portanto, uma visão de EA pragmática (LOUREIRO, 2006). Nessa concepção de EA, as relações sociais e políticas ficam um

tanto excluídas, não há referência à problematização da realidade, e aspectos complexos da sociedade humana ficam diluídos e restritos aos aspectos naturais.”

Verifica-se em todas as colocações sobre EA que recaem sobre a macrotendência pedagógica conservadora, pois fragmentam a realidade quando separam a explicação técnica da explicação política, a questão ecológica da social; a abordagem individualista de uma abordagem coletiva; a percepção dos efeitos das causas e, por fim, a esfera do consumo da produção (LIMA, 2004).

Segundo Layrargues (2012) apresentam-se duas justificativas para uma prática dissociada da criticidade: 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.

Características da abordagem pragmática foram registradas em apenas 01 dos artigos selecionados e analisados na tabulação (A6-17). Se pautando em um pensamento de “quase crítica”, o pragmatismo da EA promove ações com potencialidades para a criticidade, mas permanece no raso sem o aprofundamento da realidade, deixando passar a reflexão crítica sobre a realidade concreta. Um bom exemplo disso é a hipervalorização da reciclagem, que é levada para a escola como a grande redentora, pois tem uma ampla divulgação e forte consolidação na sociedade, porém, esconde um cinismo (LAYRARGUES, 2002) que mantém a criticidade na superficialidade. Evidentemente, é bem mais simples instalar caçambas coloridas em seus logotipos, indicações e destinos para o lixo, sem problematizar as relações de produção e consumo, ditadura tecnológica e capitalismo mortífero, a “quase crítica” do pragmatismo desencoraja a ação.

Uma passagem muito interessante do artigo (A6-17) diz respeito a uma EA trabalhada no ambiente escolar com toda a pretensão de uma EA crítica, porém, permanece na superficialidade:

“Neste contexto, a escola, através de seus professores, tem o papel de reelaborar as informações recebidas através de diversos meios e transmitir para os alunos os significados sobre o meio ambiente e a ecologia nas suas múltiplas determinações e interseções, visando uma

EA crítica. Nessa perspectiva, a escola deve promover atividades que levem o aluno a essa reflexão e uma dessas atividades seria trabalhar com Eco Oficinas, que seriam compostas por atividades lúdicas e/ou artísticas que envolvam temáticas ambientais, de forma a despertar o interesse dos alunos e desenvolver uma visão holística sobre essas temáticas.”

O pragmatismo encoraja práticas que estabelecem processos educativos que criticam o padrão de desenvolvimento, mas esbarra nos seus agentes percussores (LOUREIRO; LIMA, 2012), trocando em miúdos, localiza o problema mas não promove discussões que conduzam a reflexão e criticidade.

Layragues e Lima (2014) apontam, ainda, que:

A macrotendência pragmática por ser essencialmente urbanoindustrial, acaba convergindo com a noção do consumo sustentável, 27 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).

São práticas bastante recorrentes no ambiente escolar, e assim como o conservacionismo, preocupa-se muito com os comportamentos individuais e do ponto de vista ecologicamente correto, estando atrelada a mudanças de hábitos, economia de água, energia, coleta seletiva, reciclagem, replantio e diminuição da pegada ecológica, todos esses possuem efeitos muito superficiais, pois não aproveita o potencial crítico das dimensões sociais, econômicas, políticas e ecológicas (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A educação ambiental ainda se apresenta com várias abordagens, vertentes, expressões e metodologias, fundamentadas por diferentes valores, interesses e objetivos que precisavam ser discutidos (SILVA, 2019). Concepções da macrotendência crítica da educação ambiental foram registrados em 06 pesquisas (A2-19, B1-15, B2-15, B1-17, B2-17, D1-17). Diante de concepções distintas da EA e compreendendo a urgência de transformação da realidade, surgiu a necessidade de desenvolver uma diferenciação interna do campo, capaz de abranger os fundamentos

políticos, pedagógicos e éticos das propostas em EA que confundia os agentes educandos e educadores participantes deste campo (LIMA, 2004). Se firmando, assim, uma vertente politizada e crítica, que voltada para a transformação social, revelando as relações de poder que existem na sociedade (GUIMARÃES, 2016).

Um trecho do artigo D1-17 mostra com clareza o trabalho em educação ambiental na vertente crítica:

“Verificamos que a educação ambiental crítica-transformadora é conhecida por boa parte dos docentes, que o material disponível no estudo deste tema não é bem contemplado e que alguns docentes contextualizam suas aulas, realizando trabalhos em espaços não formais, interdisciplinar e agregando questões políticas no entendimento deste tema que tem dimensões complexas.”

Verificamos também a presença de duas vertentes unidas em um mesmo artigo, sendo elas: atrelando a visão conservadora com a pragmática (A2-15, A3-15, A5-17, A3-19, A4-19, B1-19, C4-16, C3-18) temos 08 trabalhos; a vertente conservadora juntamente com a crítica (A2-17, B3-17, C3-16) encontramos 03 pesquisas; e, por fim, unidas as abordagens crítica e pragmática aparecem em apenas 01 artigo (C2-16).

No artigo A3-19 os autores identificam a vertente da EA como características concernentes à visão conservacionista e pragmática aliadas:

“A Educação Ambiental é tida como a área que atua em defesa do meio ambiente, na sua preservação e conservação, concepções estas que distanciam a EA da educação de forma mais ampla, o que mostra que os professores apresentam um entendimento restrito a respeito desta temática. No discurso dos educadores, percebemos uma tendência em EA- para reciclar, preservar e conscientizar.”

Apesar de, nesta pesquisa, existir um posicionamento declaradamente crítico da EA, é necessário deixar claro que todos os trabalhos em EA no ambiente escolar são válidos, ainda que sejam desenvolvidos longe do viés crítico, não reflitam sobre questões importantes da sociedade, como o campo social, político e econômico, são necessários e abrem possibilidades para uma reflexão sobre a relação homem-

natureza. Um trecho encontrado no artigo C3-16 promove essa discussão e evidencia a importância da EA no ambiente escolar, seja ela qual for a vertente.

“Acreditamos que a coexistência de tendências e perspectivas em uma mesma prática educativa (projetos) é interessante por possibilitar que diversos saberes dos professores estejam presentes nas suas ações e discursos. O fato de encontramos duas ou três vertentes em uma mesma ação não a invalida. Muito pelo contrário, pois garante que diversos olhares e percepções sobre a questão ambiental estejam presentes e sejam trabalhados junto aos alunos, sempre buscando a transformação das pessoas que incidem no mundo.”

O gráfico a seguir (Figura 3) evidencia combinações entre características de macrotendências diferentes em um mesmo trabalho, fortalecendo uma futura discussão no que diz respeito à práxis da educação ambiental perpassar entre “a radicalidade da crítica anticapitalista e o pragmatismo hegemônico neoliberal” (CARDOSO-COSTA, LIMA, 2015). Podemos observar que os trabalhos com características pragmáticas/conservadoras também traziam em seu discurso características críticas, com algumas contradições e conflitos epistemológicos.

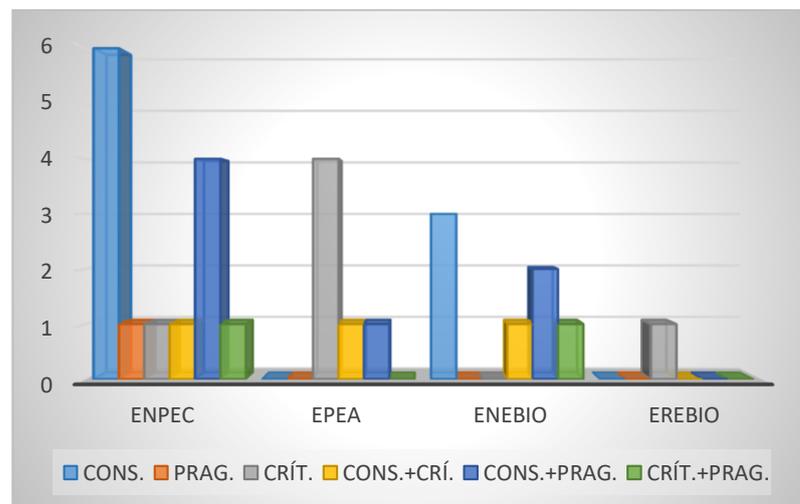


Figura 3 – Gráfico que apresenta as proporções e ocorrências em um mesmo trabalho de características de cada macrotendência nos artigos por evento. Conservadora (CONS.), Pragmática (PRAG.) e Crítica (CRÍT.)

A partir do gráfico e do trecho de um dos artigos a seguir, percebe-se a presença da coexistência de vertentes da EA, porém a maioria apresentou traços e características

da EA conservadora, fugindo do caráter emancipatório, libertador e transformador e que parte da premissa de que a participação é um fator condicionante para a realização da ação educativa (FIGUEIREDO, 2013).

O fato de encontramos duas ou três vertentes em uma mesma ação não a invalida. Muito pelo contrário, pois garante que diversos olhares e percepções sobre a questão ambiental estejam presentes e sejam trabalhados junto aos alunos, sempre buscando a transformação das pessoas que incidem no mundo (C3-16).

Podemos evidenciar que a maioria dos artigos apresentam a perspectiva conservadora, urge a importância de ações com o desenvolvimento profissional de docentes críticos, reflexivos e emancipados, atuando para a superação de problemáticas socioambientais, e não somente que romantizam o “fazer educação ambiental” para práticas comportamentais e paliativas.

Antes de mais nada, a EA deve ser compreendida como um campo social, que é complexo e possui uma pluralidade de saberes, com autonomia de forças e posições sociais (BOURDIEU, 2004). Derivando também do campo ambientalista e elevando a autonomia de suas atividades e saberes. Institucionalmente, produz elementos significativos para a sua identidade e formação, dotando os espaços escolarizados de particularidades próprias que lhe concebem desenvolvimento únicos, distintos e até mesmo complementares uns aos outros. Desse modo, a EA é um campo social heterônomo, pois sofre influências dos campos da educação e do ambientalismo (CARVALHO, 2009). No gráfico, busca-se evidenciar a multiplicidade que existe no ambiente escolar quanto ao trabalho com educação ambiental, em que agregam-se em afazeres com mais de uma vertente da educação ambiental juntas. A ideia aqui não exaltar uma em detrimento de outras, nem constatar erros procedimentais e conceituais acerca do que se é feito na escola, mas evidenciar a contribuição da educação ambiental no tocante às suas respectivas vertentes e informar que urge formar professores que possuam o pensamento crítico sobre a sua realidade.

Nesse sentido, buscando compreender a relevância de cada vertente dentro do ambiente escolar, buscamos sempre uma definição universal que agregue toda a potencialidade da educação ambiental, porém, assim como encontramos na educação em si uma multiplicidade de tendências e posicionamentos teóricos e práticos, com a

EA não é diferente. Diante disso, concluímos que esses conceitos tão plurais se consolidam na busca por uma hegemonia interpretativa e política desse multiverso sócio-educativo (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

5. Considerações Finais

Tomando por base os estudos realizados nos artigos apresentados em eventos citados nesta pesquisa, enxergamos itens capazes de enfatizar as transformações almejadas da Educação Ambiental Crítica. Como a aliança entre duas vertentes da EA em um mesmo trabalho, como os achados mostram o desenvolvimento da EA crítica juntamente com a conservacionista ou pragmática, o que permite entender que existem abordagens distintas da EA, compreendendo que uma delas envolve potencialidades que vão além de apenas amar o meio ambiente, traz em si pressupostos políticos e socioambientais capazes de gerar sujeitos sociais com uma consciência intencionada ao mundo, e não a consciência mecanicista e compartimentalizada (FREIRE. 2005).

A EA é requisitada além de projetos escolares e quando professor ou aluno questiona a sua realidade local ou compreende um cenário político nacional a ponto de produzir inquietações e reflexões para além de conteúdos curriculares.

O viés crítico, emancipatório e transformador da educação ambiental estabelece raízes para as ações que inspiram mudanças em nosso cenário econômico, social, ético, cultural e ambiental, para se construir uma sociedade ambientalmente sustentável, com sujeitos capazes de se relacionar e posicionar em suas respectivas realidades.

Enxergando a EA é percebida como um campo social, em que sofre influências do campo da educação e também do ambientalismo, compreendemos o desenvolvimento entre as macrotendências político pedagógicas da educação ambiental de forma isolada percebida nos artigos, como também de maneira complementar uma à outra no ambiente escolar. Ao identificar essa dinâmica de vertentes divergentes sendo desenvolvidas em aliança, fica claro que os estudos realizados em EA não têm pretensões de demonstrar uma abordagem correta e outras erradas, é revigorante perceber que existem trabalhos escolares voltados para a EA, ainda que alguns deles destoam do viés crítico levantado nesta pesquisa.

As vertentes da EA apresentadas neste estudo se encontram presentes nos artigos selecionados, o que oportuniza espaços de conhecimento e interação acerca dos pressupostos teórico metodológicos da EA. Enxergar a importância da EA no ambiente escolar é compreender que esse processo vai muito além de levantar uma bandeira sobre qual EA é correta em detrimento de outras incompletas ou incoerentes, além de nos mostrar que, como acontece desde a sua concepção, a práxis pedagógica problematizadora, transformadora e libertadora é um contínuo desafio.

Porém, é de extrema importância que sejamos críticos para discernir todas as questões que envolvem a nossa realidade e nos aproxima enquanto sociedade, a educação deve romper com a visão compartimentalizada do conhecimento, desvendar as influências que esses modelos de sociedade regidos pelo capitalismo exercem sobre a nossa prática individual e coletiva. Compreender que existe uma dinâmica na sociedade sobre os modos de produção, que buscam interesses pessoais e estimulam as relações desiguais de poder (GUIMARÃES, 2014).

Os artigos apontam para uma questão importante ao dispor de práticas em EA na escola, é a carência que existe entre a formação dos professores sobre a temática, tornando-se um dos entraves em sua produção no processo de ensino aprendizagem. Uma solução viável para sanar essa dificuldade é dispor de pesquisas compartilhadas entre os pesquisadores e os sujeitos pesquisados, buscar investigações que trabalham de forma conjunta com os professores da escola básica, realizando assim uma ação colaborativa com a pesquisa em si e de formação com os docentes.

Por fim, vale destacar a citação de Mauro Guimarães (2014, p.113) quando ele assume uma proposta crítica que ‘se volte para a transformação da escola, do mundo, da sociedade e seus indivíduos, para que possa, de fato, em sua atuação, contribuir na construção de uma sociedade ambientalmente sustentável’.

Nessa direção, como desmembramento para futuras pesquisas, apontamos a necessidade de investigações sobre os projetos pedagógicos que dão visibilidade a EA, bem como as percepções dos professores que materializam esses projetos no contexto escolar.

6. Referências

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARAÚJO, A. F. **Concepções e Ações Docentes e Educação Ambiental, Sustentabilidade e Complexidade no Contexto Escolar**. 2016. 133 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. V.3. Brasília: MEC, 1988.
- CARDOSO-COSTA, G.; LIMA, M. J. G. **Educação Ambiental na escola: uma análise das concepções e práticas presentes em relatos de experiência dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES. VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, Rio de Janeiro, 19 a 22 de Julho de 2015.**]
- CARVALHO, I. C. de M. **A configuração do campo de pesquisa em Educação Ambiental: considerações sobre nossos autorretratos**. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 2009, v. 4, n. 2, pp. 127-134.
- CARVALHO, I. C. de M. **O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola**. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). *Práticas coletivas na escola*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.
- CARVALHO, I. C. M. **Uma leitura dos diagnósticos da EA em 5 Estados e 1 bioma do Brasil**. Estudo elaborado para a Rede Brasileira de Educação Ambiental – Rebea – dentro do Projeto Tecendo Cidadania/conv. FNMA 46/02. 2004. (reúne e discute os dados dos cinco diagnósticos regionais sobre EA realizados pelas redes locais de EA no período 2000-2004).
- 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.
- DOMINGOS, P. SILVA, S. N. **O que foi discutido e pesquisado no Grupo de Discussão e Pesquisa em Educação Ambiental e contexto escolar (GDP) do EPEA-2019?** *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 15, n. 1, 2020.

FIGUEIREDO, A. N. **Análise reflexiva da produção participativa e da dimensão crítica de materiais de Educação Ambiental no contexto das bacias hidrográficas no estado de São Paulo.** 120 p. Dissertação - Programa de Pós graduação em Ecologia e Recursos Naturais – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Moraes. 1980.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIZZO, T. C. E., & CARVALHO, I. C. de M. (2018). **Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental**
 Current public policies in Brazil: the silence of environmental education
 Políticas públicas actuales en Brasil: el silencio de la educación ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, (1), 115-127. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i1.8567>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** 1. ed. São Paulo: Artmed, 1997.

GREENALL GOUGH, A. **Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalization.** *Australian Review.* Australie: Australian Council for Educational Research (ACER), v.39, 1998.

GUIMARÃES, M. **Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual.** *Revista Margens Interdisciplinar*, Abaetetuba, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016. Disponível em: < <http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767> >. Acesso em: 17/05/2021

GUIMARÃES, S. S. M.; INFORSATO, E. C. **A Percepção Do Professor De Biologia E A Sua Formação: A Educação Ambiental Em Questão.** *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 737-754, 2014.

LAYARGUES, P. P. **O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental.** LOUREIRO, F.; LAYARGUES, P.; CASTRO, R. (Orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.* São Paulo: Cortez, 2002, 179-220.

LAYRARGUES, P. P.; **Quando os ecologistas incomodam: a desregulação ambiental pública no Brasil sob o signo do Anti-ecologismo.** *Revista de Pesquisa em Políticas Públicas*, 2018. <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/16812>.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira.** *Ambiente & Sociedade*, São Paulo. v. 17, n. 1. p. 23-40 jan-mar 2014.

LAYRARGUES, P.P. & LIMA, G F.C. **Mapeando as Macro-Tendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil.** *Anais do VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental"*, Código 0127-1, 15 pp. 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*, 2012, v. 7, n. 14, pp. 398-421.

LETA, J. **Mulheres na ciência brasileira: desempenho inferior?** Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, M. J. G. S. de. **Educação ambiental e ensino de ciências e biologia: tensões e diálogos.** *Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio*, 12(1), 115-131. <https://doi.org/10.46667/renbio.v12i1.182> 2019.

LIMA, G. F. **Formação e dinâmica do campo da Educação Ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios.** Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Campinas – SP, 2005.

LIMA, G.F.C. **Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental.** In: LAYRARGUES P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 85-111, 2004.

LOUREIRO, C. F. **Educação Ambiental Transformadora.** In: LAYRARGUES P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S.; **A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: Nova estratégia do capital.** *Revista Contemporânea de Educação*, 2012. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1672>

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.

LOUREIRO C. F. B. **Teoria Social e questão ambiental:** pressupostos para uma práxis crítica em Educação ambiental, In.: LOUREIRO, C. F. B. ; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. Sociedade e meio ambiente: A educação ambiental em debate. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOUREIRO C. F. B. **Sustentabilidade e educação:** um olhar da ecologia política. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO C. F. B; TORRES, J.R. **Educação Ambiental:** Dialogando com Paulo Freire. 1.ed. São Paulo, Cortez, 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós estruturalista. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.

MORAES, L. L. **Gênero, sexo:** construção na educação física escolar. Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, 2011.

OLIVEIRA, H.T.; FARIAS, C.R.O.; PAVESI, A. **“Educação Ambiental no ensino superior brasileiro:** caminhos percorridos e perspectivas para políticas públicas”. In: Universidad 2006 ‘La Universalización de la Universidad por un Mundo Mejor’ – V Taller ‘Universidad, Medio Ambiente Y Desarrollo Sostenible’ – UMADS 2006. 13-17 de febrero de 2006, La Habana, Cuba. Anais..., 2006, p. 30-41.

PEREIRA, J. L. **Educação ambiental e a formação de professores na Universidade Federal de Santa Maria – RS.** Porto Alegre, RS, 2010.

RAMOS, J. de O., & SILVA, S. do N. (2021). **Concepções de educação ambiental crítica de professores e da articuladora pedagógica de uma escola municipal do interior da Bahia.** *Práxis Educacional*, 17(45), 1-17. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.6712>

RUPEA (Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis). **Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior:** elementos para discussão sobre políticas públicas. CD-ROM, 2005.

SANTOS, T. M. dos. **Uma proposta de estágio supervisionado em educação ambiental no curso de licenciatura em Ciências Biológicas,** Jequié, UESB, 2017. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

SANTOS, C. R. **A abordagem de temas socioambientais como forma de articulação entre educação ambiental crítica e ensino de ciências na percepção de professores do ensino fundamental.** Jequié, 2019. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica, 1995.

SILVA, Elizabete R. da. **A (in)visibilidade das mulheres no campo científico.** *Democratizar*, v. II, n. 1, 2008.

TORRES et all. **Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana.** In: *Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.* São Paulo: Cortes, 2014. p. 13-80.

TOZONI-REIS, Marília F.C. **Educação ambiental: natureza, razão e história.** 2ª edição revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C.; **Sobre educar e transgredir.** Editorial. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 3-4, 2019. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000100003.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. **A formação inicial de professores no fortalecimento da Educação Ambiental escolar: contribuições da pedagogia historicocrítica,** 2015.

TREIN, E. S. **Educação ambiental crítica: crítica de quê?** *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 295-308, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673/1522>. Acesso em: 21 Abr 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUZZO, S. A; BRAGA, C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese.** *Revista Pesquisa Qualitativa.* São Paulo, v.4, n.5, p.140-158, 2016.

ARTIGO II

O QUE DIZ O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DA BAHIA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Resumo

O presente artigo aborda uma análise sobre as propostas em Educação Ambiental (EA) na escola, mais precisamente como se exibem as discussões acerca da EA no Projeto Político Pedagógico (PPP). Apresentando dados de uma escola do interior da Bahia como espaço de educação formal. Indicamos como objetivos deste trabalho: analisar os tipos de abordagens sobre EA presentes no projeto político pedagógico. O PPP é o documento norteador de uma escola, é o ponto de partida que irá direcionar as ações pedagógicas no ambiente escolar. Ele também pode ser entendido como um instrumento de luta, construído de forma participativa com todos os atores sociais da unidade, a saber, professores, alunos, gestores, funcionários e a comunidade em geral. A referida pesquisa se caracteriza com uma natureza qualitativa, tendo o investigador seu instrumento principal. De posse desses dados qualitativos, constituem-se as categorias que vão compor e organizar a materialização dos achados e exibição das abordagens em EA. No processo de leitura flutuante e categorização dos dados não foi encontrado no documento o termo “educação ambiental”, no entanto, na tabulação destes achados, identificou-se como unidades de registro: problemas sociais, formação cidadã, inclusão social, diferença de classes, autonomia, pluralismo político, participação social, transformação social e ambiental. Ainda que não exista menção sobre a vertente da EA no documento escolar, essas denominações por si só abraçam o que compreendemos como estímulo a uma educação emancipatória, transformadora e autônoma.

Palavras-chave: Educação formal; ações pedagógicas; Projeto Político Pedagógico; Educação Ambiental.

1. Introdução

O presente artigo levanta reflexões sobre o desenvolvimento da EA na escola, mais precisamente como se exibem as discussões acerca da EA no Projeto Político Pedagógico (PPP). Apresentando o Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida como espaço de educação formal e o campo de construção de dados para a consolidação deste estudo.

Desviando-se de um padrão generalista, que busca apenas apontar os aspectos negativos do PPP, da escola e dos professores, entendemos a importância em somar esforços, a fim de compreender a dinâmica e problematização da EA na escola. Asseveramos que, a título de caracterizar a vertente da EA levantada neste estudo, a EA *crítica* busca caráter político e é voltada para a transformação social, revelando as relações de poder na sociedade (GUIMARÃES, 2016).

A título de entendimento do campo da EA como um todo, temos outras duas vertentes que também sustentam o desenvolvimento da EA no ambiente escolar, a *conservacionista* e a *pragmática*, que são ambas anteriores à vertente *crítica* (LAYRARGUES, LIMA, 2011). A primeira se caracteriza por se associar 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. A segunda é uma derivação da vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas (LAYRARGUES, LIMA, 2014).

Para Guimarães (2016), essas propostas apresentam e são sustentadas por diferentes visões de mundo e apresentam em si resultados diferentes. Enquanto algumas (conservacionista e pragmática) procuram os meios tecnológicos e a lógica do mercado para solucionar problemas, a outra (crítica) perspectiva busca a construção de uma nova sociedade através da mudança de valores individuais e coletivos.

Contemplando a educação como prática da libertação, alcunhada como “problematizadora” realiza a superação da contradição educador-educando e ao

contrário da “bancária, se faz dialógica, desenvolve nos educandos a compreensão do mundo e suas relações com ele (FREIRE, 2005).

O ambiente escolar fortalece a formação integral do sujeito, fomentando a efetivação da EA nesse meio, promovendo a construção de seus conceitos, concepções e metodologias que constam no Projeto Político Pedagógico, até as ações desenvolvidas pelos professores por meio da práxis educativa (SILVA, GRZEBIELUKA, 2015).

O PPP é um documento oficial escolar em que estão registradas as ações e os projetos que uma determinada comunidade escolar busca para seu ano letivo, sendo auxiliados de forma política e pedagógica por professores, coordenação escolar, alunos e familiares. Para isso, constroem atividades pedagógicas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem (VAGULA et al., 2014).

O PPP é o documento norteador de uma escola, é a bússola que irá direcionar as ações pedagógicas no ambiente escolar. Ele também pode ser entendido como um instrumento de luta, construído de forma participativa com todos os atores sociais da unidade, a saber, professores, alunos, gestores, funcionários e a comunidade em geral.

Compreendendo a urgência em construir fundamentos, concepções e metodologias que levem educandos a refletirem sobre as questões socioambientais, com competências fundamentais para transformar a realidade que os cercam, questionamos em nossa pergunta norteadora: Como aparece a Educação Ambiental no PPP e nos projetos de uma escola pública do interior da Bahia?

E, para responder adequadamente a este questionamento, indicamos como objetivo deste trabalho: analisar as abordagens sobre EA no PPP escolar.

2. Referencial Teórico

2.1 O Projeto Político-Pedagógico em interface com a Educação Ambiental

Compreende-se como PPP a manifestação diagnóstica de uma realidade presente que se deseja superar, associada a uma promessa de um futuro que se almeja

alcançar (VEIGA, 2002), ou seja, possui a intenção de superar os problemas de um passado recente e a construção para um futuro.

De acordo com a Secretaria de Educação da Bahia (2014, p. 1), o PPP “é fruto da interação entre os objetivos e as prioridades fixadas pela coletividade, a qual estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade”.

Diante disso, é uma construção que “precisa ser conhecido, discutido e reformulado sempre em concordância com as políticas públicas educacionais vigentes, sem perder a análise crítica da realidade que se manifesta a nível micro, mas que é reflexo da realidade globalizada” (PICOLI; CARVALHO, 2007, p. 4).

E, para Ferreira (2009), ao confeccionar o PPP é necessário planejar todas as atividades no ambiente escolar, a execução das ações previstas para o ano letivo, a avaliação do processo de ensino aprendizagem e a retomada. E para isso se tornar possível tem-se que instituir uma prática voltada para o registro e reflexão sobre este documento.

Polli e Signorini (2013) consideram a escola como o local de educação formal que possui o objetivo de construir a cidadania dos sujeitos, e para isso, deve dispor de projetos que contemplem a Educação Ambiental no contexto condizente com a realidade. Entende-se que a educação é um fenômeno, uma ação, que pode realizar-se em variados locais, entre elas, a escola e a família.

Nesse sentido, a sociedade é contemplada por uma grande participação da escola em seus âmbitos sociais, o que gerou como resposta a crescente disseminação da EA nas escolas brasileiras (GUIMARÃES, 2012). No entanto, existem práticas muito diferentes que se afirmam sob as perspectivas ideológica e pedagógica chamadas de EA, o que torna imprescindível situar as bases conceituais que as fundamentam enquanto projeto de educação (CARVALHO, 2004).

A macrotendência conservadora da EA é ainda muito presente na escola brasileira (GUIMARÃES, 2012). Sustentada por paradigmas que consistem no fato de os professores, mesmo quando são motivados por boas intenções, inserirem as questões ambientais em suas práticas, mas com dificuldades para identificar a

complexidade da problemática, mantendo-se incapazes de fazer diferente (GUIMARÃES 2007; 2012).

Nesse sentido, ainda que o trabalho docente seja realizado por educadores que buscam uma prática crítica, eles ainda se deparam com limitações de uma prática transformadora (TREIN, 2012). A visão crítica sobre questões socioambientais e seus campos de disputa é pouco disseminada entre as ações escolares, gerando ações ingênuas por parte dos professores e (GUIMARÃES, 2012) dificulta a sua inserção no mundo como sujeitos e agentes transformadores (FREIRE, 2014).

Compreender a EA crítica no PPP é um passo importante para os enfrentamentos que vivenciamos atualmente, em novembro de 2018 tivemos uma mudança válida para a discussão, pois foi eleito um governo federal que está comprometido com a desregulamentação da economia, privatização de setores estratégicos, supressão dos investimentos usados para a educação e pesquisa, e sucateamento dos organismos e políticas ambientais. Em 2019, educadores, ambientalistas e pesquisadores identificados com a democracia foram atingidos com os rumos da política (CARVALHO, 2020).

Quanto à educação, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) nesse desgoverno aposta em pautas ideológicas para desqualificar as universidades, os estudantes e os professores. E sobre a EA, se antes já disputávamos com uma reconhecida dificuldade a sua inserção nas políticas públicas, agora se radicaliza uma política de invisibilidade, apagamento, e silenciamento da EA, como foi o caso da Base Nacional Comum Curricular estabelecida pelo MEC (CARVALHO, 2020).

Contrariando isso, temos a EA crítica voltada para uma ação reflexiva e coletiva, com conteúdo inserido na realidade socioambiental que vai muito além das fronteiras da escola, sendo uma educação politizada, que contribui para a transformação da realidade individual e social dos sujeitos através da luta individual e coletiva (GUIMARÃES, 2007).

3. Metodologia

Essa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. A mesma indica caráter descritivo, em que os dados recolhidos estão em forma de palavras e imagens. Estes podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registros oficiais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Pensando nisso, teceremos discussões acerca de um documento escolar de construção coletiva e essencial para o desenvolvimento das ações pedagógicas no cotidiano da escola, que é o PPP. Para isso, Malheiros (2011) destaca que existem alguns procedimentos importantes a serem seguidos na pesquisa documental, a saber, definir o problema, identificar os documentos, analisar os documentos e por fim redigir o relatório final.

Ludke e André (2012) reforçam que a análise documental pode se constituir numa técnica bastante valiosa para a abordagem de dados qualitativos. Que se materializam a partir de análises, críticas e revisões para compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com na análise de documentos (MALHEIROS, 2011).

A análise de conteúdo tem por finalidade levar à reflexão e o estabelecimento de relações, sem que o pesquisador se atenha apenas aos conteúdos manifestos no documento, ou seja, “ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem” (BARDIN, 2011, p. 162).

De posse desses dados qualitativos, constituíram-se as categorias que vão compor e organizar a materialização dos achados e exibição das abordagens em EA no PPP, em que o tratamento dos dados aconteceu com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Quadro 7 - Categorias e subcategorias obtidas a partir da análise do PPP.

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
-------	------------	---------------

Problemas sociais; Pluralismo político; Autonomia; Multiculturalidade; Participação social;	A abrangência da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico.	-----
Postura crítica reflexiva; Desenvolvimento cidadão; Coletividade; Meio ambiente;	Educação ambiental no desenvolvimento da críticidade: limites e possibilidades.	-----
Transformação social e ambiental; Sociedade justa, democrática, fraterna e sustentável; Profissional consciente e responsável;	O papel do professor na construção de uma educação ambiental crítica.	-----

Fonte - Elaborado pelo autor.

4. Resultados e Discussão

4.1 A abrangência da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico

No Projeto Político Pedagógico de uma escola, temos definida uma construção coletiva com as características sobre o tipo de formação que a comunidade escolar pretende alcançar, e para isso é necessário definir metas, meios e fins. Diante disso, encontramos o cidadão em formação em uma filosofia própria de ensino nesta unidade escolar. Para essa categoria, abordamos as características formativas e os ideais do PPP na escola, trazendo trechos e recortes deste documento oficial da escola estudada.

O termo “*educação ambiental*” não aparece no documento estudado, no entanto, existem nele alguns ideais e discussões que são cabíveis à vertente crítica da EA, o que nos permite inferir sobre a promoção de uma emancipação do sujeito enquanto aluno, como também, enquanto professor, nas diretrizes levantadas no PPP.

Compreendendo a necessidade em se produzir um documento que contemple a realidade vivenciada na comunidade escolar, o PPP busca trazer os *problemas sociais*

como questão inicial para a sua discussão, conforme apresentada a seguir na unidade de registro.

*“Os inúmeros problemas sociais e educacionais em que nos deparamos na atualidade e o verdadeiro papel da educação é motivo de ampla discussão na sociedade contemporânea”
(PPP).*

O contexto em que se desenvolvem as ações pedagógicas, infelizmente, é provido de problemas que afetam a sociedade e dificultam o incremento da educação enquanto transformadora e emancipatória. E diante desses problemas sociais, que caminham também pelo campo socioambiental, a escola surge com potencial para mudança e construção do sujeito enquanto cidadão crítico e reflexivo da sua realidade.

E é diante desses problemas desafiadores que as sociedades, no início deste século, com o caráter complexo e multidimensional, emprega-se a necessidade em se construir um processo pedagógico que não deixe de lado a totalidade, suas partes e as inter-relações recíprocas que são desenvolvidas. Esse olhar amplo da realidade é um dos componentes que caracterizam a EA crítica e modulam seus projetos pedagógicos no ambiente escolar (RODRIGUES; LOUREIRO, 2017; GUIMARÃES, 2018).

Um outro termo relevante levantado pelo PPP é quando discute sobre o *Pluralismo político*, pois, o ambiente escolar deve instruir os seus alunos não somente em conteúdos presentes nos componentes curriculares, mas forjar o cidadão e isso significa contextualizar conteúdos e realidades com o cenário político e como isso contribui/afeta a sociedade. É estar ciente de que existem políticas públicas que deveriam assegurar atividades governamentais destinadas, principalmente, às minorias, agindo diretamente ou por meio de delegação. De uma forma ainda mais abrangente e clara, as políticas públicas também podem ser compreendidas como aquilo que o governo escolhe fazer ou não fazer. Com base nisso, apresentamos a seguir na unidade de registro o fragmento do PPP.

“A educação pública é um dos direitos constitucionais de todo cidadão. Porém, muitos brasileiros ainda não conseguem dimensionar a importância de usufruir desse direito. Assim,

cabe às instituições educacionais despertar o interesse da comunidade pelas questões relativas ao acesso e permanência dos educandos nos espaços educativos.” (PPP)

Compreendemos que os direitos civis nunca foram entendidos em sua plenitude, talvez sejamos nós um povo que menos conhece as nossas conquistas, e para isso, como bem enfatiza o fragmento do PPP, é necessário nas escolas uma educação politizada, crítica e que levante questões sociais, principalmente nesse panorama delicado em que vivemos. Um cenário político que, mais do que nunca, precisa ser discutido e percebido no ambiente escolar, seja em seus documentos oficiais, seja em ações pedagógicas com a comunidade escolar. Sobretudo, é preciso dar nomes aos processos e os autores dessa desigualdade social endêmica em nosso país.

É preciso dizer que a atual conjuntura política e econômica do Brasil é muito dinâmica e instável. Apesar do imaginário utópico e difuso alimentado pela música que nós somos um país *abençoado por Deus e bonito por natureza*, vivemos uma imensa desigualdade social, marcada, todos os dias, por uma herança escravagista pautada no patrimonialismo. E, como se não bastasse, temos uma história pós-colonial marcada por ínfimos ciclos de democracia seguidos por golpes e regimes autoritários (CARVALHO, 2020).

A unidade de registro a seguir corresponde a ideia de um compromisso escolar com a aprendizagem do aluno e com a construção da sua educação para a cidadania. Nos mostra a necessidade de envolvimento de todos os atores sociais que partilham desse processo numa constituição coletiva. O PPP busca a excelência da educação firmada no empenho da comunidade escolar com valores, concepções e princípios dos atores sociais e a melhor maneira de produzir conhecimentos capazes de orientar seu cotidiano.

“O pluralismo político, a multiculturalidade, a intolerância nas relações inter e intrapessoais, as diferenças de classe e de oportunidades, o combate a toda forma de exclusão e a necessidade de inclusão social, são dominantes, o que exige maior autonomia, novas formas de participação social e um novo tipo de formação educacional.” (PPP)

Ainda que não tenhamos nesse registro, e em tantos outros no documento, a menção *Educação ambiental*, conseguimos enxergá-la em meio ao discurso enaltecido por essas linhas acima. O desenvolvimento da EA no ambiente educacional acontece mesmo sem uma citação direta, a formação e a reflexão dos indivíduos devem acontecer mediante práticas educativas que fluem o diálogo participativo, a reflexão coletiva e novas posturas e pensamentos que destoam daquilo que é ditado pelo governo em seus conflitos de interesses que subjagam os menos abastados.

É na base da Educação que surgem os pressupostos metodológicos para uma mobilização social que retira os sujeitos da posição de meros expectadores e os promovem a atores sociais de um processo que passa, cada vez mais, a ter os domínios decisórios e a negociação de conflitos em busca de um desenvolvimento mais justo (SOBRAL, 2014).

Além dessa compreensão sobre uma realidade política, o PPP busca trazer em seu discurso o estímulo para a *autonomia* no ambiente escolar, compreendendo essa importância em uma via de mão dupla, em que é o professor quem media a construção de ações independentes. É importante salientar que a construção de uma autonomia deve ser uma via de mão dupla, na qual o professor também deve estar oportunizado a construí-la em sua prática pedagógica em sala, nos seus planejamentos e nos projetos desenvolvidos no ambiente escolar.

Nas ações pedagógicas ainda percebemos uma proletarização e perda de autonomia, e que não se referem apenas aos professores, mas a um caminho de desqualificação da própria educação escolarizada. Compreende-se, assim, que a autonomia não está ligada a uma autossuficiência, nem é defesa corporativa de interesses de categorias profissionais, muito menos soberania para as demandas ou exclusão de compromissos sociais, mas sim, um compromisso público com a educação (TOZONI-REIS, 2012).

4.2 Educação ambiental no desenvolvimento da criticidade: limites e possibilidades

Sabemos que para desenvolver criticidade é necessário que tenhamos estímulos significativos em nossa formação para tal, e a Educação Ambiental Crítica (EAC) quando bem direcionada e discutida tem esse poder. Ainda que muitos a rotulem pejorativamente como uma grande redentora, a panaceia para uma sociedade corrompida e desajustada, a EA em seu viés crítico permite aos envolvidos um novo olhar sobre a sociedade, mudanças de pensamentos a partir das reflexões e subversão de paradigmas.

Diante disso, existem traços críticos no PPP que estão em consonância com a perspectiva da EAC, e que são válidos para a discussão presente neste trabalho, como este registro em que explicita o papel transformador da escola para o indivíduo.

“É um ambiente que torna possível a criticidade, desenvolve novas visões de mundo, conscientiza sobre direitos e deveres, favorece a participação ativa e consciente do indivíduo em sociedade e estimula a vivência da cidadania plena.” (PPP)

No sentido desenvolver essa *cidadania plena* é que a EAC deve estar no ambiente escolar, no entanto, existem outras macrotendências político pedagógicas da educação ambiental (LAYRARGUES, 2014. LAYRARGUES, LIMA, 2011) e que são comumente abordadas na escola, porém, destoam da compreensão sobre o que é formação crítica.

A título de informação, temos, pautada em uma prática educativa que tem como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, sendo, pois, uma visão romantizada sobre os problemas ambientais, essa é a primeira concepção da EA, a *conservacionista*. Derivando dessa compreensão, concebeu-se a visão *pragmática*, nutrindo-se, inicialmente, do problema do lixo urbano-industrial como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas, porém, sem aprofundar o discurso para uma compreensão sobre como esse lixo é produzido, porque, por quem e relações entre produção e consumo (LAYRARGUES, LIMA 2011).

Por sua vez, a EAC, em síntese, busca pelo menos três situações pedagógicas: a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade para ter os fundamentos necessários a questionar os condicionantes sociais produzidos que promovem a reprodução social e provocam a desigualdade e os conflitos ambientais;

b) trabalhar a autonomia dos sujeitos e a sua liberdade perante às relações de opressão e dominação da modernidade capitalista; c) promover a transformação do padrão de sociedade dominante, em que acontecem a degradação intensiva da natureza e da condição humana (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013).

Com isso, as discussões com base na EAC oportunizam uma maior participação social dos sujeitos, partindo do pressuposto de que compreendem melhor a realidade à sua volta, pois um novo prisma sobre a sociedade lhe fora apresentado. Na unidade de registro que se segue percebemos o quão importante é esse olhar para a promoção de uma transformação social e ambiental.

“Busca constante de despertar a curiosidade e conseqüentemente a construção do conhecimento, de forma que possam ser cidadãos líderes de uma verdadeira transformação social e ambiental.” (PPP)

Isso significa dizer que a participação popular é determinante, posto que os grupos expropriados e discriminados adquiram centralidade sobre as contradições e os conflitos da sociedade, superados pelo protagonismo daqueles que portam o que é distinto do poder hegemônico (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013).

A derrubada desse poder hegemônico compreende uma nova cultura na relação entre o ser humano, a natureza e os problemas socioambientais, alvorecendo uma nova sociedade. Renovo que vai além de apenas reformas setoriais, mas uma transformação multidimensional para as instituições, as relações sociais e políticas, e os valores culturais e éticos (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013).

Para tanto, incluir também nesse enredo a compreensão político-ideológica dos mecanismos que fazem a reprodução social, entender que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013).

A causa que constitui a questão ambiental se origina nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento que prevalecem, forjando os problemas socioambientais (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013).

4.3 O papel do professor na construção de uma educação ambiental crítica.

O professor, antes de tudo, possui um papel social para a construção do indivíduo e os conhecimentos propostos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o PPP aponta as características necessárias ao docente a fim de concretizar esta meta, conforme transcrito a seguir na unidade de registro.

“Adotar uma postura reflexiva, crítica, questionadora, orientando os alunos a formular e expressar juízos sobre temas, conceitos, posições e situações.” (PPP)

Saviani (2010; 2012) indica que a função daquele que planeja e desenvolve o processo pedagógico, ou seja, do professor, é condição necessária para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos que são essenciais para compreensão das determinações sociais históricas e, como também, são essas as ferramentas teóricas para que esses indivíduos sejam capazes de atuar em sua própria sociedade.

Diante disso, o ato educativo é, nas palavras de Saviani (2012, p. 13), “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

“Contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática, fraterna e sustentável.” (PPP)

Compreendendo essa importância que o professor tem para a promoção da ação justa e democrática, é necessário também perceber que deve existir autonomia no processo de formação desses alunos e nas ações pedagógicas dos docentes.

Partindo do pressuposto, “o trabalho do professor não pode, portanto, ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar” (CONTRERAS, 2009, p.69). Mais que isso, é preciso enxergar a obrigação moral, que é um compromisso ético; a aliança com a comunidade, sendo uma ação política; e a competência profissional, ou seja, os saberes. Assim, a autonomia profissional dos professores implica em diferentes conteúdos,

considerando as diferentes concepções de profissional: técnico, reflexivo e intelectual crítico (TOZONI-REIS, 2012).

5 Considerações Finais

Com base nas análises realizadas na construção desse trabalho, concluiu-se que a EA na escola tem o poder de potencializar o desenvolvimento de práticas com fins reflexivos, que contribuam para a investigação das possíveis causas e efeitos da problemática socioambiental nas diferentes realidades vividas pela comunidade escolar.

Nessa pesquisa, percebeu-se que a realidade escolar apresentada no PPP, encontra-se no limiar da vertente crítica da EA, em que aborda temáticas como *problemas sociais, formação cidadã, inclusão social, diferença de classes, autonomia, pluralismo político, participação social* dentre outros termos que são abraçados ao estimular a criticidade na EA. No entanto, são termos apresentados no bojo do documento sem ligação com qualquer menção direta à Educação Ambiental, ou seja, esse campo de estudo e de desenvolvimento de uma educação que busca sua singularidade trabalhando os termos acima aludidos.

Embora existam termos no documento que suscitam o pensar sobre uma EA crítica, devemos pensar que muitas vezes estarão sendo exigidos posturas docentes e projetos escolares para professores que, porventura, não têm formação alguma para esta percepção.

Além do mais, estabelecer conceitualmente uma EA no documento favorece o seu alicerce e firma compromisso com o seu desenvolvimento nas práticas escolares e nas ações pedagógicas no decorrer do ano letivo. Compreendendo-a, por exemplo, com uma ação interdisciplinar, política, social, econômica e ambiental, será mais fluido o seu transpassar em todas as disciplinas, tocando maiores componentes curriculares e atores sociais de uma forma diferente ao que é feito, muitas vezes, às cegas.

Diante disso, é possível perceber que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, em direção a uma EA capaz de modificar, contribuir e construir uma nova ética e posturas que realmente promovam a transformação da realidade.

A discussão levantada no bojo deste artigo é muito importante, pois nos possibilita compreender que existe um *fazer EA* na escola, e que trabalhos científicos estão sendo produzidos e apresentados em eventos ou publicados em revistas/periódicos que foram construídos no *chão da escola*, inferindo que essa produção seja potencializada pelos pressupostos acerca da EA presente no PPP escolar.

Nesse sentido, e mais uma vez, o documento que rege ano letivo da comunidade escolar tem um valor inestimável tanto no fomento da EA, quanto para assegurar outras questões como direitos e deveres de alunos, professores, funcionários e gestão escolar. E a presença da EA, mesmo tímida e não nomeada diretamente, é o que suscita a sua interdisciplinaridade nas ações pedagógicas, em projetos escolares ou mesmo isoladamente nos componentes curriculares. Essa presença permite a manutenção de ações politizadas, reflexivas e emancipatórias, oportunizando aos sujeitos envolvidos compreender a realidade e registrar tal apreensão nos estudos científicos derivados dessas ações.

Por fim, enxergando a importância da EA, principalmente em seu viés crítico, no ambiente escolar, deixando como direcionamento para pesquisas posteriores a este trabalho, torna-se essencial identificar a sua presença nos discursos dos professores e como de fato acontece essa captação. É apreender em suas falas aquilo que inquieta, mas também estimula, a ponto de produzir ou inserir em sua prática pedagógica em sala os pressupostos teóricos e metodológicos que caracterizam a EA, discernindo assim, a qual macrotendência político pedagógica da educação ambiental pertence o pensamento docente.

Como uma perspectiva e limitação importante detectada neste estudo e como sugestão para novas pesquisas, é necessário compreender se o PPP tem participação ativa no cotidiano escolar, se ele é conhecido pela comunidade escolar e se de fato norteia as suas práticas.

6 Referências

BAHIA. **Orientações para o projeto político-pedagógico**. Jornada Pedagógica 2014. Salvador, 2014.

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

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

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

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: LAYRAGUES, P. P. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: MMA, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **A pesquisa em educação ambiental: perspectivas e enfrentamentos**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol.15, n.1, 2020.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, I. **Projeto político-pedagógico**, 2009. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ppp>>. Acesso em 31 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: participação para além dos muros da escola**. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (orgs.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

GUIMARÃES, M. **Pesquisa e processos formativos de educadores ambientais na radicalidade de uma crise civilizatória**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol.13, n.1, págs.58-66, 2018.

GUIMARÃES, M. Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, Abaetetuba, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>>. Acesso em: 31 de maio de 2021.

GRZEBIELUKA, D. SILVA, J. A. **Educação Ambiental na Escola: do Projeto Político Pedagógico à Prática Docente.** Revista Monografias Ambientais, Santa Maria, v. 14, n. 3, Set-Dez. 2015, p. 76–101.

LAYRARGUES, P. P. 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.

LAYRARGUES, P. P. LIMA, G. F. C. **Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil.** In: VI ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Ribeirão Preto – SP, 2011, setembro de 2011.

LOUREIRO, C. F. B. LAYRARGUES, P. P. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

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

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

NOSSA HISTÓRIA. **Governo de Jaguaquara: cidade coração.** Jaguaquara, 2021. Disponível em <<https://www.jaguaquara.ba.gov.br/historia>> Acesso em: 28 de Maio de 2021.

PICOLI, E. S. A.; CARVALHO, E. J. G. **Projeto político-pedagógico: uma construção “coletiva”?** III Encontro de Pesquisa em Educação, I Jornada de Gestão Escolar e XV Semana de Pedagogia - Pedagogia 35 anos: História e Memória. UEM, Maringá, 2008.

POLLI, A. SIGNORINI, T. (2013). **A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.** Ambiente & Educação, 17(2), 93–102. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2595>

RODRIGUES, J. do N.; LOUREIRO, C. F. B. **Pela formação integral de educadores: as dimensões reflexiva, crítica e ambiental.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-25, 2017.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação.** In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 9ed, Campinas: Autores Associados, 2012.

SOBRAL, M. de M. **A importância do pensamento reflexivo crítico e criativo na Educação Ambiental.** Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA), 9(2), 314–343. <https://doi.org/10.34024/revbea.2014.v9.1821>. 2014.

TOZONI-REIS, M. F.C. **Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre a prática dos professores.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

TREIN, E.S. **Educação ambiental crítica: crítica de que?** Revista Contemporânea de Educação n. 14. ago./dez. 2012.

VAGULA, E.; BARBOSA, A.C. A.; BARUFFI, M. M.; MONTAGNINI, R. C. **Didática.** Londrina: Educacional, 2014.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ARTIGO III

O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE A SUA PRÁTICA EM INTERFACE COM OS TRABALHOS DESENVOLVIDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Resumo

Compreendendo o papel da Educação Ambiental (EA), em sua abordagem crítica, como disseminadora de emancipação e reflexão do sujeito, se faz necessário esse desenvolvimento no ambiente escolar por parte dos professores, no entanto, vários estudos (VEIGA *et al*, 2005; TRAJBER, MENDONÇA, 2006; LOUREIRO, LIMA, 2012; LIMA, VASCONCELLOS, 2007; LIMA, 2007) desenvolvidos com essa mesma busca identificou uma problemática: existe uma recorrente carência quanto à formação de professores para abordar a EA na sua prática. O presente trabalho objetiva: verificar os limites e possibilidades dos projetos desenvolvidos na escola em EA nas práticas docentes; concepções e macro-tendências da EA no discurso e prática dos professores. Esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, o que permite aos sujeitos responderem de acordo com a perspectiva pessoal que possuem, não se moldando a questões previamente elaboradas. A pesquisa foi realizada no município de Jaguaquara, Bahia, tendo como campo uma escola estadual de educação básica, na modalidade ensino médio, intitulada Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida (VPA). Inicialmente desenvolvemos a entrevista semiestruturada com os professores, que Bogdan e Biklen (1994) afirma que, no campo da investigação qualitativa, as entrevistas podem ser usadas de duas formas. Um outro instrumento para a construção dos dados também foi utilizado, após o momento da entrevista os professores tiveram acesso a um formulário gerado de forma virtual pelo Google, onde contava com apenas uma questão solicitando-os a indicar dentre as práticas em EA que são comuns ao seu ambiente de ensino.

Palavras-chave: Educação ambiental, Emancipação, Macro-tendências pedagógicas.

1. Introdução

O professor tem, antes de tudo, um papel social para a construção do sujeito enquanto cidadão, forjando e mediando decisões que favoreçam a criticidade e, concomitantemente, atuando na aplicação de conhecimentos essenciais para uma formação escolar digna e que permita ao alunado da rede pública de ensino competir igualmente a vagas no meio acadêmico e profissional.

Compreendendo o papel da Educação Ambiental (EA), em sua abordagem crítica, como disseminadora de emancipação e reflexão do sujeito, se faz necessário esse desenvolvimento no ambiente escolar por parte dos professores, no entanto, vários estudos (VEIGA *et al*, 2005; TRAJBER, MENDONÇA, 2006; LOUREIRO, LIMA, 2012; LIMA, VASCONCELLOS, 2007; LIMA, 2007, dentre outros) desenvolvidos identificaram que existe uma recorrente carência quanto à formação de professores para abordar a EA na sua prática.

E essa dificuldade esbarra na falta de cursos que expliquem a temática, ou se existe este curso os professores pouco se interessam para fazê-lo ou possuem uma carga horária extensa que impossibilita a adesão. Ou, ainda, os educadores atribuem que a EA seja realizada em projetos ligados à disciplina de Biologia, deixando de lado o seu potencial interdisciplinar e transversal e que *se encaixa* em variados assuntos de todos os componentes curriculares.

No Brasil, a EA aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais nos Temas Transversais, trazendo como tema o meio ambiente. Onde “se faz necessário que esses temas integrem o planejamento dos professores das diferentes áreas, de forma articulada aos objetivos e conteúdos delas” (BRASIL, 1998, p.29). No entanto, a preocupação com a EA se efetivou em 27 de abril de 1999, a partir da aprovação da Lei 9795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Nela, está estabelecido que a Educação Ambiental deve ser trabalhada em todas as esferas da educação, contando com uma prática educativa que deve ser integrada, contínua e permanente no ambiente escolar.

O Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental na resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Tais diretrizes reafirmam e regulamentam a Lei: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012).

Um outro ponto que podemos destacar nessa lei é que a EA deve ser desenvolvido no ambiente escolar de forma interdisciplinar, sem a necessidade de se criar uma disciplina exclusiva para essa ação, mas gerando integração entre os componentes curriculares do currículo escolar, principalmente na Educação Básica.

Nesse sentido, no Brasil, principalmente nos últimos 50 anos, existe um predomínio na preocupação e no enfoque com os problemas socioambientais a partir da concepção naturalista, preservacionista e a buscando também a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Isso fica muito evidente na Base Nacional Comum (BNCC) que silencia a EA em detrimento à formação em EDS (SILVA, 2019). Tais concepções são descritas por Layrargues (2012) como as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental, onde ele destaca que temos a conservacionista, que é caracterizada pelo naturalismo utópico e pela alfabetização e consciência ecológica, enfatizando uma mudança de comportamento individual, a conscientização e o desenvolvimento de uma percepção ambiental.

A macro-tendência pragmática é uma derivação não tão clara da conservacionista, ela está pautada, por exemplo, na discussão do lixo urbano industrial e assume os princípios da educação com vistas para o desenvolvimento e consumo sustentável, ancorada por temas como coleta seletiva, racionamento individual de água, práticas domésticas como o não despejo de óleo de cozinha usado, a reciclagem dos resíduos sólidos, a Economia Verde, as formas de tecnologias nomeadas como sendo limpas, a ecoeficiência empresarial e de sistemas de gestão ambiental (LAYRARGUES, 2012).

Urge, portanto, a necessidade de uma construção referencial que desenvolva o viés teórico-metodológico que fomentem as práticas em EA no ambiente escolar, o que continua sendo uma importante questão a ser levada em nossas discussões. É neste

cenário que vem sendo concebida a macrotendência de uma EA do ponto de vista crítico, levando em consideração a matriz sócio-histórica, o recorte socioambiental, as relevâncias encontrados nos âmbitos sociais, culturais, políticos, econômicos, étnicos, raciais e ambientais (LAYRARGUES, 2012).

O presente trabalho objetiva: verificar os limites e possibilidades dos projetos desenvolvidos na escola em EA nas práticas docentes; concepções e macrotendências da EA no discurso e prática dos professores.

2. Referencial Teórico

2.1 Educação ambiental: o professor como intelectual transformador

A nossa história é construída por meio da relação que mantemos com o planeta, nutrindo, portanto, condições harmoniosas no âmbito de uma organização social. As nossas modificações devem acontecer somente sobre tais condições, reconhecendo e agindo nos diferentes campos da vida, e compreendendo a educação não como único e salvador meio para alcançar a transformação, mas enxergando-a como um dos meios sem o qual a mudança não acontece (LOUREIRO, 2012).

Nesse sentido, a importância que a educação apresenta nos processos de transformação da sociedade é quase palpável. E seguindo esse raciocínio, a educação não pode ser desenvolvida como uma mera reprodutora de conteúdos e informações desconectadas, mas sim, algo que promova a diferença na vida dos estudantes, o que traga base e subsídios para atuarem ativa e significativamente no meio em que estão inseridos e suas multiversas realidades, como cidadãos críticos e conscientes para ações transformadoras (MUNHOZ, SANTOS, 2017).

Reforçando esse delinear, compreendemos a educação emancipatória e crítica, de Paulo Freire (1988) como necessária, que enfatiza que precisamos incentivar a ação/reflexão consciente e criativa, a fim de alcançar a libertação dos envolvidos nos processos de dominação, onde permanecem as relações de poder, e a sociedade estabeleceu historicamente ao longo da ideologia capitalista todo esse processo de dominação e com isso parece-nos ser indiscutível que:

Se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1988, p.67)

Diante disso, Graúdo e Guimarães (2017) compreende o contexto escolar como sendo um espaço que influencia a formação humana, em que relações são estabelecidas entre os sujeitos e tem o poder de oprimir ou libertar. De posse disso, a inserção da EA no ambiente escolar deve ser contextualizada no bojo de uma realidade ampla e complexa, com práticas diferenciadas dentro e fora da sala de aula, com abordagens capazes de questionar e problematizar os pontos socioambientais, de maneira especial a relação ser humano-natureza.

É pensando nisso que Jacobi (2003) percebe a dimensão ambiental de maneira crescente e com questões que envolvem um conjunto de atores dentro do universo educativo, fortalecendo o comprometimento de todos os princípios de conhecimento, enfatizando a capacitação dos educadores em seu aspecto mais interdisciplinar (JACOBI, 2003).

Guimarães (2005) reforça o desenvolvimento da EA como uma dimensão do processo educativo que está voltada para a participação de seus atores sociais, sendo estes educandos e educadores, para a consolidação de um novo modelo que envolva os anseios populares para uma melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio.

A abordagem da EA Crítica permite a associação entre os campos sociais e ambientais, ampliando o debate de padrões e processos ecológicos incluindo nas discussões aspectos que afetam diretamente o ser humano (OLIVEIRA *et al*, 2019).

A EA vivenciada na Educação Básica ainda é encontrada fragilmente, necessitando de uma inserção nos currículos escolares. E para isso os conteúdos devem ser desenvolvidos permitindo condições de emancipação e superação da EA que é exercida de forma tangencial ao cotidiano escolar (TOZONI-REIS, CAMPOS, 2015).

Uma abordagem comumente vista nas escolas quando se fala em práticas com a EA está 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).

3. Metodologia

Esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, o que permite aos sujeitos responderem de acordo com a perspectiva pessoal que possuem, não se moldando a questões previamente elaboradas. Nesse sentido, os dados recolhidos são ditos qualitativos, o que significa que são ricos em detalhes descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A abordagem da investigação qualitativa nos apresenta que no mundo examinado pelo pesquisador nada é comum, pois tudo tem potencial para ser enxergado como uma pista, permitindo uma compreensão mais elucidativa dentro do nosso objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A escola conta com um quadro de 31 professores dispostos nos componentes curriculares para o ensino médio, destes 09 professores fizeram parte desta etapa da pesquisa.

Inicialmente desenvolvemos a entrevista semiestruturada com os professores, que Bogdan e Biklen (1994) afirma que, no campo da investigação qualitativa, as entrevistas podem ser usadas de duas formas. Podem se caracterizar como uma estratégia dominante para realizar o recolhimento dos dados ou, ainda, ser utilizadas conjuntamente com a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas relevantes para a pesquisa.

A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico. Constitui-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação (MINAYO, COSTA, 2018).

Um outro instrumento para a construção dos dados também foi utilizado, após o momento da entrevista os professores tiveram acesso a um formulário gerado de forma virtual pelo Google, onde contava com apenas uma questão solicitando-os a indicar dentre as práticas em EA que são comuns ao seu ambiente de ensino, a saber: coleta seletiva; reflorestamento; reciclagem; horta ecológica; passeata com cartazes; assistir vídeos sobre problemas ambientais; visita técnica (campos, parques); apresentação com cartazes; feiras de ciências; separar o lixo doméstico; separar o óleo de cozinha usado; compostagem na escola/casa; campanha “jogue o lixo no lixo”; plantar uma árvore; debates e rodas de conversa; discutir a cultura, economia, política, sociedade, ética, problemas socioambientais, produção/consumo e autonomia. O docente deveria indicar quais as práticas envolvidas pela unidade de ensino que ele leciona e campo desta pesquisa.

O questionário pode ser entendido “como uma técnica de investigação com um conjunto de perguntas que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado” (GIL, 2008 p. 121).

Na interpretação dos resultados utilizou-se análise de conteúdo que se caracteriza como um delineamento mais vasto a partir da teoria da comunicação, tendo como ponto de partida, essencialmente, a mensagem, (FRANCO, 2008).

Nesse sentido, Bardin (2011) reforça que a análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Ou seja, a análise de conteúdo busca a inferência dos conhecimentos que são relativos às condições de produção, ou eventualmente, as condições de recepção. Recorrendo esta inferência a indicadores quantitativos ou qualitativos (BARDIN, 1977, 2011).

E para a organização dos dados construídos a partir do questionário, delineamos a seguinte categoria: Educação ambiental no contexto escolar.

4. Resultados e Discussão

Os resultados apresentados a seguir mostram que, apesar de todos os docentes mostrarem a importância em se ter a temática ambiental na sua formação docente, a maioria deles ainda possui uma visão tradicional e conservadora de EA, indicando relações entre conscientização, preservação ou conservação do meio ambiente, e ainda, pautada em mudança comportamentais consideradas ambientalmente inadequadas ou visando a *ecologicamente correta*. O que, de acordo com Tozoni-Reis (2007), possuem em seu discurso um fundo ingênuo, imobilista, disciplinatório e moralista, sem reflexões críticas e preocupação com os embasamentos científicos, sem relacionar o contexto sócio-econômico-cultural e o alinhamento político-ideológico (AMARAL, 2004).

Quadro 8 – Categorias e Subcategorias que emergiram das etapas de construção dos dados (Entrevista e Questionário)

Etapas	Categorias	Subcategorias
Entrevista	Concepções de meio ambiente e educação ambiental	-----
	Componentes curriculares: a educação ambiental fora da caixa	As macrotendências da EA na prática docente.
	Problemas socioambientais e o papel da educação ambiental	-----
Questionário	Educação ambiental no contexto escolar	-----

Fonte – Dados da Pesquisa

Discutiremos nas categorias apresentadas no Quadro 1 os dados oriundos das transcrições realizadas das entrevistas, tendo por base os referenciais da EA e preliminarmente explorados na fase inicial da coleta dos dados.

4.1 Concepções de educação ambiental e meio ambiente

Um dos pontos cruciais e que define o bojo desta pesquisa é quando os professores são questionados sobre a compreensão que eles possuem sobre o que é a EA e meio ambiente, a partir disso delinear um raciocínio lógico, pensando em sua prática, do que é desenvolvido em aula, ou não. A finalidade aqui não é apontar técnicas que deram certo e ele pode reproduzir em projetos ou explanações de aula, muito menos o de condenar aqueles que não praticam o viés crítico da EA, mas sim o de identificar compreensões de um mesmo tema por diferentes olhares, e diante destes prismas tecer o que ficou como reflexão para estes docentes.

As palavras mais citadas nas entrevistas nos dão uma compreensão um tanto geral sobre a concepção dos professores acerca da temática, podemos destacar as mais recorrentes na nuvem de palavras a seguir.

Figura 4 – Nuvem de palavras mais citadas pelos professores.



Fonte – Elaborado pelo autor com base nos dados.

Nesse sentido, os professores compreendem que existe relações entre o tema e as disciplinas, o que deixa claro que a EA pode ser desenvolvida em todos os componentes curriculares, sendo, portanto, um tema transversal e que é algo ainda atrelado ao campo ecológico e natural, mas possui relações com o ser humano.

“Eu entendo por Educação Ambiental tudo que é relacionado pra educação voltado pra esses temas ambientais, independente da disciplina. É direcionado mesmo a todas questões ambientais. Eu entendo que o meio ambiente é tudo relacionado a natureza, pelo menos eu penso assim, árvores, rios, lagos...” (Professor 1)

“Eu não sou da área e minha formação não teve discussões sobre esse tipo de coisa e por mais que seja pensando nos documentos oficiais um tema transversal que deve ser tratado em todas as disciplinas. Eu penso que a educação ambiental é como se fosse uma formadora de conhecimentos. Eu não posso pensar que o meio ambiente é só onde tem árvore, onça. Eu acho que o meio ambiente é todo esse sistema em que estamos inseridos.” (Professor 2)

“São práticas pra orientar os alunos e a comunidade como um todo pra ter um olhar diferenciado sobre a natureza, com formas de conter os desastres, desmatamento, toda forma de poluição sonora, visual, em todos os sentido. Meio ambiente pra mim é tudo que nos rodeia, desde a natureza de forma da fauna, da flora, ser humano, seres vivos como um todo.” (Professor 3)

Nessas unidades de registros, os professores apresentam uma visão da EA bastante voltada para problemas ambientais, conscientização por meio de ações que promovam o respeito para com a natureza e situações passíveis de serem resolvidos com a mudança de comportamento dos indivíduos e apuração de um novo olhar.

A concepção que os educadores esboçam em seus discursos é o que também viabiliza o desenvolvimento de uma EA nos projetos escolares, bem como nas práticas realizadas individualmente pelos professores. E essa observação é feita apenas com as unidades de registros acima, em que vemos uma compreensão sobre os problemas socioambientais, mostrando a noção que os professores têm da não separação entre sociedade e natureza.

Por outro lado, é notório o entendimento de que o meio ambiente não é composto apenas pelo natural, mas as ações antrópicas também fazem parte da formação do espaço, tornando igual a concepção do ambiente urbano e o do campo para o meio ambiente.

“Para mim, é necessário que o aluno tenha essa educação desde pequeno, desde a infância trabalhar esse modelo, quando ele comer qualquer coisa e guardar esse “lixinho” dele pra ele não jogar em qualquer lugar. Meio não é meio, ele é um todo, onde ele vive, onde ele habita e ai ele possa cuidar.” (Professor 4)

A questão do lixo informada no registro acima também se dá pela ausência de políticas públicas, de saneamento básico, da compreensão sobre a relação entre produção e consumo, como exemplo podemos citar as comunidades ribeirinhas na Amazônia, em que essa discussão era muito presente, mas ela vinha associada com a reflexão de que faltavam políticas públicas de coleta e saneamento, e são pontos importantes para lutar.

“Eu entendo que seja relatos e orientações direcionadas ao cuidado ao meio ambiente que a pessoa vive, seja físico ou natural, seja como veio da natureza ou como o homem remodelou. Meio ambiente é todo lugar onde a gente vive, é o meio onde a gente tá, seja ele artificial ou natural, é o meio onde eu estou.” (Professor 5)

Nessa perspectiva, é importante destacar que o papel da escola juntamente com a EA é integrar o homem para visar à formação de uma personalidade que busque a vida e a coloque em primeiro lugar, dando proeminência à preservação do meio ambiente. Por isso, é importante que a ciência e a educação estejam unidos na construção de uma sociedade comprometida com a compreensão da realidade e a influência do campo social, econômico, cultural e político (VIRGENS, 2011).

4.2 Componentes curriculares: a educação ambiental fora da caixa

Quando falamos em EA, não basta apenas a preocupação com a natureza, como se isso fosse algo dissociado dos seres humanos; mais do que apenas não destruir a natureza, é necessário uma visão ampla, pois o ser humano é parte integrante deste meio ambiente. Vale ressaltar que, é necessário conhecer o meio em que os indivíduos estão inseridos, como o bairro, a localidade, a escola, a região; ou seja, conhecer a realidade na qual os educandos vivem e convivem (MUNHOZ, SANTOS, 2017).

E essas características para se conhecer o meio em que vivemos podemos enxergar um pouco em todas as disciplinas e componentes curriculares na escola. O saber ambiental vai sendo construído a partir de relações interdisciplinares de forma crítica e complexa, surgindo desta forma um campo que problematiza aqueles já estabelecidos, visando a discutir e a elaborar uma nova racionalidade social (LEFF, 2004b).

No entanto, nos discursos abaixo vemos que a responsabilidade em se desenvolver ações voltadas para o entendimento do meio ambiente, como também da EA, permanece ainda sobre disciplinas específicas.

“Não, só nas disciplinas de biologia.” (Professor 1)

“Em biologia, apesar de saber que existe condições dela ser trabalhada em todas as outras disciplinas, de forma interdisciplinar. Por isso que eu falei no começo que é um tema transversal.” (Professor 2)

“Mais uma vez recorre para a biologia ou para a área de ciências da natureza, dificilmente a gente pensa ela pra a área de humanas, e que poderia ser pensada de alguma forma.” (Professor 7)

“Eu ainda acho que é biologia, mas incluiria em geografia e língua portuguesa.” (Professor 9)

Menezes et al. (2018) destacam a escola como principal meio de informação para obter conhecimentos e sobre EA. Pois, os professores não têm conhecimentos teóricos sobre a temática e a prática não está inserida no cotidiano escolar. Mas, ainda que seja inserida nas práticas escolares, está apresentada em disciplinas que tenham o cunho ambiental, como é o caso da Biologia.

Como evidenciado nos discursos abaixo, a efetiva prática da EA em todos os componentes curriculares escolares são de grande relevância e alcance para as discussões que movem os diversos segmentos da sociedade, não somente o campo ambiental, que é, basicamente, a proposta quando se pensa a EA “dentro da caixa” de uma única disciplina.

“A atuação tem que acontecer de forma interdisciplinar, e dá pra fazer isso, um projeto de educação ambiental qualquer disciplina dá pra trabalhar.” (Professor 3)

“Em biologia, mas acho que casa muito bem com geografia.” (Professor 5)

“Pode ser trabalhada em todas as disciplinas, dá pra trabalhar em matemática, em educação física, português, história, física, química, biologia, sempre pode ser elencado com a questão ambiental.” (Professor 6)

“Química, geografia e biologia eu acho que são os alvos.” (Professor 8)

Silva *et al.* (2019) mencionam a importância da inclusão da EA no currículo escolar, e que é fundamental a sua inserção nas diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, tendo em vista que essa temática deve ser trabalhada de forma dinâmica, aulas de campo, projetos e o contato com o meio ambiente poderia motivar os discentes proporcionando um elo entre ele e a natureza.

Assim, a EA somente educa se for transgressora e se for para transgredir. Se na escola a educação ambiental vem para dominar e para “adestrar”, transgredir é acreditar que os saberes ambientais a serem apropriados, serão transformadores se construídos coletiva e cooperativamente, democrática e participativamente, saberes compartilhados: saberes sobre a realidade concreta, resultado da leitura corajosa do mundo, daquilo que nos leva a um processo de aproximação crítica da realidade vivida, da consciência da opressão e da necessidade da ação (TOZONI-REIS, 2019).

Ao perguntar aos professores como eles poderiam inserir a temática da EA em suas disciplinas, eles responderam o seguinte:

“Pensando na minha área de formação que é a matemática, eu penso que por exemplo, eu posso tratar de educação ambiental quando eu tiver falando de estatística e apresentar dados estatísticos ligados à natureza.” (Professor 2)

“Fazer a análise dos dados, calcular área que foi desmatada, quantidade e dosagem do uso de agrotóxicos que é utilizada, calcular reservatórios de água, tudo que você pensar.” (Professor 3)

Apesar dos professores reconhecerem a importância da EA, a mesma não é abordada de forma efetiva na escola. É perceptível que a principal dificuldade dos professores é inserir a temática ambiental no currículo de forma inovadora.

Quando se fala em EA, os professores das diferentes áreas do conhecimento mesmo reconhecendo a necessidade da Educação Ambiental, a maioria apresenta

certa inabilidade ou resistência; exceto os das áreas de ciências naturais e geografia, nos quais normalmente se encontra uma atitude mais proativa sobre a questão (PROFICE, 2016). Quando questionados sobre qual disciplina é desenvolvida a EA e de que forma, os professores se pronunciaram da seguinte forma.

“Química, quando você tá trabalhando a questão do lixo, posso trabalhar em diversos âmbitos, na química no dia a dia” (Professor 4)

“Atividade física e saúde, é uma temática que você consegue trabalhar em diversos ambientes, quando você leva a discussão para uma vida mais natural.” (Professor 5)

“Trabalhamos com esporte de rua, esporte de aventura em florestas, montanhas..., questões de recicláveis, consumo consciente de água, que é algo fundamental” (Professor 6)

“Quando a gente começa a tabela periódica, as propriedades de cada material, o plástico é um artificial e ai vai trabalhando quanto tempo de decomposição.” (Professor 8)

“Em geografia, quando a gente fala de paisagem, meio ambiente, problemas ambientais. Em português, com os letramentos variados, quando a gente fala dos agrotóxicos.” (Professor 9)

Mesmo com tudo que se tem apresentado, a escola e seus educadores buscam trabalhar a Educação Ambiental nas suas práticas pedagógicas, tendo em vista que “as crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte do tempo na escola. Ela torna-se o local de referência dos valores da e na sociedade. A escola é mediadora de conhecimentos, de consciência crítica e promotora de ações de cidadania” (HIGUCHI, AZEVEDO, 2004, p. 66).

Para tanto, apresenta-se urgente à formação de educadores que consigam trabalhar essas questões de modo adequado relacionarem teoria e prática, abandonando o empirismo, derivado desta ausência de formação. Esses educadores precisam “estar preparados para acompanhar, entender e discutir as relações e o dinamismo que regem o ambiente” (ARAÚJO, 2004, p. 73).

4.2.1 As macro-tendências da EA na prática docente

Essa subcategoria surge como uma forma de conhecer o que os entrevistados compreendem sobre as macrotendências político-pedagógicas que norteiam a EA e como eles a percebem enquanto projeto escolar realizado em datas comemorativas ou fixados no calendário escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP). Realizando uma análise sobre os dados é evidente encontrar diversas respostas sobre o desconhecimento a respeito das diferentes correntes da EA. Evidentemente, antes de que eles pudessem expressar seus pontos de vista, realizou-se uma breve apresentação sobre o que regem as três macrotendências e, de posse disso, eles responderam:

“Não conhecia essas visões, mas sem dúvida a da escola é conservacionista. Porque é só: Ah o meio ambiente é importante, porque se não tiver árvore não tem gente, não tem oxigênio. É mais ou menos assim.” (Professor 1)

“Hoje, pra mim, se enquadra na pragmática, mas deveria se encaixar na crítica. Existe hoje a questão da reciclagem, pra mim se encaixa na segunda visão, apesar de não ter tido contato a fundo com nenhuma dessas abordagens.” (Professor 3)

“Não conheço muito, mas acho que é a educação ambiental crítica, porque já fizemos esse tipo de trabalho na sociedade, partiu da escola e abrangeu a sociedade como um todo, levou para o centro da cidade e abrangeu mais ainda.” (Professor 4)

Todos os entrevistados afirmaram não conhecer as macrotendência político pedagógicas da educação ambiental, e apenas compreendeu que existem três a partir da apresentação destas. Ainda assim, opinaram a respeito de qual delas enxergam ser realizada na escola, como também em sua prática, já que eles não conseguem enxergar a sua prática desvinculada daquilo que é colocado pela gestão escolar.

Como relatado nas falas acima, cada professor identificou uma prática diferente da EA no contexto escolar, o que nos permite inferir que a EA é projetada neste espaço de maneiras diferentes a partir dos componentes curriculares, ou seja, professores distintos, com disciplinas e em modalidades diferentes enxergam o desenvolver da EA no campo conservacionista, ou quando isso diverge se enquadra como pragmatismo, e até mesmo a visão crítica relatada pela terceira fala, por si só, não problematiza, não

reflete e não alcança a emancipação, retornando caracteristicamente para uma das duas visões relatadas nos primeiros fragmentos de discurso.

Pois, a macrotendência 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).

Em resposta ao que a escola desenvolve sobre EA em seus projetos, as ações individuais e coletivas dos professores, atrelando as demais disciplinas, e a compreensão sobre as demais vertentes da EA, os professores responderam que:

“Do que eu já vi, não trabalhei com esse tema nem acompanhei a produção de nenhum projeto, pelo que já vi a parte crítica tá um pouco longe, acho que tá mais nesse segundo ponto (pragmática). Acho que é mais, meu próprio umbigo.” (Professor 5)

“É uma área que me preocupa porque eu acho que a gente tem que deixar uma consciência diferenciada na questão do ambiente, a visão que se tinha até então tem causado muitos danos, muitos problemas. Penso que tenho que aprofundar um pouco mais com a abordagem, me identifico mais com a crítica, embora eu use mais a pragmática, talvez pela questão de ignorância do não saber que a gente tinha como trabalhar por essa outra vertente.” (Professor 6)

“Eu vejo o colégio mais a nível pragmático, mas a percepção e a visão de Paulo Freire, essa questão da autonomia do sujeito, o sujeito como ser participativo, ser integrante e essa é uma das questões que eu trago na minha aula, penso na linha da educação ambiental crítica, que é a que me chama mais atenção e que eu busco de alguma forma colocar na minha prática docente.” (Professor 7)

Apesar do reconhecimento de importância relatado sobre a visão crítica, os professores afirmam desenvolver somente a vertente pragmática e mostrar a inexistência da criticidade nas práticas que se caracterizam como EA no contexto escolar. Segundo Layrargues e Lima (2011) a vertente pragmática representa uma derivação da 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.

Um ponto de grande relevância é quando o Professor 4 cita *“talvez pela questão de ignorância do não saber que a gente tinha como trabalhar por essa outra vertente”*, esse é um grande obstáculo para a permanência e execução da EA crítica na escola, os professores não realizam ações que se enquadrem nesta percepção por não a compreenderem, por não saber como desenvolver e não ter tido formação na área, a falta de conhecimento é um dos pontos que mantém a EA marginalizada na escola. Ou, se algum professor aborda essas questões em sala, permanece no campo ecológico, ambiental e natural, apenas, corroborando com o conservacionismo e pragmatismo, desvinculando todo e qualquer recorte social, econômico, político e cultural.

Para que existam educadores ambientais no espaço escolar a fim de trabalhar a EA de forma comprometida com a realidade ambiental e social, é essencial que esse processo se dê também e exemplarmente nas instituições de ensino superior, particularmente dentro dos cursos de formação inicial e continuada de professores, pois sem uma formação direcionada para este fim, os educadores permanecerão alheios à visão crítica e com práticas de EA sem clareza conceitual (MIYAZAWA, FRENEDOZO, VIEIRA, 2019).

Continuando com as inquietações sobre a prática dos professores a respeito da EA e, após explicar as macrotendências político pedagógicas da educação ambiental, os professores puderam identificar a suas práticas em uma das perspectivas, citadas abaixo.

“Dentro dessa perspectiva eu poderia dizer é a pragmática, porque são coisas pontuais, um professor faz dentro da sua disciplina. Na minha prática eu nunca levei o slogan, imagino eu que trabalho mais com a visão crítica, entender o processo como funciona a questão de domínio que você coloca aqui e vai voltar pra você.” (Professor 8)

“Eu acho que tanto a minha quanto a da escola está na segunda linha, a pragmática. Apesar de em alguns momentos eu achar a gente tá muito nessa terceira vertente (crítica), mas acho que no todo, geral, a gente tá nessa linha pragmática.” (Professor 9)

É preciso pensar com urgência na formação do educador ambiental, pois além de estar vinculado diretamente ao que a escola estabelece como diretriz para as suas

ações ao longo ano letivo ele é um importante agente no enfrentamento da problemática ambiental, é preciso estimular a sua capacidade para ler a complexidade do mundo e se comprometer com a transformação responsável da realidade, que está tão marcada por desigualdades sociais. As práticas educativas articuladas com a problemática ambiental devem ser consideradas (MIYAZAWA, FRENEDOZO, VIEIRA, 2019):

Como parte componente de um processo educativo que reforce um pensar da educação orientado para refletir a educação ambiental num contexto de crise ambiental, de crescente insegurança e incerteza face aos riscos produzidos pela sociedade global, o que, em síntese, pode ser resumido como uma crise civilizatória de um modelo de sociedade (JACOBI, 2005, p. 243).

4.3 Problemas socioambientais e o papel da educação ambiental

A EA crítica tem como diferencial, a adoção de ambiente como socioambiental, ou seja, sociedade e natureza em suas relações de reciprocidade, onde uma interfere na outra. Ela busca a transformação social focando nas raízes dos problemas ambientais, enfatizando a contextualização histórica da relação do ser humano com a natureza, objetivando compreender melhor como se deu a evolução da relação do homem com a natureza. Questionando sempre o fato de que se continuar com esta relação de exploração vigente nas práticas da sociedade contemporânea, onde se pode chegar? (SILVA, *et al*).

Sobre os problemas socioambientais mais relatados e vivenciados, seja no ambiente escolar ou na comunidade local, os professores expuseram:

“Mas eu acho que um dos problemas sociais que tem no Virgílio em si, eu acho que é a questão financeira dos estudantes, eu acho que é uma escola que contempla estudantes mais de classe baixa do que de classe média. E a condição da água que os estudantes consomem, no anexo, eles consomem a água do rio de lá, então às vezes é uma água que tá meia barrenta eles tem que consumir” (Professor 2)

“A pobreza é uma característica que a gente vê muito, além da pobreza a exploração do trabalho.” (Professor 3)

“O mais agravante que eu vejo é a questão da fome, do desemprego, porque o menino pode ser o melhor aluno, mas se ele sentiu fome ele vai ajudar em casa.” (Professor 4)

É sabido que nosso planeta se encontra numa crise socioambiental, e um dos principais desafios enfrentados atualmente pela humanidade é a relação dos seres humanos com o meio em que vivem. A educação, com seu papel transformador, é apontada como uma das possibilidades para atuar na mudança dessa realidade, já que é, também na educação, onde nós realizamos como seres em sociedade. É nela onde podemos refletir criticamente sobre o que fazemos no dia a dia e, em conjunto, definirmos os melhores caminhos para a vida, superando a situação de dominação e exclusão entre os grupos sociais e, também, nas relações entre os seres vivos e a natureza (LOUREIRO, 2004).

As dificuldades financeiras são, talvez, um dos maiores problemas para a continuidade da formação por parte dos alunos. Ainda existe uma obrigatoriedade, ao atingir determinada idade, sobre o aluno para as contribuições financeiras dentro de casa, e como acontece em tantos casos os alunos são encaminhados para a maior responsabilidade financeira no ambiente familiar, sendo-lhe destinado o objetivo de assumir o lugar que seria do pai.

Outro fator determinante para a promoção da educação na vida do alunado, é a dificuldade de locomoção encontrada do campo para a escola, o que é bem evidenciado no discurso abaixo.

“Os meninos da rural que aqui estudam, pela dificuldade de locomoção, não tem condição de morar aqui na cidade, tem que morar na rural e estudar na urbana.” (Professor 5)

“Alunos em vulnerabilidade social, por questões financeiras, violência familiar, falta de orientação, comportamento adequado, famílias desestruturadas, esgotamento sanitário, moradia, violência doméstica, desemprego, prostituição, abuso, consumo de drogas lícitas e ilícitas, envolvimento em gangues de assalto.” (Professor 6)

“Várias questões, principalmente no turno da noite, há uma vulnerabilidade de muitos, drogas, mães solas, a questão do subemprego.” (Professor 7)

“Você tem pessoas nascendo e vivendo em áreas de risco, que foram para a área da violência, do tráfico, a falta de emprego.” (Professor 8)

“O envolvimento com droga, pobreza, porque quem não usa se envolve indiretamente, porque passam, ou porque namoram alguém que faz uso, ou que é traficante.” (Professor 9)

Segundo Loureiro (2012) não se pode pensar e/ou fazer Educação Ambiental sem levar em consideração que somos seres com cultura, linguagem, racionalidade, ética e capacidade de transformar e construir nossos meios de vida. Essa ação transformadora precisa ocorrer em todas as esferas de nossa constituição como seres humanos, para que tenha o efetivo efeito emancipatório e crítico que se pretende com a prática da Educação Ambiental.

4.4 Educação ambiental no contexto escolar

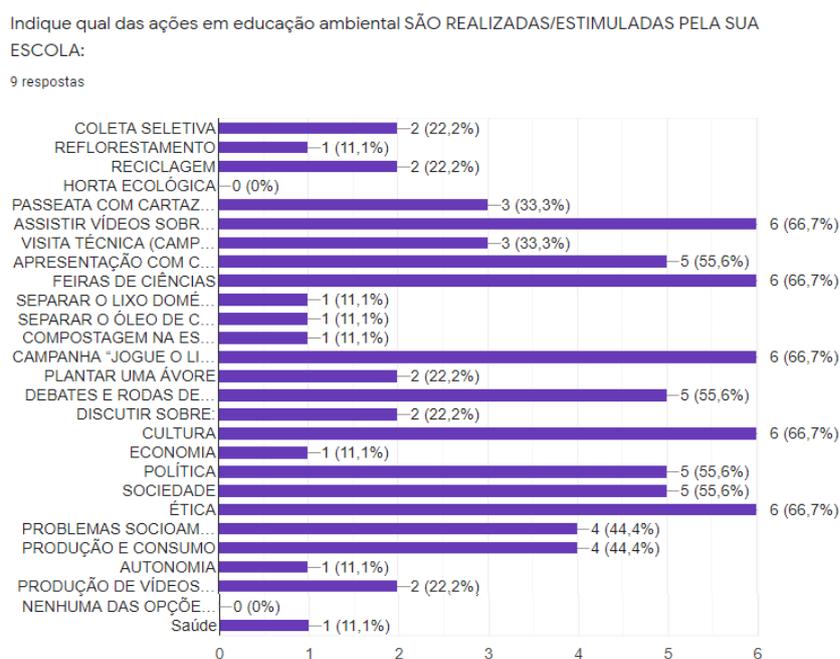
O pensamento sobre as questões ambientais, praticado no âmbito escolar brasileiro, perpassa por avanços e retrocessos quando se considera o objetivo maior da Educação Ambiental, buscando despertar a consciência crítica dos alunos sobre a relação homem e meio ambiente. Além do mais, é crucial compreender que o espaço escolar representa parte de uma rede norteadora de apoio nas discussões socioambientais, que tem como finalidade oferecer um espaço para o desenvolvimento ambientalmente saudável para crianças e adolescentes (APRIGIO et al., 2019).

Na intenção de entender como funciona a EA no ambiente escolar, como se constrói esse desenvolvimento no VPA, palco da pesquisa, a presente categoria revela-se com a finalidade de esclarecer os quesitos levantados no questionário.

Diante disso, Trein (2012) salienta que a discussão em diversos contextos é extremamente relevante, pois são carregados de diversos posicionamentos sobre como a EA se insere na escola. Pois, a escola encontra-se marcada por uma cultura do desempenho, com precariedade no trabalho docente e também fragilizada com o seu compromisso ético-político, que compete significado à identidade profissional dos docentes que exercem uma educação em seu âmbito mais crítico.

Na escola básica a EA às vezes é trabalhada a partir de iniciativas pessoais, em que geralmente, são feitas por professores que têm protagonizado a inclusão desta temática por nele haver alguma inclinação para com o tema (TOZONI-REIS et al., 2013).

Ao apresentar no final de cada entrevista o questionário para os partícipes, que versava uma questão apresentando práticas que são comumente desenvolvida nas escola com a bandeira da educação ambiental, eles assinalaram aquelas que são desenvolvidas no VPA, formando o seguinte gráfico:



O Brasil, apesar de possuir instrumentos legais e uma política pública que viabiliza a transversalidade da Educação Ambiental como tema a ser trabalhado no ambiente escolar, na prática isso não acontece. Essa afirmação baseia-se na identificação de existir, na maioria das vezes, poucas ações que de fato estejam vinculadas à promoção de uma real visão dos problemas socioambientais que nos permitiria desenvolver uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável (ABREU, 2018).

No entanto, ainda é possível identificar no gráfico que os professores afirmaram desenvolver práticas que estimulem as discussões voltadas para questões éticas e culturais, em contrapartida, existe a permanência de ações com campanhas contra o

acúmulo de lixo ou destino incorreto e replantio, mas sem compreender a gênese da produção e o estímulo ao consumo, esse movimento se torna apenas um paliativo.

As práticas mais citadas pelos professores são: assistir vídeos sobre o meio ambiente; feira de ciências e campanhas de “jogue o lixo no lixo” (66,7%) que equivale a 6 respostas para cada temática. Ainda que sejam desenvolvidas com a melhor das intenções, essas ações podem caracterizar uma EA conservacionista, em que as discussões e produções são pautadas ou assuntos específicos e estagnados, ou em datas comemorativas e pontuais.

A EA com o caráter conservacionista se estabeleceu a partir de uma lógica de sensibilidade humana sobre a natureza, ou seja, a face mais visível da crise ambiental foi a destruição do meio ambiente natural, e as ciências que tratavam do assunto não compreendiam questões sociais em seus pressupostos, dessa forma, sua institucionalização foi fruto de sistemas ambientais em detrimento dos educacionais (LAYRARGUES E LIMA, 2011).

Em contrapartida, duas das ações mais citadas pelos professores são: discussões sobre cultura e ética, ambas 66,7%, denunciando 6 resposta para cada uma destas. São diálogos que ao serem levantados podem se caracterizar como a macro Tendência crítica, quando não enfatiza apenas ao que é ecológico, ambiental e/ou natural, pois acordam questões socioambientais e potencializa a construção de um conhecimento sobre nossa relação uns com os outros e também com a natureza.

Ao responder sobre: apresentação com cartazes na escola, debates e rodas de conversa, discussões sobre política e sociedade (55,6%), correspondente a 5 respostas cada; problemas socioambientais e relação de produção e consumo (44,4%); passeata com cartazes e visitas técnicas (33,3%), equivale a 3 respostas cada um dos temas;

A perspectiva crítica busca a formação de indivíduos responsáveis ambientalmente, de modo que se comprometam social, histórico e politicamente a construir sociedades sustentáveis (Loureiro et al 2009). Conforme Reigota (2009) a perspectiva crítica adota a ideia de mudar radicalmente as relações existentes atualmente, tanto as relações entre a humanidade quanto entre humanidade e a natureza.

Outras abordagens, como: coleta seletiva, reciclagem, plantar uma árvore e produção de vídeos alcançaram 22,2% das respostas, ou seja, 2 respostas para todos os temas. E por fim: reflorestamento, separar o lixo doméstico, separar o óleo de cozinha, compostagem na escola, discutir sobre economia, a autonomia do professor e saúde, chegaram a 11,1%, ou 1 resposta para todos.

De acordo com Carvalho (2004), as ações da EA crítica no ambiente escolar deve ser o de contribuir para a formação de um sujeito ecológico, por meio da mudança de valores e atitudes e reorientação de modos de vida coletivos e individuais. Desse modo, a educação não deve se reduzir ao indivíduo e nem a coletivos abstratos, a formação deve advir sobre as relações indivíduo-sociedade, pois ambos só têm sentido se pensados conjuntamente. Guimarães (2004) compartilha esse pensamento ao afirmar que, na educação crítica o aprendizado não deve se limitar ao indivíduo, com base em conteúdos escolares, mas sim na relação de uns com os outros, do indivíduo com o mundo, de modo que a educação ocorra nesta interação.

5. Considerações Finais

Os resultados construídos no corpo desta pesquisa indicam que a maioria dos professores pesquisados apresentaram uma visão conservacionista e pragmática da EA, que está voltada para aspectos naturais e mudanças de atitudes individuais, ou seja, cada professor desenvolve uma ação isolada em EA na disciplina que ministra. Os motivos são diversos, por não terem, ao longo da sua formação pessoal, acadêmica e profissional, construído conhecimentos sobre a EA na perspectiva crítica. Outra questão levantada também é a falta de direcionamento da escola em produzir projetos fixos que levem a temática para o campo social, ecológico, econômico e político, alegando por fim que é necessário garantir esses projetos ainda em PPP, que é o documento que norteia as ações escolares.

No entanto, alguns professores, apesar de reconhecerem uma prática que destoa da visão crítica, eles a reconhecem como sendo a melhor para ser realizada no ambiente escolar e até mesmo a que eles mais se identificam. Os docentes, ainda, relataram que inserem a temática ambiental nas práticas das suas disciplinas, mas de

forma esporádica, somente quando surge oportunidade de relacionar a EA com os conteúdos específicos, se caracterizando-a como uma ação estanque.

Por fim, futuros trabalhos podem ser desenvolvidos na tentativa de investigar a formação inicial dos professores buscando a inserção da temática ambiental de forma crítica, emancipatória, problematizadora, reflexiva e interdisciplinar. Compreendendo essa formação como um compromisso institucional com o ambiente escolar que receberão estes professores recém formados, estando, portanto, qualificados para atuar nesse sentido.

6. Referências

APRIGIO, S.S.O. et al. **Abordagem ambiental no âmbito escolar: percepções dos alunos sobre as práticas socioambientais durante o ensino médio.** Pesquisa em Foco, v. 24, n. 1, 2019.

ARAÚJO, M.I.de O. **A universidade e a formação de professores para a educação ambiental.** In: Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, n. 0, p.71-78, 2004.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu.** Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

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

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

BILERT, V. S. S. **O desafio da ambientalização na formação universitária.** Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, Santa Maria, v. 18, n. 3, p.1154-1161, set-dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 de julho de 2021.

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.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 18ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

HIGUCHI, M. I. G; AZEVEDO, G.C.de. **Educação como processo na construção da cidadania ambiental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, p.63-70, 2004.

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

JACOBI, P. R. **Educação ambiental**: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

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, DF: MEC: Unesco, 2007. p. 23-32.

LOUREIRO, C.F.B. **Educar, participar e transformar em educação ambiental**. In: Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, p.13-20, 2004.

LOUREIRO. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4ed. São Paulo, Cortez, 2012.

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

MENEZES, J. B. F. de et al. **Conceitos, práticas de educação ambiental e formação cidadã na escola**. Ambiente & Educação, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 185- 197, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/ambeduc.v23i1.6620>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6620>.

MUNHOZ, H. R.; SANTOS, E. T. **Educação ambiental e formação de professores**: abrangência desse tema nos EPEAS. Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, IX EPEA. Juiz de Fora - MG Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

OLIVEIRA, M. G.; CARVALHO, L. M. **Políticas públicas de formação de professores e de educação ambiental**: possíveis articulações? Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 252-275, 2012.

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.

PROFICE, C.C. **Educação Ambiental:** dilemas e desafios no cenário acadêmico brasileiro. REDE -Revista Eletrônica do PRODEMA, Fortaleza, Brasil, v. 10, n. 1, p.22-37, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, K. P. M. et al. **Educação Ambiental e sustentabilidade:** uma preocupação necessária e contínua na escola. Revbea, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 69-80, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.34024/revbea.2019.v14.2670>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2670>.

SILVA, C. B. da; RODRIGUES, G. C.; DÓREA, M. M.; **Educação ambiental:** um campo multifacetado. Revista Multidebates, v.5, n.4 Palmas-TO, dezembro de 2021. ISSN: 2594-4568.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. **A formação inicial de professores no fortalecimento da Educação Ambiental escolar:** contribuições da pedagogia históricocrítica. 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.

VIRGENS, R. D. A. A.; **Educação Ambiental no ambiente escolar.** Brasília, 2011.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com fundamentação nos principais teóricos da Educação Ambiental Crítica, e uma educação transformadora e emancipadora não se dá pela transmissão de conteúdos descontextualizados e ahistóricos, pois um ensino de qualidade, com vistas para o viés crítico, é responsável para a formação de atores sociais capazes de transformar a realidade da sociedade, essa que se torna cada vez mais predatória e dominante.

Um dos objetivos desta pesquisa buscou analisar os artigos publicados em tais eventos visando mapeá-los quanto ao perfil dos pesquisadores (as) e pressupostos epistemológicos presentes sobre a EA. Os artigos apontam para uma questão importante ao dispor de práticas em EA na escola, é a carência que existe entre a formação dos professores sobre a temática, tornando-se um dos entraves em sua produção no processo de ensino aprendizagem.

No segundo artigo, possuímos o objetivo de analisar as abordagens sobre EA nos projetos escolares e PPP. Nessa pesquisa, percebeu-se que a realidade escolar apresentada no PPP, encontra-se no limiar da vertente crítica da EA, em que aborda temáticas como *problemas sociais, formação cidadã, inclusão social, diferença de classes, autonomia, pluralismo político, participação social* dentre outros termos que são abraçados ao estimular a criticidade na EA.

No entanto, são termos apresentados no bojo do documento sem ligação com qualquer menção direta à Educação Ambiental, ou seja, esse campo de estudo e de desenvolvimento de uma educação que busca sua singularidade trabalhando os termos acima aludidos.

A partir desta pesquisa, nota-se que a Educação Ambiental, mesmo tendo o respaldo da legislação e da importância da temática no cenário atual, continua sendo reduzida e fragmentada dentro do contexto escolar. A abordagem no processo de ensino ocorre de forma superficial e ligada às estruturas da macrotendência conservacionista, às quais estão enraizadas no processo de ensino e na sociedade contemporânea.

Como objetivo para o último artigo, verificamos como é desenvolvida a EA no ambiente escolar no contexto geral, e sobretudo na escola campo da pesquisa e identifica-la enquanto uma das macrotendências político pedagógica.

Alguns professores, apesar de reconhecerem uma prática que destoa da visão crítica, eles a reconhecem como sendo a melhor para ser realizada no ambiente escolar e até mesmo a que eles mais se identificam. Os docentes, ainda, relataram que inserem a temática ambiental nas práticas das suas disciplinas, mas de forma esporádica, somente quando surge oportunidade de relacionar a EA com os conteúdos específicos, se caracterizando-a como uma ação estanque.

Como resultados, identificaram-se vários fatores que contribuem para a manutenção da visão reducionista da temática no contexto escolar, como por exemplo, a falta da implantação desse conteúdo na matriz curricular da escola, a falta de formação continuada dos professores e a ausência de materiais para o desenvolvimento de trabalhos em sala de aula e junto à comunidade. Vale salientar que se perpetua a fragmentação do tema no ambiente escolar, o que prejudica a percepção dos alunos acerca da temática.

O presente estudo não esgotou as investigações sobre as particularidades que são pertinentes ao tema, pois elas abrem uma janela para outras pesquisas serem desenvolvidas na área pesquisada, com aprofundamento maior de resultados, abordando a escola enquanto espaço de formação, como também, a questão curricular apontada como limitadora por alguns participantes, que podem ser objetos interessantes a serem exploradas em outras pesquisas.

5. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALIER, J. M. **O ecologismo dos pobres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ARAÚJO, A. F. **Concepções e Ações Docentes e Educação Ambiental, Sustentabilidade e Complexidade no Contexto Escolar**. 2016. 133 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2016.
- APRIGIO, S.S.O. et al. **Abordagem ambiental no âmbito escolar: percepções dos alunos sobre as práticas socioambientais durante o ensino médio**. Pesquisa em Foco, v. 24, n. 1, 2019.
- ARAÚJO, M.I.de O. **A universidade e a formação de professores para a educação ambiental**. In: Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, n. 0, p.71-78, 2004.
- BAHIA. **Orientações para o projeto político-pedagógico**. Jornada Pedagógica 2014. Salvador, 2014.
- 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.
- BAHIA. Lei Federal nº 12.056/11. **Política Estadual de Educação Ambiental**. Salvador: 2012.
- BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 2004.
- BILERT, V. S. S. **O desafio da ambientalização na formação universitária**. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, Santa Maria, v. 18, n. 3, p.1154-1161, set-dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 de julho de 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. V.3. Brasília: MEC, 1988.

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

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

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental crítica**: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRAGUES, P. P. *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: MMA, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Uma leitura dos diagnósticos da EA em 5 Estados e 1 bioma do Brasil**. Estudo elaborado para a Rede Brasileira de Educação Ambiental – Rebea – dentro do Projeto Tecendo Cidadania/conv. FNMA 46/02. 2004. (reúne e discute os dados dos cinco diagnósticos regionais sobre EA realizados pelas redes locais de EA no período 2000-2004).

CARVALHO, I. C. M. **A pesquisa em educação ambiental**: perspectivas e enfrentamentos. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol.15, n.1, 2020.

CARVALHO, I. C. de M. **A configuração do campo de pesquisa em Educação Ambiental: considerações sobre nossos autorretratos**. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 2009, v. 4, n. 2, pp. 127-134.

CARVALHO, I. C. de M. **O sujeito ecológico**: a formação de novas identidades na escola. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). *Práticas coletivas na escola*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

DOMINGOS, P. SILVA, S. N. **O que foi discutido e pesquisado no Grupo de Discussão e Pesquisa em Educação Ambiental e contexto escolar (GDP) do EPEA-2019?** *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 15, n. 1, 2020.

FERREIRA, I. **Projeto político-pedagógico**, 2009. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ppp>>. Acesso em 31 mai. 2021.

- FIGUEIREDO, A. N. **Análise reflexiva da produção participativa e da dimensão crítica de materiais de Educação Ambiental no contexto das bacias hidrográficas no estado de São Paulo**. 120 p. Dissertação - Programa de Pós graduação em Ecologia e Recursos Naturais - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 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.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Moraes. 1980.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIZZO, T. C. E., & CARVALHO, I. C. de M. (2018). **Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental; Current public policies in Brazil; Políticas públicas actuales en Brasil: el silencio de la educación ambiental**. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, (1), 115-127. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i1.8567>
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. A. **Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Artmed, 1997.
- 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.
- GREENALL GOUGH, A. **Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalization**. *Australian Review*. Austrálie: Australian Council for Educational Research (ACER), v.39, 1998.

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

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: participação para além dos muros da escola**. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (orgs.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

GUIMARÃES, M. **Pesquisa e processos formativos de educadores ambientais na radicalidade de uma crise civilizatória**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol.13, n.1, págs.58-66, 2018.

GUIMARÃES, M. **Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual**. Revista Margens Interdisciplinar, Abaetetuba, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>>. Acesso em: 31 de maio de 2021.

GUIMARÃES, S. S. M.; INFORSATO, E. C. **A Percepção Do Professor De Biologia E A Sua Formação: A Educação Ambiental Em Questão**. Ciência & Educação, v. 18, n. 3, p. 737-754, 2014.

GRZEBIELUKA, D. SILVA, J. A. **Educação Ambiental na Escola: do Projeto Político Pedagógico à Prática Docente**. Revista Monografias Ambientais, Santa Maria, v. 14, n. 3, Set-Dez. 2015, p. 76–101.

HIGUCHI, M. I. G; AZEVEDO, G.C.de. **Educação como processo na construção da cidadania ambiental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, p.63-70, 2004.

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

JACOBI, P. R. **Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

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

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.

LAYRARGUES, P. P. 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.

LAYRARGUES, P. P. LIMA, G. F. C. **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.

LAYRARGUES, P. P. **O cinismo da reciclagem:** o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. LOUREIRO, F.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R. (Orgs.) Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002, 179-220.

LAYRARGUES, P. P.; **Quando os ecologistas incomodam:** a desregulação ambiental pública no Brasil sob o signo do Anti-ecologismo. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, 2018. <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/16812>.

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*, 2012, v. 7, n. 14, pp. 398-421.

LEFF, Enrique. **Ecología y capital:** racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable. México: Siglo XXI, 2005.

LETA, J. **Mulheres na ciência brasileira:** desempenho inferior? Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, M. J. G. S. de. **Educação ambiental e ensino de ciências e biologia:** tensões e diálogos. *Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio*, 12(1), 115-131. <https://doi.org/10.46667/renbio.v12i1.182> 2019.

LIMA, G. F. **Formação e dinâmica do campo da Educação Ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios.** Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Campinas - SP, 2005.

LIMA, G.F.C. **Educação, emancipação e sustentabilidade:** em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES P. P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 85-111, 2004.

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, DF: MEC: Unesco, 2007. p. 23-32.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Transformadora.** In: LAYRARGUES P. P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. et al. **Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental.** In: LOUREIRO, Carlos Frederico et al. (Org.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.* São Paulo: Cortez, 2009a. p. 81-118.

LOUREIRO, C. F. B. CÓSSIO, M. F. B. **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.

LOUREIRO, C. F. B. LAYRARGUES, P. P. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica.** *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LOUREIRO, C.F.B. **Educar, participar e transformar em educação ambiental.** In: *Revista Brasileira de Educação Ambiental.* Brasília, p.13-20, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.** 4ed. São Paulo, Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Transformadora.** In: LAYRARGUES P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S.; **A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar:** Nova estratégia do capital. *Revista Contemporânea de Educação*, 2012. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1672>

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.

LOUREIRO C. F. B. **Teoria Social e questão ambiental:** pressupostos para uma práxis crítica em Educação ambiental, In.: LOUREIRO, C. F. B. ; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. *Sociedade e meio ambiente: A educação ambiental em debate.* 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOUREIRO C. F. B. **Sustentabilidade e educação:** um olhar da ecologia política. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO C. F. B; TORRES, J.R. **Educação Ambiental:** Dialogando com Paulo Freire. 1.ed. São Paulo, Cortez, 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós estruturalista. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.

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

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

MEDEIROS, A. B. et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos.** Goiás, v. 4, n. 1, set. 2011.

MENEZES, J. B. F. de et al. **Conceitos, práticas de educação ambiental e formação cidadã na escola.** Ambiente & Educação, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 185- 197, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/ambeduc.v23i1.6620>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6620>.

MINAYO, M. C. de S; COSTA, A. P. **Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa.** Revista Lusófona de Educação, 40, 2018.

MORAES, L. L. **Gênero, sexo: construção na educação física escolar.** Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, 2011.

MUNHOZ, H. R.; SANTOS, E. T. **Educação ambiental e formação de professores: abrangência desse tema nos EPEAS.** Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, IX EPEA. Juiz de Fora - MG Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

NARCISO, K. R. dos S. Uma análise sobre a importância de trabalhar a educação ambiental nas escolas. **Rev. eletrônica Mestr. Ambient.** Rio Grande do Norte, v. 22, janeiro de 2009.

NOSSA HISTÓRIA. **Governo de Jaguaquara: cidade coração.** Jaguaquara, 2021. Disponível em <<https://www.jaguaquara.ba.gov.br/historia>> Acesso em: 28 de Maio de 2021.

OLIVEIRA, M. G.; CARVALHO, L. M. **Políticas públicas de formação de professores e de educação ambiental: possíveis articulações?** Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 252-275, 2012.

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.

OLIVEIRA, H.T.; FARIAS, C.R.O.; PAVESI, A. **“Educação Ambiental no ensino superior brasileiro: caminhos percorridos e perspectivas para políticas públicas”.** In: Universidad 2006 ‘La Universalización de la Universidad por un Mundo Mejor’ – V Taller ‘Universidad, Medio Ambiente Y Desarrollo Sostenible’ – UMADS 2006. 13-17 de febrero de 2006, La Habana, Cuba. Anais..., 2006, p. 30-41.

PEREIRA, J. L. **Educação ambiental e a formação de professores na Universidade Federal de Santa Maria – RS.** Porto Alegre, RS, 2010.

PICOLI, E. S. A.; CARVALHO, E. J. G. **Projeto político-pedagógico: uma construção “coletiva”?** III Encontro de Pesquisa em Educação, I Jornada de Gestão Escolar e XV Semana de Pedagogia - Pedagogia 35 anos: História e Memória. UEM, Maringá, 2008.

POLLI, A.SIGNORINI, T. (2013). **A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.** *Ambiente & Educação*, 17(2), 93–102. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2595>

PRAIA, J. F; CACHAPUZ, A. F. C; PÉREZ, D. G. **Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência;** *Ciência & Educação*. v.8, nº1, p.127 - 145, 2002.

PROFICE, C.C. **Educação Ambiental: dilemas e desafios no cenário acadêmico brasileiro.** REDE –Revista Eletrônica do PRODEMA, Fortaleza, Brasil, v. 10, n. 1, p.22-37, 2016.

RAMOS, J. de O., & SILVA, S. do N. (2021). **Concepções de educação ambiental crítica de professores e da articuladora pedagógica de uma escola municipal do interior da Bahia.** *Práxis Educacional*, 17(45), 1-17. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.6712>

RAMOS, J. de O; SILVA, N. S; SONODA, S. L. **Análise e diagnóstico da educação ambiental nas escolas municipais da cidade de Aiquara-Bahia.** X EPEA Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. São Cristóvão – SE. Universidade Federal de Sergipe, 2019.

REIGOTA, M. A. dos S. **O que é Educação Ambiental.** 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, J. do N.; LOUREIRO, C. F. B. **Pela formação integral de educadores: as dimensões reflexiva, crítica e ambiental.** *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-25, 2017.

RUPEA (Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis). **Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior: elementos para discussão sobre políticas públicas.** CD-ROM, 2005.

SANTOS, T. M. dos. **Uma proposta de estágio supervisionado em educação ambiental no curso de licenciatura em Ciências Biológicas,** Jequié, UESB, 2017. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

SANTOS, C. R. **A abordagem de temas socioambientais como forma de articulação entre educação ambiental crítica e ensino de ciências na percepção de professores do ensino fundamental.** Jequié, 2019. Dissertação de Mestrado apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental.** Educação ambiental: pesquisa e desafios, 17-44. Artmed, 2005.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação.** In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 9ed, Campinas: Autores Associados, 2012.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica,** 1995.

SILVA, K. P. M. et al. **Educação Ambiental e sustentabilidade: uma preocupação necessária e contínua na escola.** Revbea, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 69-80, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.34024/revbea.2019.v14.2670>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2670>.

SILVA, C. B. da; RODRIGUES, G. C.; DÓREA, M. M.; **Educação ambiental: um campo multifacetado.** Revista Multidebates, v.5, n.4 Palmas-TO, dezembro de 2021. ISSN: 2594-4568.

SILVA, Elizabete R. da. **A (in)visibilidade das mulheres no campo científico.** *Democratizar*, v. II, n. 1, 2008.

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

SOBRAL, M. de M. **A importância do pensamento reflexivo crítico e criativo na Educação Ambiental.** Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA), 9(2), 314-343. <https://doi.org/10.34024/revbea.2014.v9.1821>. 2014.

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.

TORRES et all. **Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana.** In: Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortes, 2014. p. 13-80.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. **A formação inicial de professores no fortalecimento da Educação Ambiental escolar: contribuições da pedagogia históricocrítica.** 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.

TOZONI-REIS, M. F.C. **Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre a prática dos professores**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

TOZONI-REIS, Marília F.C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. 2ª edição revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C.; **Sobre educar e transgredir**. Editorial. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 3-4, 2019. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000100003.

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.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUZZO, S. A; BRAGA, C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v.4, n.5, p.140-158, 2016.

VAGULA, E.; BARBOSA, A.C. A.; BARUFFI, M. M.; MONTAGNINI, R. C. **Didática**. Londrina: Educacional, 2014.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIRGENS, R. D. A. A; **Educação Ambiental no ambiente escolar**. Brasília, 2011.

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde - CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **O QUE FAZEM OS PROFESSORES EM UMA ESCOLA ESTADUAL QUE DIZEM QUE FAZEM EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM JAGUAQUARA-BA**. Neste estudo pretendemos analisar como a EA é realizada no “chão da escola” estadual do município de Jaguaquara-BA.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é promover o conhecimento inserido no processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar, no viés crítico, fomentando as transformações ambientais em busca de uma emancipação social.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Para a realização da pesquisa será encaminhada a autorização ao diretor da escola por meio de um ofício que versa sobre os objetivos da pesquisa e a qual instituição de ensino e programa pertence. Após esse processo de autorização do diretor do colégio será feito o convite aos professores, presentes no momento das Atividades Complementares (AC), seguindo esse convite também será entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE que responde a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que objetiva informar e esclarecer aos envolvidos na pesquisa qual a finalidade do projeto de pesquisa a ser desenvolvido, evidenciados também nesse termo quais os direitos do partícipes e os deveres referentes ao pesquisador. Em seguida, será iniciada a primeira etapa de produção de dados com um breve momento de observação em seis encontros de atividades complementares (AC), onde cada encontro tem a duração de um hora, caso seja necessário estenderemos essa carga horária, com o intuito de verificar o processo de planejamento dos professores e a inclusão da temática em seus projetos escolares. Para responder adequadamente aos objetivos propostos inicialmente, será iniciada a segunda etapa com um questionário, contendo perguntas que versam o conteúdo da pesquisa. Os dados levantados com a utilização dos questionários serão analisados e agrupados em categorias. A fim de reforçar os registros dos questionários, será realizada uma terceira etapa da pesquisa, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para compreender quais os requisitos da EA que estão debruçados sobre o documento e compará-los com a realidade escolar. No processo de análise e discussões dos dados referentes as etapas de Observação, Questionário e Análise do PPP será realizada uma análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

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 pois, toda pesquisa que envolva seres humanos esta suscetível a danos morais, físicos, subjetivos. Nesta proposta, pretende-se utilizar questionário, observação das atividades complementares e análises do PPP escolar. A exposição mediante esses instrumentos para obtenção de dados pode causar desconfortos e constrangimentos aos participantes. No entanto, a fim de amenizá-los pretende-se realizar em local reservado e respeitar o direito de não resposta quando os participantes optarem por se isentar da resposta. Garantir a privacidade em qualquer instância e a não estigmatizarão. Garantir que todos os integrantes da pesquisa tenham acesso aos materiais levantados e acatar decisões caso eles não queiram se expor. Preservar identidades.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são: compreender como a temática da educação ambiental está sendo desenvolvida na escola e de que forma elas podem ser potencializadas ao seu desenvolvimento de um ponto de vista ético, político e emancipatório; manter contato com o PPP escolar e análise crítica da produção dos planos nas atividades complementares e permitir que os professores tenham uma visão mais ampla sobre os diálogos provenientes dessas discussões;

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 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias 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 via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

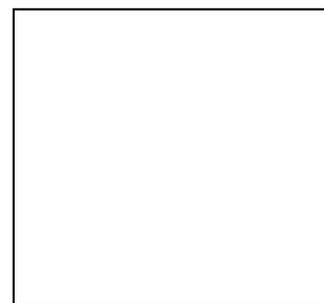
Jequié, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Impressão digital (se for o caso)

Fernando de Oliveira Novais Filho

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável



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

Pesquisador(a) Responsável: Fernando de Oliveira Novais Filho

Endereço: Rua Antônio Jacobina de Brito, 240 - Joaquim Romão - Jequié/BA

Fone: (73) 991011116 / E-mail: nandonovais1@gmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Apêndice 2

Artigo 3:

O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE A SUA PRÁTICA EM INTERFACE COM OS TRABALHOS DESENVOLVIDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Perfil dos entrevistados

1. Qual a sua formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado)?
2. Você possui algum curso de formação em Educação Ambiental (EA)?
3. Qual o tempo de exercício na docência?
4. Qual a sua carga horária em sala de aula?
5. Você leciona apenas nesse colégio ou também em outro?
6. Quais as disciplinas que leciona?

Aspectos conceituais

1. Qual a sua concepção sobre EA?
2. O que você entende por meio ambiente?
3. Você acha a formação do professor para a área da EA importante?

Práticas pedagógicas

4. Você desenvolve trabalhos pedagógicos em EA? Quais?
5. O que motivou você a trabalhar com a EA na escola?
Se sim:
6. Como foi a experiência? Quais os sujeitos envolvidos?
7. A experiência (aula, projeto, semana de meio ambiente.) alcançou resultados?
Quais?
8. Quais as dificuldades encontradas? Como foram solucionadas?
9. Ao longo da experiência precisou mudar alguma coisa? Porque e o quê?
10. A experiência passa por avaliações? Como?

Projetos desenvolvidos pela escola

11. A escola trabalha a EA em datas comemorativas ou tem projetos fixos?
12. Quais os projetos em EA que são produzidos coletivamente pelo colégio?
13. Quais são os sujeitos envolvidos nesse projeto e de que forma atuam?

14. Os alunos se sentem motivados? Como expressam?
15. Como é a relação com os colegas de trabalho a respeito das atividades realizadas com EA?
16. Você acha que a escola precisa desenvolver mais projetos específicos sobre EA?
17. Como acontece a feira de ciências? E qual reflexão ela lhe traz sobre EA?
18. A atuação acontece de forma interdisciplinar? Ou somente na disciplina de Biologia? De que forma?

A EA na sua disciplina e interdisciplinaridade

19. Se pudesse incluir a EA em uma disciplina, qual seria?
20. Como você enxerga uma possível abordagem da educação ambiental na sua disciplina?
21. Em qual assunto poderíamos incluí-la?

Problemas socioambientais

22. Você identifica problemas sociais na comunidade escolar ou local? Quais?
23. De que forma a escola atua pra tratar esses problemas sociais?
24. Existem problemas ambientais? Como são tratados?
25. Você acha que a escola precisa falar sobre questões sociais, políticas, econômicas e culturais?

Macrotendências da EA

26. Você sabia que existem três abordagens diferentes para a EA? (*conservacionista, pragmática e crítica*)
27. Diante dessas três concepções da educação ambiental qual delas é feita na escola?

Anexo 1**DECLARAÇÃO DE AUTORIA**

Eu, **Fernando de Oliveira Novais Filho** declaro para os devidos fins que a presente dissertação é de minha autoria e que estou ciente:

- do conteúdo da Lei no 9.610¹, de 19 de fevereiro de 1998, sobre os Direitos Autorais;
- e que plágio consiste na reprodução integral ou parcial de obra alheia, apresentando-a como se fosse de própria autoria, ou ainda na inclusão em trabalho próprio de textos, imagens de terceiros, sem a devida indicação de autoria.

Declaro, ainda, estar ciente de que, se a qualquer tempo, mesmo após a defesa, for detectado qualquer trecho do texto em questão que possa ser considerado plágio, isso poderá implicar em processo administrativo, resultando, inclusive, na não aceitação do trabalho para a defesa ou, caso esta já tenha ocorrido, na perda do título (Mestrado ou Doutorado) do Programa de Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECF),

Fernando de Oliveira Novais Filho

Assinatura do(a) Autor(a)

22/06/2022

Local e data

¹ Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm>.