



Escola Sustentável: desafios na relação escola e comunidade

Roseli Geraldina Merotto Foletto
Maria das Graças Ferreira
Giovanni Zanetti Neto

ISBN: 978-65-86361-06-3



9 786586 361063

ROSELI GERALDINA MEROTTO FOLETTO
MARIA DAS GRAÇAS FERREIRA
GIOVANNI ZANETTI NETO

ESCOLA SUSTENTÁVEL:
DESAFIOS NA RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

1ª Edição



Edifes
ACADÊMICO

VITÓRIA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO
2020



Edifes
ACADÊMICO

Editora do Ifes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Pró-Reitoria de Extensão e Produção
Av. Rio Branco, nº 50, Santa Lúcia Vitória – Espírito Santo
CEP 29056255 Tel. (27)3227-5564
E-mail: editoraifes@ifes.edu.br

Comissão Científica

Dr^a Vilma Reis
Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Projeto Gráfico, Diagramação e Revisão

José Almeida

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

Centro de Referência em Formação e Educação a Distância – CEFOR/IFES
Rua Barão de Mauá, 30, Jucutuquara, Vitória-ES, CEP 29040- 860

Copyright © 2019 by Instituto Federal do Espírito Santo

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº. 1.825 de 20 de dezembro de 1907.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

Material didático público para livre reprodução.

Material bibliográfico eletrônico.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F663e Foletto, Rosieli Geraldina Merotto.
Escola sustentável: desafios na relação escola e comunidade [recurso eletrônico] /
Rosieli Geraldina Merotto Foletto, Maria das Graças Ferreira Lobino, Giovani
Zanetti Netto. – Vitória, ES : Editora Ifes, 2020.

7784Kb: il.; PDF

Publicação Eletrônica.

Modo de acesso: <http://educimat.ifes.edu.br/index.php/produtos-educacionais>

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-86361-06-3

1. Ciências – estudo e ensino. 2. Educação ambiental. 3. Educação ambiental crítica. 4. Sustentabilidade. 5. Educação infantil. 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 7. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. I. Lobino, Maria das Graças Ferreira. II. Zanetti Netto, Giovani. III. Título.

CDD: 507



INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo

Instituto Federal do Espírito Santo

Jadir José Pela

Reitor

Adriana Piontkovsky Barcellos

Pró-Reitora de Ensino

André Romero da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós- Graduação

Renato Tannure Rotta de Almeida

Pró-Reitor de Extensão

Lezi José Ferreira

Pró-Reitoria de Administração e Orçamento

Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Cefor - Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância

Mariella Berger Andrade

Diretora do Cefor

Márcia Gonçalves de Oliveira

Coordenadoria Geral de Pesquisa e Extensão

Larissy Alves Cotonhoto

Coordenadoria Geral de Ensino

Resumo do currículo dos autores



Rosieli Geraldina Merotto Foletto

Graduação em Pedagogia pela Escola Superior São Francisco de Assis (2004) e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT – IFES). Atualmente exerce a função de professora da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz, atuando também como pedagoga na rede pública do Estado do Espírito Santo. Seus principais interesses são: Educação Ambiental, Políticas Educacionais, Gestão Democrática.



Maria Das Graças Ferreira Lobino

Possui experiência em docência no Ensino Superior e na Educação Básica, bem como na formulação e no desenvolvimento de projetos em políticas públicas nas áreas da educação socioambiental formal e não formal, gestão escolar participativa e Ensino de Ciências. Atualmente é professora EBTT do Centro de Referência em Formação e Educação EaD (CEFOR)/IFES, onde coordena o projeto de Extensão e Alfabetização Científica no contexto da sustentabilidade socioambiental da cidade de Vitória? Líder do Grupo de Pesquisa "Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ambiente e Sociedade" e membro do "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA", do Grupo de Estudo e Pesquisa "História e Filosofia da Ciência" e do Laboratório de Gestão da Educação Básica/LAGEBES-Ufes. Desenvolve pesquisas na Área do Ensino de Ciências da Natureza, Gestão Escolar e Educação socioambiental. Mestre pelo PPGE/ Ufes na linha da Formação e práxis docente onde cursou duas Licenciaturas. Em 2010, defendeu tese de doutorado pela Universidad Autónoma de Asunción/UAA, revalidada em 2014 pela UFAL.



Giovani Zanetti Neto

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999), especialização em Gestão Empresarial pela Faesa (2001), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009) e Licenciado em Física pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2018). Professor do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor - do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática - Educimat - Ifes. Professor do curso de especialização Didática na Educação Tecnológica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências e Educação Profissional e Tecnológica, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas, ensino de física, proeja, práticas experimentais, ensino de ciências, abordagem CTS, alfabetização científica, energias renováveis, espaços não formais de aprendizagem e automação industrial. Membro do GEPEC - Educação Científica e Movimento CTS/CTSA. Membro do GERA - Grupo de Energias Renováveis para Automação do Ifes campus Serra. Membro do Comitê Permanente da EJA do Ifes.

Apresentação

Este e-book foi produzido a partir das discussões realizadas durante dissertação do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCI-MAT) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), intitulada:

Escola Sustentável: um estudo de caso desenvolvido em uma escola municipal de Aracruz (ES), à luz da Educação Ambiental Crítica.

A pesquisa em questão teve por objetivo geral investigar os principais impactos do desenvolvimento do projeto Sustentabilidade realizado no CMEI “Tia Anastácia”, Aracruz-ES. Um dos objetivos específicos elencados pela pesquisa foi a construção de um produto educacional, materializado a partir de uma proposta teóricometodológica, que nasceu do desenrolar da pesquisa, por meio das reflexões durante um curso de formação.

A formação teve como proposta, seguindo os pressupostos teóricos e metodológicos da perspectiva Crítica na Educação Ambiental em diálogo com a Pedagogia HistóricoCrítica, problematizar conteúdos e práticas referentes à Educação Ambiental no contexto da Gestão Democrática, visando à elaboração de propostas de intervenção no território vivido.

Após a formação, foi possível constatar que o Conselho escolar pode se constituir em um espaço de reflexão, apropriação/produção de conhecimento contra hegemônico e de mobilização, considerando a relação entre escola e comunidade local. Desse modo, ratifica-se ser esta uma possibilidade para o estreitamento entre escola e a comunidade local na linha de consolidação de políticas voltadas para a Educação Ambiental, em diálogo com o fortalecimento da gestão democrática na educação pública.

Desta forma ao elaborar este material, o nosso objetivo é deixar uma contribuição teórico-metodológica para que os membros da comunidade escolar e local possam refletir sobre processos formativos nesse importante espaço de participação social na educação, tendo a educação ambiental crítica como eixo de articulação.

Sumário

1 - Iniciando a conversa.....	09
1.1 - O contexto da comunidade.....	10
1.2 - Santa Cruz e a população indígena.....	11
2 - Discussões teóricas.....	14
2.1 - Toda Educação Ambiental é educação.....	14
2.2 - Formação da cidadania a partir de uma Pedagogia Crítica.....	16
2.3 - A Educação Ambiental (EA) e a Educação Ambiental Crítica (EAC).....	19
2.4 - Programa “Escolas Sustentáveis”.....	21
2.5 - A gestão escolar.....	22
2.6 - O currículo e o espaço físico da escola.....	25
3 - A formação continuada.....	32
3.1 - A construção da proposta.....	32
3.2 - O desenvolvimento do processo formativo.....	33
4 - Conclusão.....	64
REFERÊNCIAS.....	66

1 Iniciando a conversa

Com o intuito de dar continuidade à pesquisa, sugerimos um contato com a comunidade para discutir sobre o estudo e dar continuidade ao trabalho da escola, dessa vez, com a participação da escola e da comunidade.

Nesse contexto, as primeiras aproximações feitas com a comunidade para a apresentação da proposta de trabalho, ensejaram o convite para o curso de formação. Esse encontro foi realizado do mês de maio de 2018, durante uma reunião periódica de pais. Nesse momento, os pais, bem como os representantes da comunidade e do Conselho Escolar demandaram a revitalização do parquinho da instituição, relataram a falta de brinquedos destinados às crianças. Um dos relatos descrevemos abaixo:

“Eu acho, já que a proposta é dar continuidade no projeto sustentabilidade aqui na escola que a gente poderia se reunir e dar um jeito no parquinho das crianças. Tem muito tempo que não tem brinquedo lá, poderíamos pensar em alguma coisa, porque a escola não tem dinheiro para isso, mas nós podemos fazer alguma coisa e acho que você (se referindo à pesquisadora) poderia nos ajudar” (Mãe de aluno e conselheira).

Considerando questões levantadas pelas famílias presentes sobre a situação do parque, apresentamos a proposta de um curso de formação em educação socioambiental, que pudesse favorecer a participação tanto dos profissionais da escola, como da comunidade.

Dentro dos objetivos elencados, destacamos a proposta de criar um espaço de participação desses segmentos, favorecendo debates e reflexões sobre as questões socioambientais, garantindo, dessa forma, a valorização de diferentes saberes. A formação ocorreu em forma de curso de Extensão registrado no Cefor/lfes, sob o nº 123748.

No momento, considerando a solicitação dos presentes, sugerimos a inclusão de uma oficina, onde todos pudessem participar para construir os brinquedos, atendendo ao pedido levantado pelo grupo. Na Figura 1 destacamos o primeiro contato com a comunidade.

A participação da comunidade nesse primeiro contato foi de extrema importância, pois acreditamos em seu processo dinâmico que busca a superação de desafios, se caracterizando como uma forma compartilhada de gestão educacional.

Figura 1 – Reunião com a comunidade escolar para definir o local para apresentação das propostas de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

1.1 O contexto da comunidade

O Centro Municipal de Educação Infantil “Tia Anastácia”, iniciou suas atividades em 1974, com o nome de Creche Casulo “Tia Anastácia” funcionando no Centro Comunitário “Amigos de Santa Cruz” na Rua Capitão Barroso s/nº Santa Cruz. O prédio atual do Centro Municipal de Educação Infantil “Tia Anastácia” foi construído em 2003 com novo espaço físico em Nova Santa Cruz – Santa Cruz, sendo inaugurado em 2004, conforme Figura 2.

Atualmente, a escola possui cerca de 150 alunos, atendidos nos turnos matutino e vespertino, mantida pelo poder público municipal e administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2018, a escola foi revitalizada, pintada e importantes reparos foram feitos, principalmente na entrada principal, conforme apresenta a Figura 3.

O bairro Nova Santa Cruz é composto principalmente por famílias em situação de risco social. A escola recebe alunos do próprio bairro e do seu entorno. Na Figura 4 podemos ter uma visão geral do bairro e a localização da escola, sinalizada em vermelho.



Figura 2 – Placa anexada ao prédio da escola. Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Figura 3 – Entrada da CMEI “Tia Anastácia”. Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Figura 4 – Vista superior do bairro Santa Cruz. Fonte: GOOGLE MAPS (2019)



1.2 Santa Cruz e a população indígena

A comunidade de Santa Cruz foi fundada no ano de 1556 e denominada como Aldeia Nova, era povoada por indígenas aldeados no território, povos que têm grande importância na construção da história e da identidade do Brasil. O local se apresenta como uma das fundações mais antigas do Brasil. Em 1580, ficou conhecida como Aldeia Velha e no ano de 1846 a então conhecida Aldeia Velha foi elevada à categoria de município e por isso denominada Santa Cruz.

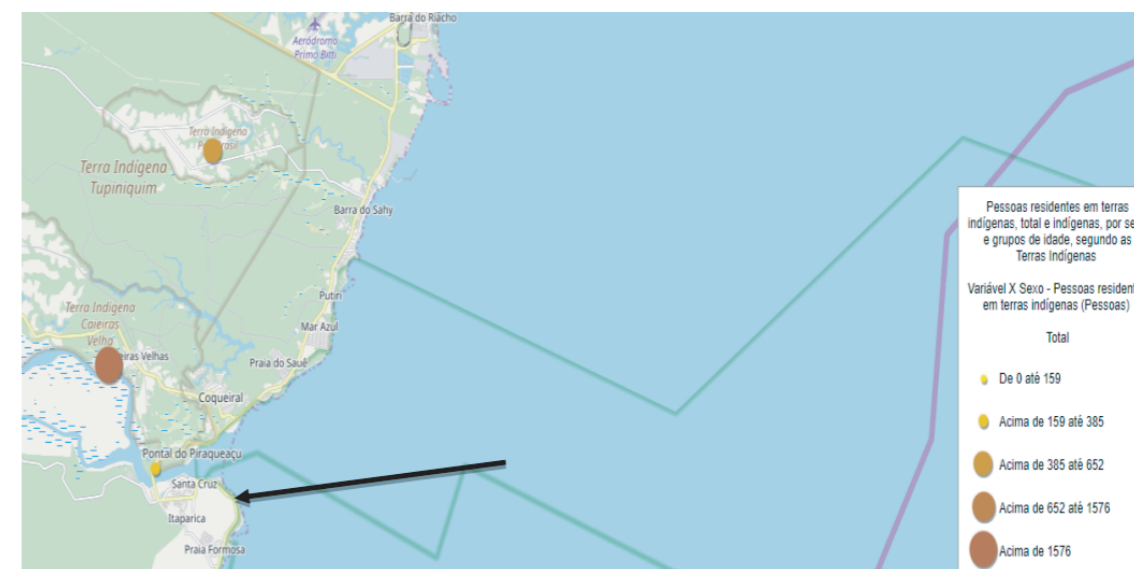
A movimentação portuária era grande, pois havia um acesso facilitado por boas condições de navegação e por isso Santa Cruz se tornou um dos berços da imigração italiana no estado. Devido ao comércio, Santa Cruz configurava-se como um dos municípios mais prósperos do estado do Espírito Santo. Mais tarde, a comarca de Santa Cruz foi transferida para Aracruz, que se tornou a sede do município.

No município de Aracruz, região norte capixaba, podemos encontrar registros, com a presença de dois grupos sociais bem diversos aldeados em terras indígenas demarcadas segundo a legislação brasileira, os Guarani Mbyi e os Tupinikim. Atualmente, podemos encontrar distribuídas no município 7 aldeias, que se definem da seguinte forma:

- Caeiras Velha: localizada no Distrito de Santa Cruz, na Rodovia ES-456, a 18,5 km de distância da Sede, sendo uma aldeia Tupinikim.
- Boa Esperança (Tekoá Porã): localizada no Distrito de Santa Cruz na Rodovia ES-010.
- Irajá: localizada na Rodovia ES-456 a 12,5 Km de distância da Sede, é composta por índios Tupinikins.
- Comboios: localizada no Distrito do Riacho a 38km de distância da Sede.
- Pau Brasil: ao norte da aldeia se encontra a Rodovia ES-257 que liga a Sede do município à fábrica da Aracruz Celulose e ao distrito de Barra do Riacho.
- Paraquêacú (Peixe Grande): localizada na Rodovia ES-010, próximo a ponte de Santa Cruz, com índios Guarani.
- Três Palmeiras (Boapy Pindo): localizada do Distrito de Santa Cruz, na Rodovia ES-010, também com índios Guarani.

Na Figura 5, podemos observar o bairro Santa Cruz e as terras indígenas em seu entorno.

Figura 5 – Mapa de localização das aldeias indígenas próximas a Santa Cruz



Fonte: IBGE (2010)

A comunidade onde está inserida a escola estudada nesta pesquisa é influenciada pelos povos indígenas, uma população bastante diversa, com histórias, culturas, experiências, saberes/fazeres, trajetórias e esperanças muito próprias. Essa realidade abre um espaço para que a escola promova momentos de reflexão e integração das comunidades indígenas e não indígenas, de maneira que prevaleça o respeito cultural, as relações interpessoais e a importância de não se impor um ao outro.

2 Discussões teóricas

2.1 Toda Educação Ambiental é educação

A educação é um direito social e, como tal, definido na Constituição em seu Art. 225 que o “meio ambiente ecologicamente equilibrado” é um direito de todos. Tal redação confere ao poder público e à coletividade a responsabilidade da defesa do meio ambiente para as próximas gerações. O meio ambiente ecologicamente equilibrado está consagrado como direito fundamental pela Constituição. Nesse contexto, Quintas (2009, p. 48) discorre que ao estabelecer tal artigo, a constituição também “atribui ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as gerações futuras”, tornando-se assim a “defesa e a preservação feita pelo poder público e pela coletividade de um bem público”.

Nesta perspectiva, acreditamos que a participação seja crucial. Há ainda a se considerar que as pessoas não nascem participativas nem nascem respeitando, portanto, ser participativo não é uma conduta social automática dos indivíduos, sendo algo que se aprende somente na prática e sob certas condições (QUINTAS, 2009).

Quando se trata de educação e meio ambiente, o mesmo artigo em seu inciso VI define: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Percebemos que os termos educação e meio ambiente estão interligados e que a utilização do termo está associada a diferentes concepções. Layrargues (2004, p. 8) nos acrescenta que,

O fato é que designar diferente esse fazer educativo voltado à questão ambiental, convencionalmente intitulado de “Educação Ambiental” também estabelece outras identidades, enunciadas no próprio nome, carregadas de significados, embora não sejam completamente auto evidentes. Dado a novidade do fenômeno, elas, por si só tem pouco a dizer. Seus sentidos só aparecem por inteiro na oportunidade do seu reconhecimento proporcionado por uma apresentação formal (LAYRARGUES, 2004, p.8).

Freire (1984) destaca a educação como forma de transformação social. A articulação entre o pensamento freireano e a educação ambiental se dá a partir do que o autor definiu como temas geradores. Os temas geradores têm como foco a contextualização de assuntos do dia a dia dos educandos e dos educadores.

Entendemos dessa forma que todo processo educativo se dá em torno de situações-problema reais, as quais ganham reflexão crítica ancorada pela teoria. O contexto é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico.

Para trabalhar com uma educação no que se refere ao ambiente, devemos trazer para o debate a problematização social. Freire (2003, p. 82) explica da seguinte forma: “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Loureiro (2004, p. 34) confere ao conceito de que a,

Educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc (LOUREIRO, 2004, p. 34).

Por isso, a educação ambiental é entendida como uma dimensão do processo educacional, isto é, antes de Educação Ambiental ela é educação e tem como foco o enfrentamento das questões socioambientais no âmbito pedagógico.

Mas será que existem propostas de enfrentamento real do problema? E nas escolas? Os problemas ambientais são vistos a partir da realidade dos alunos? O que temos percebido é a presença de uma sociedade que ainda não percebeu que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da educação ambiental (LOUREIRO, 2006).

Guimarães (2009, p. 16) nos faz refletir sobre essas questões e traz alguns apontamentos.

A Educação Ambiental é uma das dimensões do processo educacional, no entanto, podemos ter diferentes projetos educacionais que refletem e são reflexos de diferentes “visões sociais de mundo”, em um espectro que alcança das visões mais conservadoras as mais críticas. O caráter conservador compreende práticas que mantêm o atual modelo de sociedade; enquanto crítico, o que aponta a dominação do Ser Humano e da Natureza, revelando as relações de poder na sociedade, em um processo de politização das ações humanas voltadas para as transformações da sociedade em direção ao equilíbrio socioambiental (GUIMARÃES, 2009, p.16).

Nessa perspectiva, não podemos continuar trabalhando a educação voltada para o ambiente da forma que estamos fazendo. Assim, são necessárias discussões que envolvam as questões sociais e políticas nas problematizações, de forma crítica. Além disso, existe a preocupação em formar um educando crítico e reflexivo sobre os problemas ambientais. A Lei 9795/99 estabelece as seguintes disposições:

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidade do ensino normal.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em sua área de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Loureiro (2007) nos faz refletir quando defende que as escolas desenvolvem projetos/atividades de EA sem levar em consideração o contexto em que estas práticas ocorrem, bem como a intencionalidade que definem essas atividades em nossas instituições escolares.

Lipai, Layrargues e Pedro (2007) apontam que para operacionalizar a EA, devemos incorporá-la ao projeto político pedagógico e adequando à realidade da comunidade escolar. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, é importante enfatizar a sensibilização, com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura, destacando a diversidade desta relação. Nos anos finais do Ensino Fundamental, convém desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais, bem como a cidadania ambiental.

2.2 Formação da cidadania a partir de uma Pedagogia Crítica

A escola como parte integrante de uma sociedade tem como função a transmissão da cultura e do saber historicamente acumulado. Para isso, cada tempo e espaço caracterizam um modelo escolar próprio sendo este constituído por interesses diferentes.

Nesse sentido, devemos pensar nas tendências pedagógicas que deveriam ser continuamente discutidas e retomadas quando tratamos de processo de formação. Essas tendências, por sua vez, possuem diferentes tipificações, que possibilitam a compreensão da escola e a formação exigida para os professores, em vários contextos.

Fazendo uma breve análise das tendências liberais (Tradicional, Renovada e a Tecnicista) podemos verificar que elas não assumiram o compromisso de transformação da sociedade, até porque na prática, procuraram manter a ordem do sistema capitalista. Lobino (2014, p. 111) indica que,

Sabe-se que a Pedagogia Tradicional e a Escolanovista, a primeira centrada no professor, e a segunda, no aluno como ser individual, não dão conta da complexidade das relações predatórias e excludentes, dominadas pela globalização da economia, das comunicações, da massificação cultural e, conseqüentemente, da educação (LOBINO, 2014, p.111).

A escola, tendo como base essas pedagogias que visavam à reprodução e manutenção de um sistema capitalista social vigente, passou a ser analisada por alguns estudiosos que se preocuparam em formular propostas e estudos que pudessem apresentar uma escola articulada aos interesses da população.

Nesse modelo, surgiram diferentes tendências progressistas que iam contra as liberais, fazendo uma análise crítica ao sistema capitalista. Destacamos a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa última, instituída por Saviani a partir da década de 70, inspirada no materialismo-histórico, que buscava uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem.

O que se chama de desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (SAVIANI, 2003, p. 94).

Nesse sentido, o que define a natureza do homem é o trabalho, pois age com ela e busca transformá-la.

Diferentemente dos outros animais, que se adaptam a realidade natural tendo sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E, isto é feito pelo trabalho (SAVIANI, 1984, p. 11).

Percebemos que, a partir dessas reflexões a escola pode servir tanto para a reprodução como para a transformação de uma sociedade. Nesse sentido Saviani (1984) acredita que uma pedagogia que seja articulada aos interesses populares, valorizará a escola.

Ao discutir a formação docente, Saviani (2006) argumenta, recorrendo às concepções pedagógicas, que existem dois modelos predominantes de formação de professores. O primeiro sendo uma formação que contempla os conteúdos culturais-cognitivos; já o segundo modelo, o conhecimento pedagógico-didático. No Quadro 1, podemos compreender cada uma delas.

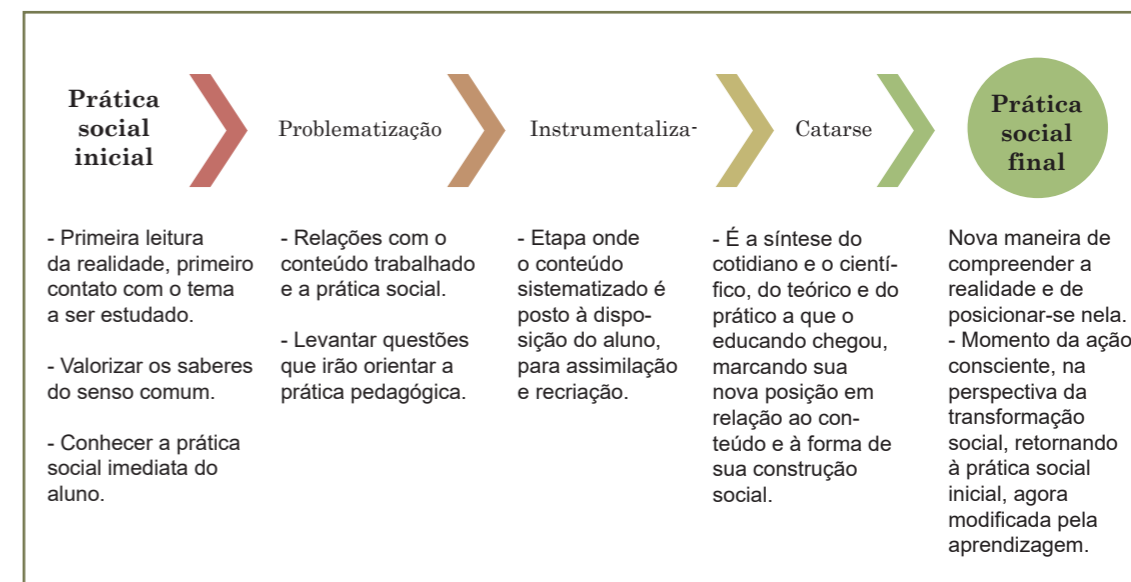
Quadro 1 – Modelos de formação docente segundo Saviani

CONTEÚDOS CULTURAIS COGNITIVOS	CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DIDÁTICO
<p>Escola Tradicional</p> <p>Para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.</p>	<p>Escola Nova</p> <p>Este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.</p>

Fonte: SAVIANI (2006), adaptado pela autora

Saviani (2013) delinea os cinco passos presentes na Pedagogia Histórico-Crítica: prática social; problematização; instrumentalização; catarse e prática social. Uma proposta organizada em passos, porém articulados. Apresentamos a seguir, o Quadro 2, com os passos e suas principais características, lembrando que estes podem não acontecer de forma linear.

Quadro 2 – Passos metodológicos da Pedagogia Histórico Crítica



Fonte: SAVIANI (2013), adaptado pela autora

De posse dos conhecimentos, tendo como ponto de partida a realidade social, é possível ao professor estruturar uma proposta pedagógica tendo como referência a teoria dialética do conhecimento.

A prática social constitui o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica, cabendo à problematização identificar as questões suscitadas pela prática social, à instrumentalização dispor os instrumentos teóricos e práticos e à catarse viabilizar sua incorporação. Essa é a teoria do conhecimento pensada enquanto uma possibilidade significativa, hoje, de formação de professores.

Desse modo, levando em consideração a perspectiva de uma formação voltada para um olhar sustentável, tanto a formação inicial do docente, quanto a formação continuada, deveriam mirar-se na formação de eco-educadores.

2.3 A Educação Ambiental (EA) e a Educação Ambiental Crítica (EAC)

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental, podemos entender que a Educação Ambiental deve desenvolver práticas, atitudes e valores, vinculados ao educando e sua comunidade, que potencializem um comportamento dirigido à transformação. Essa transformação deve ocorrer na dimensão do rompimento da dicotomia natureza e sociedade.

Assim, as práticas pedagógicas e as práticas sociais carecem de uma revisão de valores que fundaram a civilização ocidental, onde a escola cumpriria seu papel social quando estimula processos de apropriação de conhecimento escolar que questione o modelo societário vigente, visando à instauração de uma nova ordem a partir de transformação da realidade vivida. Loureiro (2004, p. 68) ratifica a visão acima afirmando que:

Educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc (LOUREIRO, 2004, p. 68).

Nessa perspectiva, surge no Brasil a EAC, propondo a formação de cidadãos críticos, capazes de realizar, além das reflexões sobre o meio, interferências para a mudança do ambiente, visando à sobrevivência de todos.

Guimarães (2000) nos faz entender melhor essa concepção quando indica que a transformação da sociedade é causada pela consequência da transformação de cada indivíduo, onde há uma reciprocidade dos processos, no qual propicia a transformação de ambos. Nesta visão o educando e o educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é prática/teoria/prática, é práxis.

A educação ambiental dentro da escola deve considerar como foco os processos de transformação socioambiental que são capazes de modificar os espaços escolares. Para que esse processo tenha êxito é necessária a participação de vários atores que favoreçam as ações centradas na sustentabilidade.

Sendo assim, a participação dos profissionais da educação na construção e consolidação do Projeto Político Pedagógico cumpre esse papel e a participação da comunidade escolar e local, nas decisões da gestão escolar, como indica Lobino (2010), são indispensáveis.

O programa “Escolas Sustentáveis” via Resolução nº 18/2014 do FNDE que regulamentou o PDDE elegeu as categorias para efetivar o programa que precisamos relembrar, sendo: Espaço Físico, Gestão e Currículo.

Dessa forma, é necessário que haja articulação entre as três categorias e através da construção da concepção do conceito de ambiente como totalidade, conforme um dos princípios estabelecidos no marco legal da Educação Ambiental, haveria grandes possibilidades de engendrar práticas educativas que explicitassem as contradições no ambiente vivido e que pudessem se aproximar de uma Educação Ambiental Crítica. Entretanto, segundo as orientações do documento oficial, a escola sustentável é,

(...) o espaço físico cuida e educa, pois tanto as edificações quanto o entorno arborizado e ajardinado são desenhados para proporcionar melhores condições de aprendizagem e de convívio social. As edificações integram-se com a paisagem natural e o patrimônio cultural local, incorporando tecnologias e materiais adaptados às características de cada região e de cada bioma. Isso resulta em maior conforto térmico e acústico, eficiência energética, uso racional da água, diminuição e destinação adequada de resíduos e acessibilidade facilitada (BRASIL, 2014, p.12).

Observamos que, em nenhum momento, a Resolução do programa traz em sua formulação a concepção de ambiente como totalidade. Ocorre que este se constitui como um

conceito necessário às mudanças paradigmáticas e sua filiação conceitual se ancora numa perspectiva de uma Educação Ambiental Crítica. Com efeito, o referido conceito está inscrito no Art.4º; inciso II da seguinte forma: “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (Art.4º; inciso da Lei 9.795/1999).

Entendemos que o conceito de ambiente totalidade é de extrema importância para o processo educativo, principalmente no âmbito dessa pesquisa. Tais reflexões são significativas para a pesquisa, pois evidenciam a necessidade de romper com a perspectiva reducionista e conservadora da Educação Ambiental. Assim, o conceito de ambiente como totalidade, se levado em consideração, reflete, na prática de uma Educação Ambiental, enfatizando uma concepção histórica, relacional e política entre a sociedade e natureza, favorecendo a implementação de uma Educação Ambiental Crítica. Desse modo, não cabe a dicotomia entre espaço físico, gestão e currículo, vez que os três aspectos se inter-relacionam mutuamente.

2.4 O Programa “Escolas Sustentáveis”

Muitos setores sociais têm utilizado com frequência o termo sustentabilidade em seus espaços. Atualmente é recorrente encontrarmos eventos, seja científicos, classistas e corporativos que estejam ligados a esse tema. Como em outros lugares, a escola sendo um ambiente social e voltado totalmente à educação e à cidadania também tem abordado esse assunto em sala de aula. Por outro lado, percebemos alguns pequenos projetos voltados às práticas ambientais sustentáveis.

No ano de 2013, dando continuidade aos programas de enraizamento Educação Ambiental no Brasil, o Governo Federal, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, subordinada ao Ministério de Educação, lançou um edital que previa a assistência financeira para os projetos de escolas sustentáveis, estabelecida por meio da resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação nº18 de 21 de maio de 2013.

Esse movimento apresentava como eixo principal a implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) “Escolas Sustentáveis” o qual surge com o objetivo de apoiar ações realizadas na escola voltadas para a sustentabilidade cujo objetivo era a intervenção em escolas de todo país, com um auxílio financeiro. Para o recebimento do auxílio, as escolas estavam condicionadas a montar um plano de ação. O programa “Escolas Sustentáveis”, conforme transcrito no Manual Escolas Sustentáveis, MEC (2013, p.1), estabelecia que:

A assistência financeira a projetos de educação ambiental dá continuidade às ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC), visando incentivar a institucionalização da educação ambiental e o seu enraizamento em todos os níveis de ensino. Tem como objetivo apoiar a implementação de projetos de pesquisa e intervenção em escolas da educação básica com vistas à criação de espaços educadores sustentáveis (BRASIL, 2013).

Toda ênfase era voltada para a gestão dos recursos, os quais visavam a fomentar ações relacionadas às dimensões do espaço físico, gestão e currículo, voltadas para a sustentabilidade. De acordo com o manual supracitado, tais recursos seriam repassados de acordo com o número de alunos matriculados na unidade escolar. As escolas contempladas para receber os recursos, em 2014, deveriam planejar e inscrever seus Planos de Ação até setembro de 2013, no site do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Os recursos destinados para os planos de ações deveriam ser utilizados para as despesas de capital (20%), que são aquelas destinadas à aquisição de bem duráveis, isto é, equipamentos. As despesas de custeio (80%), que compreendem a maior parte da verba, são aquelas destinadas à aquisição de materiais de consumo e à prestação de serviços.

Cabe ressaltar que os valores destinados para os projetos das escolas sustentáveis variavam entre R\$ 8.000,00 (oito mil reais) e R\$ 14.000,00 (quatorze mil reais) conforme descrito na resolução nº 18 de 21 de maio de 2013. Nesse contexto, o CMEI “Tia Anastácia” elaborou um plano de ação que foi submetido ao edital, sendo posteriormente contemplado com os recursos financeiros para implementar o projeto na escola.

2.5 A gestão escolar

A gestão escolar está extremamente vinculada a princípios administrativos, com enfoque gerencial, isso mostra que a educação escolar é neutra e leva os gestores a focarem nas funções básicas de organização, onde eles acabam centralizando as decisões do âmbito escolares, pois, na maioria das vezes, necessitam dar respostas aos órgãos centrais. Saviani (2013, p. 246), ao discorrer sobre o papel do diretor de escola numa sociedade em crise, conclui que,

Diríamos, pois, que o diretor se vê concretamente diante de focos de pressão do “sistema” que privilegia a forma sobre o conteúdo impondo um conjunto de exigências burocrático-administrativas; em contrapartida (de baixo e de dentro), a pressão do conteúdo educativo que necessita ser desenvolvido no interior da escola, sem que ela se descaracterize, se rotiniza e perde a razão de ser (SAVIANI, 2013, p.246-247).

Nessa perspectiva, a mediação, que poderia ser exercida pela sua função de gestor público, deixa de garantir o atendimento das diversas necessidades dos cidadãos de direito (alunos), dos docentes, tampouco da participação dos pais no acompanhamento e de decisão sobre a gestão educativa de seus filhos e da participação da comunidade, onde a escola se inscreve territorialmente. A cristalização da gestão democrática nas instituições escolares não é um processo simples e rápido. Considerando que a escola não está isolada da sociedade, e se isso não ocorre internamente, igualmente não ocorre fora, portanto, a escola influencia e é influenciada.

A efetivação da gestão democrática abriria espaço para que todos os segmentos que a compõem pudessem, através de suas representatividades, exercê-la em defesa de seus anseios e expectativas em relação ao papel da escola. No caso, esse espaço seria um “laboratório de democracia permanente”.

Nessa perspectiva, unindo forças com a participação de todos, a escola pode abrir caminhos para dar início ao processo efetivo de democratização nas instituições, com o intuito de reavaliar e reorganizar o contexto escolar, procurando construir uma educação efetivamente como direito de todos.

Com a promulgação da LDB 9.394/96, esta estabelece a gestão democrática como um dos princípios da educação brasileira por evidenciar a participação de indivíduos de vários segmentos sociais que estejam ligados ao processo educativo. Para tanto, a LDB 9.394/96 em seu Art. 14 se expressa:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. A participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 1996).

Claro que é necessário um esforço coletivo e a participação de todos na busca de novos caminhos para a reconstrução de uma efetiva organização da gestão democrática da escola.

Dessa forma, educação e democracia guardam entre si uma estreita articulação. Acreditamos que é alicerçada nesse referencial que a gestão escolar deve buscar a construção de espaços democráticos participativos traduzidos por meio da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) pelos educadores e pela efetiva participação da comunidade (LOBINO, 2014).

Destaca-se que na Política Estadual de Educação Ambiental do ES de nº 9795/99, há uma proposta de convergência entre a gestão democrática e a educação ambiental, por meio da categoria participação, podendo ser encontrada no inciso IX dos princípios da lei estadual,

IX - a articulação com o princípio da gestão democrática do ensino público na educação básica, traduzido na participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes (ESPÍRITO SANTO, 1999).

Nesse caso, observamos a Educação Ambiental como eixo estruturante do PPP, como um espaço de resgate do protagonismo docente, no qual podem ocorrer debates coletivos onde os docentes definam os pressupostos teórico-metodológico para balizar suas práticas pedagógicas. No mesmo passo, abre-se a porta para que a comunidade local e escolar possa interferir no processo educativo, respeitando os marcos legais, avançando nos processos participativos.

A escola, por sua vez, precisa repensar seu papel social na formação de cidadãos, buscando o compromisso da coletividade, discutindo de forma crítica e contextualizada sua função enquanto uma nova escola, que possa ser transformada verdadeiramente em um espaço democrático, onde favoreça a inclusão social de todos os indivíduos.

Nesse contexto, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA, 2013, p. 23) “tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país para todos”. Além disso, nesse documento pode-se encontrar entre suas diretrizes:

Transversalidade e Interdisciplinaridade; Descentralização Espacial e Institucional; Sustentabilidade Socioambiental; Democracia e Participação Social; Aperfeiçoamento dos sistemas de ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental (grifo nosso) (ProNEA, 2013, p.23).

Nessa perspectiva, na participação social permeiam estratégias e ações – sob a perspectiva da universalização dos direitos e da inclusão social – utilizando como intermédio da geração e disponibilização de informações que garantam a participação social na discussão, formulação, implementação, fiscalização e avaliação das políticas ambientais voltadas à construção de valores culturais comprometidos com a qualidade ambiental e a justiça social; e de apoio à sociedade na busca de um modelo socioeconômico sustentável (ProNEA, 2013).

2.6 O currículo e o espaço físico na escola

O desenvolvimento da Educação Ambiental realizada nas escolas normalmente está alicerçado por uma visão hegemônica que possui um perfil conservador, técnico e apolítico. Como pode, assim, a escola ser sustentável?

Desta forma, todo projeto de educação ambiental deveria dialogar com os fundamentos da educação numa perspectiva contrária aos programas de orientação liberais/pragmatistas, que fragmentam e dicotomizam o conhecimento, elegendo uns e excluindo outros (LOBINO, 2010).

Entendemos que a EA deve se tornar ação permanente da educação. Todavia, pode-se afirmar que há necessidade de adjetivar o substantivo educação, isso porque a educação não conduz suas matrizes teóricas em categorias sustentáveis.

Uma possível transformação dar-se-á através de uma EA com o caráter crítico, que questiona as ideias hegemônicas e as contradiz com as práticas. Para isso, sugerimos que, uma proposta de gestão que traga como princípio a gestão democrática, ancorada em valores coletivos, em detrimento dos individuais, visando a uma liberdade emancipatória e não somente à liberdade do mercado; a uma igualdade real e não somente à igualdade abstrata.

A destruição do planeta provocada pelas relações de produção e expropriação da natureza são indiscutíveis. Reverter essa situação é a tentativa de uma garantia para que nossas futuras gerações não sofram com a falta de recursos indispensáveis para a sobrevivência para todos os seres vivos.

Concordamos com Loureiro (2003, p. 24) quando faz uma reflexão acerca das causas da degradação ambiental,

As consequências de tal degradação não são apenas do uso indevido dos recursos naturais, mas sim de um conjunto de variáveis interconexas, derivadas das categorias: capitalismo/modernidade/industrialização/urbanização/tecnocracia. Logo, a desejada sociedade sustentável supõe a crítica às relações sociais e de produção, tanto quando ao valor conferido à dimensão da natureza (LOUREIRO, 2003, p.24).

Numa perspectiva de mudança e enfrentamento dos problemas ambientais, surge o conceito de desenvolvimento sustentável. Segundo Brugger (1994, p.80),

Um desenvolvimento sustentável deve ser: [...] aquele que invoca uma nova ética, uma redefinição do que seja o bem estar material e espiritual, em função da maioria da população, revertendo o presente estado de degradação da vida. Nessa nova ética, os conceitos hegemônicos de meio ambiente, ciência, tecnologia e educação (...) devem passar por uma profunda revisão epistemológica, pois se encontram, no quadro atual, inextricavelmente associados às causas dessa degradação da vida, na medida em que alicerçam, ideológica e materialmente, o sistema de produção dominante (BRUGGER, 1994, p. 80).

Nesse contexto, autores como Guimarães (2000, p.26) trazem o conceito de desenvolvimento sustentável de forma polêmica, refletindo sobre seu caráter desenvolvimentista. O autor assim discute,

Com as soluções para os problemas ambientais atuais, surgem propostas de desenvolvimento sustentável defendidas pelos segmentos dominantes da sociedade, seguindo essas novas concepções de formulação. Mas ao se defender propostas partindo da lógica do modelo na qual os problemas se estruturam, encontram-se soluções pontuais e parciais (GUIMARÃES, 2000, p.26).

Claro que, se reconhecemos que não há transformação social sem educação, entendê-la no sentido da apreensão de premissas que garantem a reflexão sobre as questões postas pela ecologia política, afetas à sustentabilidade, é evidentemente algo pertinente e necessário diante dos desafios contemporâneos (LOUREIRO, 2012).

A educação ambiental dentro da escola deve considerar como foco, os processos de transformações socioambientais que são capazes de modificar os espaços e os tempos escolares. Para que esse processo tenha êxito, é necessária a participação de vários segmentos sociais que compõem o processo educativo e favoreçam ações centradas na sustentabilidade, apontando caminhos possíveis a serem trilhados pela escola e pela comunidade.

Na escola sustentável, o espaço físico cuida e educa, pois tanto as edificações quanto o entorno arborizado e ajardinado são desenhados para proporcionar melhores condições de aprendizagem e de convívio social. As edificações integram-se com a paisagem natural e o patrimônio cultural local, incorporando tecnologias e materiais adaptados às características de cada região e de cada bioma. Isso resulta em maior conforto térmico e acústico, eficiência energética, uso racional da água, diminuição e destinação adequada de resíduos e acessibilidade facilitada (BRASIL, 2012, p.12).

Nessa perspectiva, as escolas que se tornam sustentáveis a partir dessas ações e práticas passam também a se tornar referências para sua comunidade, buscando a promoção de uma gestão mais participativa e democrática, onde a reorganização do currículo é uma das ações imediatas, a partir da participação efetiva dos educadores na concepção, elaboração e implementação de premissas sustentáveis no Projeto Político Pedagógico da escola (LOBINO, 2014).

Pensando assim, a leitura da problemática ambiental se realiza sob a ótica da complexidade do meio social. O processo educativo deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora e comprometida com transformações estruturais da sociedade, de cunho emancipatório. Pressupõe-se, assim, que a pessoa, ao participar do processo coletivo de transformação da sociedade, também estará se transformando (QUINTAS, 2009).

Loureiro (2012, p.15) afirma que:

Em consonância com a tradição crítica a constituição do ambiente como bem comum, a produção de condições dignas para todas as pessoas sem destruir a base natural e o respeito à diversidade cultural, pressupostos para uma sociedade sustentável, se dão por meio de movimentos sociais e ações coletivas e cotidianas, pelos quais formamos nossas individualidades, que objetivam rupturas com os padrões atuais de sociabilidade (LOBINO, 2012, p. 15).

Na citação acima Loureiro, leva à reflexão do porquê da ausência do movimento indígena e dos pais e avós das crianças do CMEI estudado. A partir do currículo, o processo pedagógico requer a inclusão de uma reflexão ambiental contraditória ao que está posto, para que a distância entre pensar e fazer também possa acolher o sentimento do processo de criação numa totalidade. Assim, é preciso convidar as pessoas para repensar as próprias vidas e o modelo de sociedade onde elas estão inseridas, tornando-as responsáveis por ações ecológicas, cuidando do mundo, por uma opção de que acredita que a chamada educação ambiental não é mero pretexto à coleta seletiva de lixo, mas um convite à ressignificação de nossos modos de vida. O fundamento da Educação Ambiental é a problematização da realidade, das atitudes e dos valores.

O Manual das Escolas Sustentáveis, definido na Resolução CD/FNDE nº 18, 21 de maio de 2013, tem a intenção de promover a gestão do processo por meio de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) nas escolas. Segundo o mesmo documento, “as comissões são elementos estruturantes na constituição dos espaços educadores sustentáveis” e tem como objetivo:

Promover a sustentabilidade na escola em todas as suas dimensões, estabelecendo relações entre a escola e a comunidade escolar e seu território em busca de melhoria da qualidade de vida. A originalidade desse coletivo é estimular e fortalecer a liderança estudantil na definição dos destinos da escola (BRASIL, 2013, p.2).

A concepção do processo reconhece a escola como um espaço educador sustentável em três dimensões conectadas: o espaço, o currículo e a gestão. Os projetos desenvolvidos a partir dessa premissa devem incentivar que o espaço da escola seja repensado em articulação com o currículo, o qual deve refletir as premissas do Projeto Político Pedagógico apropriadas conceitualmente pelos docentes, de acordo com as premissas da sustentabilidade socioambiental, gerando uma nova cultura na comunidade escolar.

Esses projetos têm como foco o envolvimento de estudantes, membros da comunidade, professores, funcionários e gestores em diálogos constantes voltados à melhoria da qualidade de vida, por meio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art. 2º:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de entendê-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, uma escola sustentável deveria considerar que o território é o espaço que constrói as identidades, ou seja, um currículo cultural do sujeito, da comunidade escolar e também da sociedade brasileira.

Lobino (2010) reafirma que o pressuposto balizador da Educação Ambiental é a participação. Assim, o envolvimento dos participantes de vários segmentos sociais para a formação das Com-Vida devem trazer esse aspecto da participação como instrumento primordial na sua consolidação.

De acordo com Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/1999) podemos encontrar:

*Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:
I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade (BRASIL, 1999).*

Dentro desse entendimento, podemos citar Layrargues (2009, p. 27), sobre a participação na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas.

Isso implica considerar os contextos socioeconômico, político e cultural, para incorporar a estrutura social, cultural e econômica na elaboração do projeto político pedagógico das reflexões/ações educativas. Implica também, identificar os atores sociais em situação de risco e conflito socioambiental, para além do mapeamento dos problemas ambientais. O problema ambiental é diferente do conflito socioambiental, uma vez que o enfoque do problema ambiental tira do contexto analisado os atores sociais em disputa, que o enfoque do conflito socioambiental recupera para a centralidade da análise. Isso implica ainda facilitar a compreensão das assimetrias no poder, das injustiças existentes, dos mecanismos de concentração de renda e exclusão social, dos esquemas de opressão social e cultural que perpetuam as desigualdades (LAYRARGUES, 2009, p. 27).

Assim, as escolas devem proporcionar o envolvimento de todos os sujeitos nesse espaço e, para além disso, o contato com o envolvimento da comunidade local. Esse trabalho dar-se-á através de projetos ambientais escolares e comunitários, considerando o aluno como sujeito de um espaço, onde suas relações com o mundo devem se entrelaçar, promovendo dessa forma diálogos entre os conhecimentos científicos, culturais e saberes locais.

Lobino (2010, p. 33), acredita na ação dos conselhos escolares para potencializar essa prática e suas problematizações.

No âmbito dos Conselhos escolares, torna-se impossível pensar e comunidade escolar e local de forma genérica. Embora no discurso os objetivos em torno do Projeto Político Pedagógico sejam comuns, na prática os interesses dos diferentes segmentos, via de regra, podem colidir. Enquanto o segmento de pais são usuários de direito do serviço educativo, em algum momento o que move seus interesses são divergentes dos interesses do segmento do magistério como servidor público ou do gestor representante do Estado. Nessa perspectiva, esses Conselhos são espaços de tensionamento permanentes, cujos interesses precisam ser problematizados (LOBINO, 2010, p.33).

A educação ambiental se volta assim para uma formação humana. Segundo Loureiro (2012, p.84), isso significa dizer que a esta cabe o conhecimento (ecológico, científico e político-social) e o comportamento, mas, para que isso ocorra, deve promover simultaneamente:

- a participação ativa das pessoas e grupos na melhoria do ambiente;
- a autonomia dos grupos sociais na construção de alternativas sustentáveis;
- o amplo direito à informação como condição para a tomada de decisão;
- a mudança de atitudes;
- a aquisição de habilidades específicas;
- a problematização da realidade ambiental (LOUREIRO, 2012, p. 84).

Assim, o ato educativo deixa de ser a transmissão de conhecimento que, por si só, não é suficiente para gerar um sujeito ético. É na prática educativa e na indissociabilidade entre teoria e prática na atividade humana consciente de transformação do mundo e de autotransformação que ganha a devida centralidade (LOUREIRO, 2012).

Lobino (2010) conclui ainda que, é urgente colocar a Educação Ambiental Crítica e transformadora para o cerne da gestão democrática como princípio constitucional, substantivo da educação brasileira. Nesse contexto, a produção de um conhecimento inter/transdisciplinar deverá estar simbioticamente articulado aos diferentes saberes da comunidade, através de suas representatividades nos conselhos, ampliando e se enraizando na base do território vivido, visando a sustentabilidade com justiça social via democracia participativa.

3 A formação continuada

3.1 A construção da proposta

Considerando os dados analisados do projeto Sustentabilidade desenvolvido até então pela escola, foi possível inferir que a educação ambiental desenvolvida na instituição não esteve de acordo com uma perspectiva crítica, democrática e participativa.

Dessa forma, a autora, em diálogo com sua orientadora, elaborou uma formação continuada voltada para os todos os funcionários da escola, sendo: corpo docente, administrativo e apoio. Além disso, a organização da formação contou com a abertura de vagas destinadas à comunidade local. Por entendermos a complexidade da educação ambiental na perspectiva crítica, acreditamos que a formação envolvendo vários segmentos seria indispensável para a reflexão dos caminhos que queremos alcançar.

Nos anos em que o projeto esteve presente na escola, não se constatou nenhum tipo de formação voltado para esse fim. Por isso, acreditamos que a participação de diferentes atores no processo de formação traz possibilidades de uma prática pedagógica que se estenda para além dos muros da escola.

A partir disso, a proposta de trabalho, foi pensada e organizada em três módulos. Cada módulo foi dividido em dois encontros, portanto, realizamos seis encontros presenciais.

Na Figura 6, apresentamos a organização final do curso, que foi aprovada pelo Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do Instituto Federal do Espírito Santo, através da Pró Reitoria de Extensão, registrado sob o nº 123748. Registramos que, o referido curso propiciou processos de formação articulando Extensão, Pesquisa e Ensino, através da Educação Ambiental.

Figura 6 – Organização curricular e fluxograma do curso de Educação Ambiental

CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Módulo: I	
1º Encontro:	
Data e horário:	29/08/2018 (7h – 12h)
Conteúdo:	1) Apresentação da proposta do curso de Formação para os professores e comunidade; 2). Porque trabalhar a educação ambiental na escola e na comunidade?
2º Encontro:	
Data e horário:	05/09/2018 (17h30 às 20h:30)
Conteúdo:	1. Educação ambiental: breve histórico das questões ambientais. 2) Pertencimento e cidadania.
Módulo: II	
3º Encontro:	
Data e horário:	03/10/2018 (17h30 às 20h:30)
Conteúdo:	Consumismo: Isso é um problema meu?
4º Encontro:	Data e horário: 06/10/2018 (7h-12h)
Conteúdo:	Oficina de arte com reaproveitamento/reutilização de materiais.
Módulo III	
5º Encontro:	Data e horário: 07/11/2018 (17h30 às 20h:30)
Conteúdo:	Sustentabilidade: Um desafio inadiável e um compromisso de todos.
6º Encontro:	Data e horário: 05/12/2018 (17h:30 às 20h:30)
Conteúdo:	Por uma educação ambiental histórico crítica: dentro e fora da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Figura 7 – Modelo do convite e do cartaz enviado para a comunidade e para as famílias



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Considerando que o primeiro contato com a comunidade havia sido no mês de maio de 2018, preparamos um convite (Figura 7) que foi entregue aos pais, utilizando a agenda dos próprios alunos do Centro Municipal de Educação Infantil. Outros foram entregues a toda a comunidade local que tinha acesso à escola diariamente.

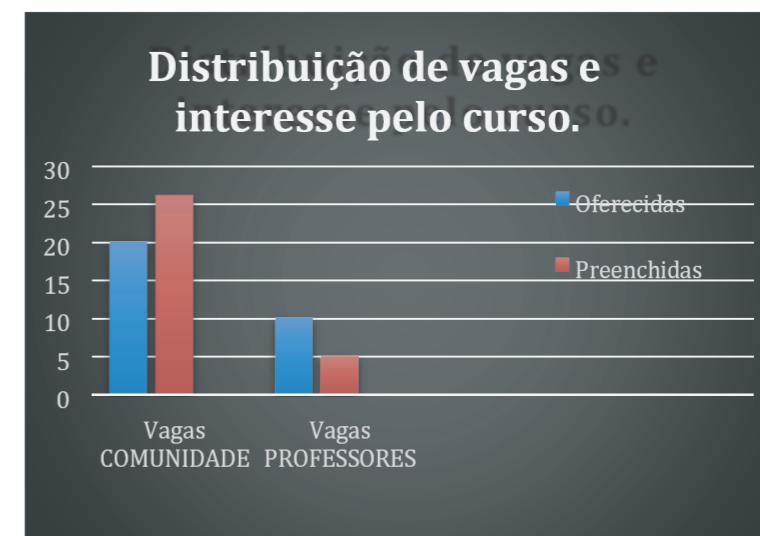
Preparamos, também, um cartaz que foi anexado na estrada da escola, ao qual muitas pessoas que passavam na rua poderiam ter acesso. Além disso, a divulgação ocorreu através de grupos de aplicativos de mensagens, o que favoreceu a participação de pessoas de bairros vizinhos.

3.2 O desenvolvimento do processo formativo

Finalizado o prazo de inscrição, iniciamos a formação, a qual, desde sua criação, organização curricular, desenvolvimento dos encontros, acompanhamento da participação dos alunos e finalização foi acompanhada pelo CEFOR – Centro de Referência em Formação e Ead – IFES, através da orientadora da pesquisa.

As primeiras análises feitas a partir das inscrições evidenciaram a participação predominante de pessoas do sexo feminino. No momento das inscrições foram abertas 20 vagas para a comunidade e 10 vagas destinados aos professores da escola, totalizando 30 vagas. Das vagas abertas aos professores, tivemos apenas 5 inscrições. Das vagas abertas para a comunidade, tivemos a procura de 26 inscrições, totalizando 36 inscrições ao todo, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Gráfico de distribuição/interesse pelo curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O interesse de participação da comunidade na formação foi extremamente positiva, pois demonstra que esses representantes estão abertos aos diálogos, tornando a instituição um espaço de articulação entre escola e comunidade, onde a discussão ambiental pode ser potencializada.

Primeiro Módulo

1º Encontro

O primeiro encontro aconteceu no dia 29/08/2018. Iniciamos com uma acolhida ao grupo, quando todos tiveram a oportunidade de se apresentar. Durante a dinâmica, os cursistas disseram os nomes, local onde moravam e o motivo pelo qual resolveram cursar a formação. A seguir, no Quadro 4, apresentamos seis relatos apresentados pelos cursistas presentes.

Quadro 4 – Relato dos cursistas sobre a motivação para o curso

- C1:** Aprender coisas novas na área ambiental;
- C2:** Uma oportunidade de aprender novidades para aplicar no CMEI em relação ao conhecimento com a natureza;
- C3:** Ajudar na comunidade e em casa como novas experiências e conhecimentos na área ambiental, como por exemplo como economizar mais água.
- C4:** Aprender como ajudar a proteger a natureza, intervir, reciclar;
- C5:** Adquirir conhecimento para passar para as crianças sobre a sustentabilidade que

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Percebemos nos relatos que os professores, em sua grande maioria, sentem-se motivados com o trabalho com a Educação Ambiental em suas escolas, mas, apesar disso, percebemos que dentro do processo educacional a Educação Ambiental normalmente se apresenta como ações pontuais com práticas reducionistas, como algumas das ações observados dentro do Projeto Sustentabilidade, desenvolvido pela escola.

Guimarães (2004, p. 120) apresenta com clareza nossas percepções quando discute:

Os professores, na maior parte das vezes, estão preocupados com a degradação da natureza, mobilizam-se em com empenho sincero para enfrentar essa questão, mas as práticas resultantes, geralmente, são pouco eficazes para atuar, de forma significativa, no processo de transformação da realidade mais imediata com a qual estão lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla (GUIMARÃES, 2004, p.120).

Após esse primeiro contato, apresentamos organização curricular que foi trabalhada durante todo o curso. Na oportunidade, foi entregue aos participantes um folder com toda a programação. Foi, também, um momento para planejar algumas ações de comunicação, posteriormente colocadas em prática, como por exemplo, a criação de um grupo de Whatsapp, com o objetivo de ampliar a comunicação entre as pessoas participantes do curso, bem como facilitar na orientação de leituras e atividades relacionadas à formação.

Ao iniciar a discussão do primeiro tema “Porque trabalhar a educação ambiental nas escolas e na comunidade?”, foi aplicado um Questionário 1, como instrumento para diagnosticar questões relacionadas à discussão. A seguir, organizamos alguns quadros com as questões levantadas e a participação dos cursistas.

Quadro 5 - Respostas dos cursistas ao questionário 1 – questão 1

O que é meio ambiente para você?
C1: O meio ambiente para mim é reciclar.
C2: É onde me sinto melhor, respiro melhor, como melhor, bebo água melhor.
C3: É tudo que está a nossa volta, florestas, plantas, animais e mares.
C4: É o lugar onde vivemos e temos que preservar.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Nesse primeiro encontro tivemos 32 questionários respondidos. Podemos observar que as respostas se assemelham às resumidas no quadro apresentado. Diante do exposto, podemos observar que os cursistas não se consideraram como parte do meio ambiente. Acreditamos, assim, que uma das formas fundamentais de revertermos a fragilidade das práticas da Educação Ambiental, se localize no incentivo e na instrumentalização da formação crítica dos educadores

ambientais. Seremos nós, educadores, que, pela práxis, podemos levar a teoria que estamos construindo criticamente a uma prática transformada e transformadora (GUIMARÃES, 2004).

Outra pergunta feita no Questionário 1, questão 2 indagava como os cursistas cuidam no meio ambiente onde eles vivem. Podemos observar as respostas no Quadro 6:

Quadro 6 - Respostas dos cursistas ao questionário 1 – questão 2

Como você cuida do seu meio ambiente?
C1: Colocando o lixo no lugar devido. Reciclando as embalagens.
C2: Tentando separar o lixo orgânico dos demais, apagando a luz e reaproveitando a água.
C3: Separando o lixo de acordo com as categorias, pena que quando o caminhão passa junto tudo.
C4: Não jogando o lixo no lugar errado, principalmente nas praias.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O predomínio da visão fragmentada (simplista e reducionista) no ambiente escolar, que potencializa uma forte tendência ao desenvolvimento de ações isoladas, voltadas para o comportamento de cada indivíduo, descontextualiza o educando e o educador da realidade socioambiental em que a escola está inserida. Fragilizam-se, assim, as possibilidades de construção de um ambiente educativo propício a uma perspectiva crítica (GUIMARÃES, 2004). Na Figura 8 apresentamos o registro do primeiro encontro.

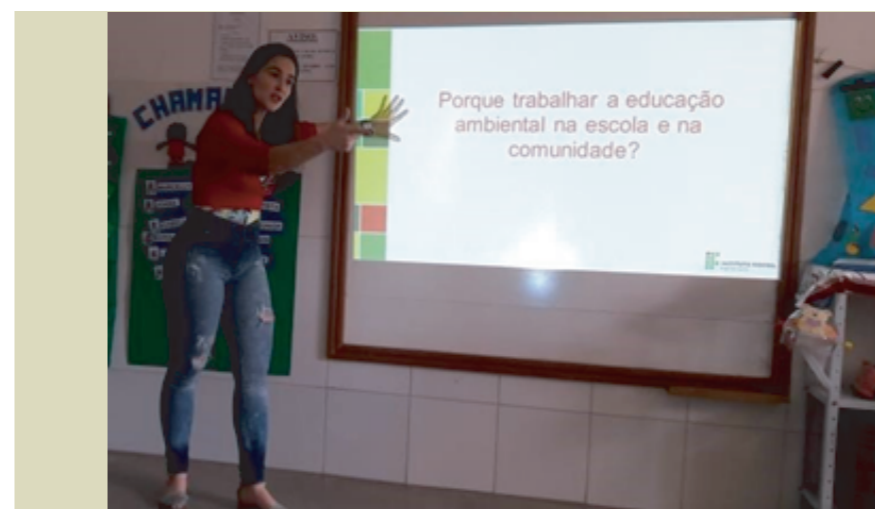


Figura 8 – Momentos de discussão e debates do primeiro encontro.
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Outro ponto elencado no texto e discutido com o grupo se refere ao acesso à educação ambiental, direito de todo o cidadão, assegurado por lei. O texto traz também apontamentos das características da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), discutindo princípios e objetivos, os atores responsáveis por sua implementação, entre outras.

Outro plano da PNEA discutido referiu-se aos âmbitos de ação, compreendendo a educação formal e a não-formal. Após apresentação e esclarecimentos desses pontos, houve um intenso debate entre os participantes. Continuando as discussões, alguns participantes relataram ações realizadas em alguns projetos escolares, momento em que aproveitamos para discutir a importância da inserção na temática ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolares, como forma de garantir sua presença em todos os níveis, modalidades e áreas de ensino.

IX - a articulação com o princípio da gestão democrática do ensino público na educação básica, traduzido na participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes (ProNEA, 2013, p.1)

Para maior entendimento da Educação Ambiental nas modalidades de ensino, nos espaços de educação formal, um trecho do texto de Lipai, Layrargues, Pedro (2007, p. 30) foi trazido para esclarecimento.

Na educação infantil e no início do ensino fundamental é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação. Nos anos finais do ensino fundamental, convém desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais bem como a cidadania ambiental. No ensino médio e na educação de jovens e adultos, o pensamento crítico, contextualizado e político, e a cidadania ambiental devem ser ainda mais aprofundadas, podendo ser incentivada a atuação de grupos não apenas para a melhoria de qualidade de vida, mas especialmente para a busca socioambiental, frente às desigualdades sociais que expõem grupos sociais economicamente vulneráveis em condições de risco ambiental (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007, p. 30).

Na Figura 9, registramos os participantes durante o primeiro encontro



Figura 9 – Participantes em debate durante o primeiro encontro. Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Optamos, nesse curso, por uma formação ampliada, da perspectiva da educação não formal, por entender que o currículo em movimento (real) tem ligação com a crítica. Lobino (2019, p. 90) pontua que

Neste cenário, a escola precisa deixar de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade, superando a tradicional dicotomia entre a educação formal e a educação não formal. E assim, passar a ser um espaço de reconstrução de diferentes saberes no território vivido. Portanto, o princípio da gestão democrática poderia se constituir como uma âncora dessa confluência, ou seja, trazendo as temáticas transversais, com destaque para uma EA crítica, interdisciplinar e emancipatória que pudesse estabelecer o elo entre a participação dos educadores como protagonistas na concepção, elaboração e implementação de um Projeto Político Pedagógico e a participação da comunidade na construção de uma escola/sociedade mais democrática (LOBINO, 2019, p. 90).

2º Encontro

O segundo encontro foi realizado no dia 12/09/2018. Nesse dia foram trabalhados dois temas:

- 1) Educação Ambiental: breve histórico das questões ambientais
- 2) Pertencimento e cidadania.

Para iniciar a discussão do primeiro tema, foi apresentado um breve histórico do surgimento da educação ambiental do Brasil e alguns fatos marcantes desde a década de 70 até os dias atuais. O Quadro 7 foi utilizado para descrever os fatos marcantes da Educação Ambiental no âmbito nacional e estadual.

Quadro 7 – Fatos marcantes apresentados ao grupo de cursistas

1973
Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA. Início da Educação Ambiental
1978
Cursos voltados para as questões ambientais
1981
Lei 6.938/1981 (Política Nacional do Meio Ambiente)
1987
Aprovação do Parecer 226/87 - Inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º Graus

1988

A Constituição Brasileira, de 1988, em Art. 225, no Capítulo VI - Do Meio Ambiente, Inciso VI, destaca a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Obrigatoriedade da Educação Ambiental.

1991

Os currículos nos diversos níveis de ensino deverão contemplar conteúdos de Educação Ambiental (Portaria 678/1991)

1999

Aprovação da Lei 9.795/99 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O debate entre os membros da comunidade revelou a distância que existe entre aqueles que elaboram as leis, daqueles que não a executam. Isso diz respeito à não participação da sociedade das questões coletivas, isto é, de todos que vivem naquele território. Demonstra, a partir da fala, a ausência da falta de participação da sociedade, que deixa de exercer seu papel enquanto cidadão. Outro participante continuou:

“O pessoal da prefeitura vem aqui, recolhe o entulho e limpa a área, mas tem uns moradores ali, ninguém consegue tirar eles, e são eles mesmos que colocam aquele monte de lixo lá. É uma vergonha para o bairro”

Nesse caso, o participante pontua que a prefeitura faz a parte dela, mas deixa claro que a comunidade não busca solução com os órgãos competentes para resolver o problema e, ainda, transfere a responsabilidade coletiva para um grupo de pessoas, que aparentemente ocupam aquele espaço por não ter onde morar.

De acordo com os relatos e outras situações relatadas a respeito da mesma situação, voltamos a discutir a importância da união dos participantes da comunidade em conselhos, grupos comunitários, e outros espaços de organização e representação popular, que podem construir espaços de discussão e fortalecimento de políticas, para cobrar a melhoria de situações problemáticas, que em tese são de todos, mas que é papel do poder executivo, que, na comunidade, a escola representa um deles. Na Figura 10 apresentamos o registro do segundo encontro.



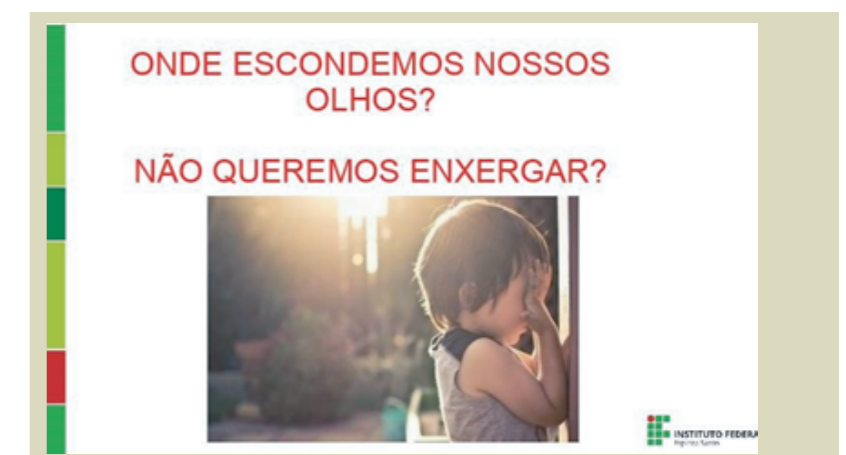
Figura 10 – Segundo encontro: discussão da participação nos conselhos escolares.
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Trouxemos para debate a importância do Conselho de escola como um espaço de participação e discussão para encaminhamentos de demandas educacionais, que podem fortalecer a participação social de outros segmentos sociais em prol da comunidade em geral.

Lobino (2013) orienta que os conselhos escolares são espaços potenciais na promoção da gestão democrática, se articulados a um conhecimento inter/transdisciplinar a ser construído pelo enfrentamento democrático das ideias.

Aproveitamos esse momento de discussão para iniciar a próxima temática do grupo sobre pertencimento e cidadania. Trouxemos imagens do antes (ambientes saudáveis) e depois (ambientes com destruição) de diversas situações, envolvendo a fauna e flora, num contexto amplo, como por exemplo, contaminação do ar, morte de animais, contaminação da água, desmatamento de florestas, depósitos de lixo ao ar livre, entre outras. Na medida em que íamos apresentando as figuras, a discussão envolvia a todos, que criticavam o descaso para com a natureza.

Figura 11 – Slide apresentado para problematizar a discussão do tema.
Fonte: Elaborado pela autora (2018)



A partir das discussões e da Figura 11 apresentada, passamos a problematizar a questão da cidadania. Lobino (2013, p. 94) reflete que o conceito de cidadania é ambíguo e discute os diversos tipos de concepções. A partir disso conclui que,

Cidadania e autonomia são, hoje, duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor, em torno das quais há, via de regra, consenso. É interessante ressaltar que essas categorias se constituem, formalmente, na base da nossa identidade nacional, tão desejada, mas tão remota, em função, sobretudo, do arraigado individualismo, tanto das elites político-econômicas quanto das fortes corporações emergentes, ambas, contraditoriamente, dependentes do Estado paternalista (LOBINO, 2013, p.94).

Muitos participantes abordaram sobre as figuras apresentadas tomando para si a culpa pelos diversos problemas ambientais. Na verdade, a proposta da atividade e da discussão foi criar uma situação de conflito, onde pudessem ser observados o aspecto ambiental e sua relação com a sociedade e a historicidade da atividade humana, sobre a natureza.

Segundo Loureiro (1992 *apud* ACSELRAD, 2003, p.53) a respeito do conceito de conflitos evidenciam-se duas categorias, quais sejam, explícitos e implícitos.

*Os conflitos implícitos são aqueles em que as comunidades são atingidas por um processo de degradação do qual não têm consciência. Em certos casos, mesmo percebendo-o, as comunidades não associam a degradação ambiental às práticas e agentes sociais específicos. O conflito ambiental é explicitado quando as comunidades estabelecem uma ação de agentes sociais determinados sob dadas condições históricas (LOUREIRO, 1992 *apud* ACSELRAD, 2003, p.53).*

Com o intuito de fomentar a discussão da cidadania, indagamos aos presentes sobre a participação deles em algum tipo de organização social, que tivesse como objetivo momentos de reflexão, mobilizações e lutas para melhoria de situações problemáticas no bairro ou até mesmo na cidade onde vivem.

Não há democracia nem educação para a cidadania sem a explicitação de conflitos. A aceitação de que a sociedade além de plural é permeada por visões de mundo, interesses e necessidades distintas está implícita em processos efetivamente democráticos, nas quais se incluem as oposições, tensões e contradições entre direitos e deveres, indivíduo e coletividade, público e privado, liberdade e igualdade, mercado e estatal (LOUREIRO, 2003, p.53).

A partir desse questionamento, obtivemos dos 28 participantes presentes no encontro as seguintes constatações. Dos 28 presentes, 4 disseram que participam, dos quais 3 fazem parte do Conselho da própria escola e 1 relatou fazer parte de alguns movimentos que são discutidos na Câmara Municipal da cidade de Aracruz (Figura 12).



Figura 12 – Momento da discussão sobre participação
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A partir das respostas, constatamos que 86% dos participantes nunca tiveram participação em mecanismos de participação popular e 14% dos participantes disseram ter alguma participação ativa em conselhos. A seguir apresentamos um diálogo de dois participantes que moram no bairro e que não possuem filhos na escola.

Membro da comunidade 1: “Na verdade, as vezes a gente se acomoda né, e também sempre esperamos que os outros façam a nossa parte. Eu não imaginava que os conselhos pudessem ter poder para decidir e cobrar da prefeitura principalmente ações aqui para o nosso bairro.”

Membro da comunidade 2: Pois é, mas a gente está vendo aí, temos que começar a movimentar essa participação, porque até temos um representante do bairro que vai lá na prefeitura as vezes tentar trazer melhorias, mas a gente deveria fazer mais. Na verdade, eu tô falando por mim né”. Temos os nossos direitos, mas precisamos aprender os nossos deveres enquanto cidadão, que é cobrar e unir forças para correr atrás de coisa boa.

Aproveitamos a oportunidade para questionar os professores presentes sobre a participação no processo de construção e revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Todos alegaram que sentam anualmente para conversar sobre o documento e incluir novas demandas. Uma professora pontuou:

Bom, vou falar da nossa realidade aqui na escola. Durante o ano, sentamos juntos, para fazer revisão no PPP. Essa oportunidade é dada pra gente. Esse projeto Sustentabilidade que comentamos aqui sempre, está incluso no documento, desde quando se iniciou as atividades há uns anos atrás. Fizemos muitas ações, tem tudo aí nos portfólios.

Percebemos no relato da professora que a ação de participação está diretamente ligada à inserção do projeto citado do Projeto Político Pedagógico, mas não apresenta uma reflexão sobre seus pressupostos. Ela relata as “muitas ações” não as concepções e princípios que devem conter no documento. Constatamos, assim, o desconhecimento por parte dos agentes formadores. É oportuno revisitar a LDB 9394/96 sobre o papel docente, explicitado no art. 13,

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p.10).

Aproveitando o relato da professora, surgiu a oportunidade para discutirmos um pouco sobre as atividades realizadas durante o projeto “Sustentabilidade” na escola. Solicitamos aos presentes que citassem alguma atividade realizada. Duas professoras relataram:

Professora 1: Em relação ao projeto, fizemos várias coisas, trabalhamos a questão da reciclagem. A escola até comprou as lixeiras para que as crianças pudessem praticar a utilização correta delas.

Professora 2: Outra atividade muito bacana que fizemos foi a horta educativa. Pena que fizemos uma vez só e depois por falta de tempo, não demos continuidade. Aquela da autora do livro Catarina Cata Treco também foi bem legal.

Outras pessoas, pais de alunos que estavam presentes nesse dia, relataram outras atividades. Percebemos nos relatos dos participantes a valorização das atividades realizadas, tanto pelas professoras quanto para os pais. Muitas das atividades comentadas pelos participantes têm o predomínio de uma visão fragmentada no ambiente, com ações eventuais, sem uma perspectiva integradora e reflexiva no ambiente escolar.

Guimarães (2004) cita que as atividades de forma geral no ambiente escolar potencializam uma forte tendência ao desenvolvimento de ações isoladas, de forma pontual, voltadas para o comportamento de cada indivíduo, descontextualizada do educando e o educador da realidade socioambiental em que a escola está inserida. Dificultam-se, assim, as possibilidades de construção de um ambiente educativo propício a uma perspectiva crítica.

Segundo módulo

3º Encontro

O terceiro encontro foi realizado no dia 03/10/2018 e teve como debate Consumismo: Isso é um problema meu?

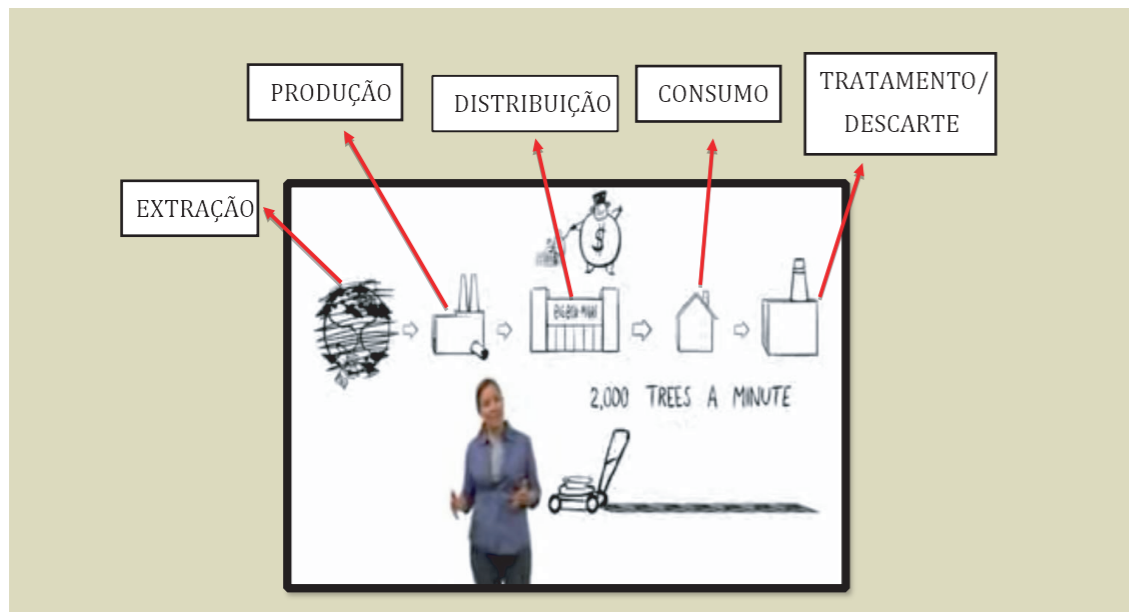
O objetivo desse tema, surgiu a partir do modo de produção capitalista, onde o que prevalece é a procura e necessidade do mercado, quando muitos bens e materiais deixam de ser úteis, mesmo estando em perfeito estado de conservação. Muitas vezes, tal fato se apresenta como uma estratégia dos meios de produção que, por sua vez, exploram os recursos naturais.

Para iniciarmos a discussão com o grupo, apresentamos aos participantes o vídeo: História das coisas . O documentário abordou de forma dinâmica e crítica assuntos relacionados à temática ambiental. O ponto principal do documentário está ligado à problematização provocada pelos impactos socioambientais negativos desencadeados pelo consumo desenfreado, que causa um desequilíbrio dos ecossistemas naturais, trazendo sérios problemas para a saúde das pessoas e o bem-estar de todos os seres humanos e à natureza.

A didática utilizada no documentário é clara e demonstra de forma simples como funciona a mecânica de uma cadeia produtiva, trazendo os esclarecimentos de todo o processo de produção das mercadorias, desde seu nascimento, com a utilização da matéria prima, extraída da natureza, a produção, a distribuição dessas mercadorias, o consumo e o tratamento do lixo, isto é, o descarte dos produtos em forma de lixo (Figura 13).

Na Figura 13, retirada do documentário, podemos observar cada fase acima mencionada. Após o filme os participantes ficaram impressionados com a apresentação. A discussão foi calorosa e produtiva.

Figura 13 – Foco principal do documentário: fases da cadeia produtiva



Fonte: HISTÓRIA DAS COISAS (2007), adaptado pela autora

Por meio do documentário e do debate, os participantes puderam construir um ponto de vista que antes não tinham percebido, mesmo assim, acreditam que a mudança de postura individual, de forma simplista, demandaria de cada um a sua parte, contribuindo para salvar o planeta.

A partir disso, procuramos abordar um olhar sobre as falas, esclarecendo que, cada um fazer sua parte é o início de uma mudança, mas que, sozinha, não trará resultados satisfatórios, e essa postura pode estar além das possibilidades de muitas pessoas, porque, na verdade, podemos estar sujeitos a situações que fogem ao nosso alcance.

Após o término do encontro, algumas cursistas (professoras) demonstraram a satisfação de estarem participando do curso e que a construção da aprendizagem possa acrescentar positivamente na prática em sala de aula, conforme podemos verificar nos registros da Figura 14.

Para dar um exemplo sobre o processo acima representado, trouxemos como exemplo, a produção, o uso e o descarte do pneu, protagonista do próximo encontro. Na verdade, um dos nossos objetivos nesse encontro foi discutir o modo de produção capitalista e seus resultados.



Figura 13 – Participação registrada no aplicativo, sobre o encontro do dia 03/10
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

4º Encontro

O quarto encontro aconteceu no dia 06/10/2018. O objetivo desse encontro nasceu a partir da reivindicação (problemática) levantada pelos pais e pela comunidade nos primeiros momentos de contato com tais participantes.

Dessa forma, pensando nas possibilidades de proporcionar uma atividade onde a participação de todos os cursistas fosse possível, de uma forma compartilhada e reflexiva, lançamos mão da proposta de uma oficina, utilizando como matéria-prima principal um produto normalmente descartado no lixo.

Sendo assim, esse encontro teve como objetivo desenvolver uma oficina de reutilização de materiais para a revitalização do parque infantil dos alunos, evitando a compra de brinquedos industrializados. Para isso, convidamos para nos auxiliar um artesão que desenvolve o trabalho com objetos descartados no lixo.

Layrargues (2002), em seus escritos sobre a reciclagem, reflete a política dos 3Rs, discutindo que a recuperação dos bens deteriorados e a reutilização de bens descartados são estratégias mais eficientes que a reciclagem, pois demandam menos energia para a conversão. Ele contribui dizendo que dobrar a vida útil de um produto significa diminuir pela metade o consumo de energia, o lixo e a poluição gerada.

É importante ressaltar que a proposta de melhoria do parque infantil tem ligação direta com a dimensão espaço físico contemplada no programa “Escolas Sustentáveis”, analisado durante a pesquisa, que por sua vez teve seu desmembramento na oficina.

O artesão convidado conversou com os cursistas e relatou sua trajetória de vida, o motivo que o levou a trabalhar com o pneu. Abaixo trazemos seu relato.

Comecei esse trabalho porque eu morava em outro país, mas depois de 8 anos tive problemas com a documentação e precisei voltar ao Brasil. Deixei minha esposa e filhos lá. Chegando aqui, não tinha emprego e vi no lixo uma fonte de renda para eu sobreviver. Comecei a produzir pequenas objetos e as pessoas começaram a se interessar pelos trabalhos. Então comecei a estudar, procurar ideias na internet e iniciei a produção de produtos a partir do pneu velho. Hoje, depois de dois anos, abri uma loja e vendo muitos desses produtos, tenho muitas encomendas. Preciso trabalhar duro para dar conta de atender tantas pessoas. As pessoas gostam do trabalho e valorizam a minha arte. A melhor parte disso, é que eu retiro do meio ambiente cerca de 100 pneus por mês e esse produto volta para a casa das pessoas transformado. Tenho muito orgulho desse trabalho e amo o que eu faço.

Após a apresentação, o artesão apresentou materiais básicos para a confecção dos objetos. Além disso, demonstrou técnicas importantes para a construção dos brinquedos com a utilização dos pneus, como matéria-prima principal.

Durante o encontro, à medida em que o artesão explicava as técnicas e convidava os participantes para ajudar na construção dos brinquedos, alguns cursistas relataram o quanto a reciclagem pode ser importante para a vida na Terra, considerando que as pessoas precisam se adaptar a essa realidade de reutilização de objetos. Na Figura 15, trazemos fases desenvolvidas durante a oficina.

Ressaltamos que durante a oficina foram produzidos brinquedos e objetos menores e estes foram instalados no mesmo dia. Percebendo a necessidade de outro dia para o término da instalação. O artesão, acompanhado pela pesquisadora e alguns cursistas retornam à escola no dia seguinte para terminar a instalação dos demais. Nas Figuras 16 e 17, podemos observar partes do parque com os brinquedos instalados.

Figura 15 – Momentos de desenvolvimento da oficina



Fonte: Elaborado pela autora (2018)



Figura 16 e 17 – Parque infantil revitalizado, vista frontal e lateral.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Terceiro Módulo

5º Encontro

Na semana que antecedeu ao 5º encontro, enviamos pelo aplicativo de conversa o texto: O CINISMO DA RECICLAGEM: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental, do autor Philippe Pomier Layrargues. Solicitamos uma leitura atenta, porque seria realizada uma discussão acerca do mesmo.

Dessa forma, antes de iniciar com o tema proposto pelo encontro, trouxemos para debate o texto sugerido, retomando a discussão do nosso sistema de produção capitalista, já discutido no final do terceiro encontro, mas, agora, dando ênfase aos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo.

Os participantes anotaram algumas partes do texto que julgaram importantes. Um cursista que é membro da comunidade relatou,

O texto faz uma forte crítica à questão da reciclagem e tudo o que está atrás dela. A gente recicla achando que separando a latinha de alumínio para o lixeiro (risos) estamos fazendo algo de bem, mas a gente pensa em tirar aquelas latas do lixo, mas não pensa o porquê essas latas começaram a chegar na casa da gente. A gente compra porque é uma facilidade, é cômodo. Tem outra parte interessante do texto também que fala sobre os bens durarem menos nos dias atuais. Eu nunca tinha feito essa ligação, tipo, dura menos para que a gente compre mais e mais. Na verdade, o texto é bem difícil de entender, eu tive que ler umas três vezes, porque ele está dentro de um contexto e traz muitos debates ao mesmo tempo. No final, o autor revela que a reciclagem das latas, que trata o texto, não passa de mais um negócio para as empresas lucrarem cada vez mais.

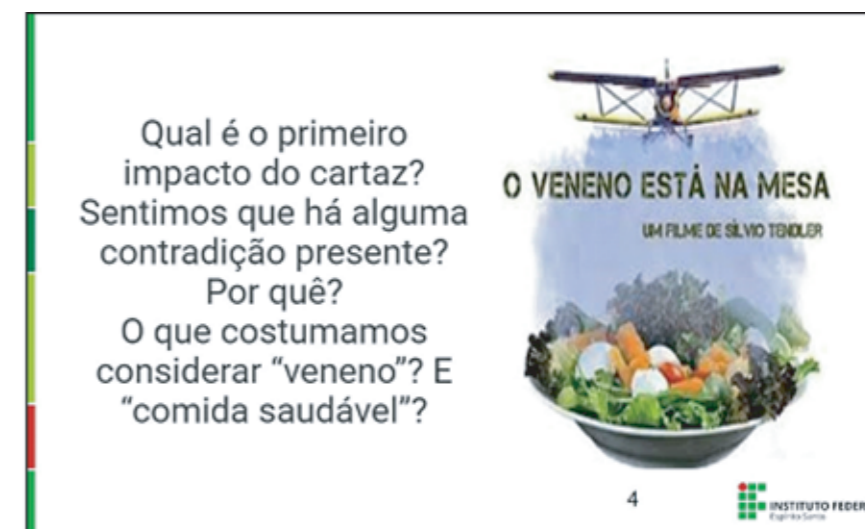
A partir do relato, deixamos claro que a reciclagem é importante, mas não podemos nos furtar de discutir as dimensões políticas, sociais, culturais das causas da produção do lixo. O objetivo da leitura do texto era justamente entender a complexidade de todo o processo existente, que vai desde a produção desses materiais até o que fazemos com o lixo criado por eles.

Outro participante fez questão de concluir dizendo que “a questão dos catadores de lixo foi assustadora pra mim, eles são os que menos ganham e os que fazem o trabalho mais difícil”.

Nessa perspectiva, alertamos que o texto vem discutindo a nossa função enquanto cidadão, Layrargues (2002), na conclusão do texto, aponta para a responsabilidade das pessoas, relatando que não basta escolher consumir preferencialmente produtos recicláveis, ou que se engajar voluntariamente nos programas de reciclagem, mas cobrar do Poder Público, por meio de processos coletivos de pressão, que o mercado ponha um fim na obsolescência planejada e na descartabilidade e que exija do Estado a implementação de políticas públicas que destruam os mecanismos de concentração de renda, propiciando ao grupo social dos catadores e sucateiros repartir igualmente os ganhos oriundos da economia proporcionada pela reciclagem do lixo.

Após o término da discussão do texto, iniciamos o tema proposto no 5º encontro: Sustentabilidade: Um desafio inadiável e um compromisso de todos. Para iniciar o debate, apresentamos a Figura 18, que foi utilizada para problematização do tema.

Figura 18 – Imagens utilizadas para a problematização do tema



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Os participantes relataram que a figura tem um sentido de impactar, porque comemos alimentos envenenados durante todo o tempo. Após os relatos que giraram em torno dessa problemática, apresentamos o documentário O Veneno está na mesa I. Vale ressaltar que as participantes da formação não conheciam o vídeo.

O documentário teve como objetivo relacionar o uso dos agrotóxicos aos cuidados com a saúde. A discussão estratégica que queríamos chegar era justamente a utilização dos agrotóxicos no Brasil, de forma desenfreada e como isso afeta a saúde da população, principalmente os agricultores que estão em contato direto com esses produtos.

Considerando que a formação foi realizada em período de eleição presidencial, alguns relatos, mesmo que timidamente, foram a respeito das propostas de governo dos candidatos à presidência a favor da utilização dos agrotóxicos e do afrouxamento das leis de controle. Sentimos nesse momento uma crítica importante realizada nesse contexto, pois já tínhamos percebido em debates anteriores pontos de divergência entre os participantes (Figura 19).

Figura 19 – Registro da discussão do documentário. Fonte: Elaborado pela autora (2018)



Com o intuito de adensar o debate, solicitamos aos presentes uma comparação entre o conteúdo do vídeo e a realidade vivenciada pelos agricultores e moradores da comunidade local. Um participante relatou,

Na verdade, aqui nas redondezas, não é muito acentuada a produção de alimentos, aqui só se planta eucalipto por causa da fábrica, que também é um outro problema. As pessoas aqui da comunidade em sua maioria trabalham lá. A gente já sabe que a produção em larga escala de eucaliptos já causou muitos problemas ambientais aqui para o nosso município. Isso é insustentável.

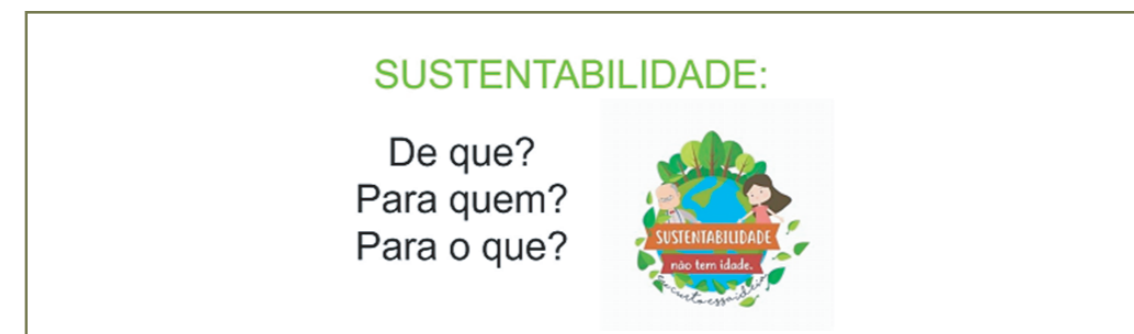
Outro participante acrescentou:

O plantio de eucalipto acabou com as matas da cidade, causando um desequilíbrio. Todos sabem que a chegada da fábrica trouxe perda para a comunidade (se referindo a Santa Cruz principalmente), porque reduziu a quantidade de peixes da região, que sempre foi o meio de vida da maioria dos moradores daqui. Umas pessoas que moram há muito tempo no bairro disseram que os rios secaram com a implementação da empresa

O debate a respeito da “fábrica” foi caloroso e daria tema para mais um encontro. Percebemos que os participantes possuem pouco conhecimento sobre os agrotóxicos e os problemas causados por eles. O documentário causou espanto principalmente por apresentar relatos de pessoas que sofrem sérios problemas de saúde pelos efeitos das substâncias utilizadas.

Dando continuidade ao encontro, trouxemos para debate o segundo questionamento proposto para o encontro, conforme apresentada na Figura 20.

Figura 20 – Figura utilizada para dar continuidade à discussão do tema

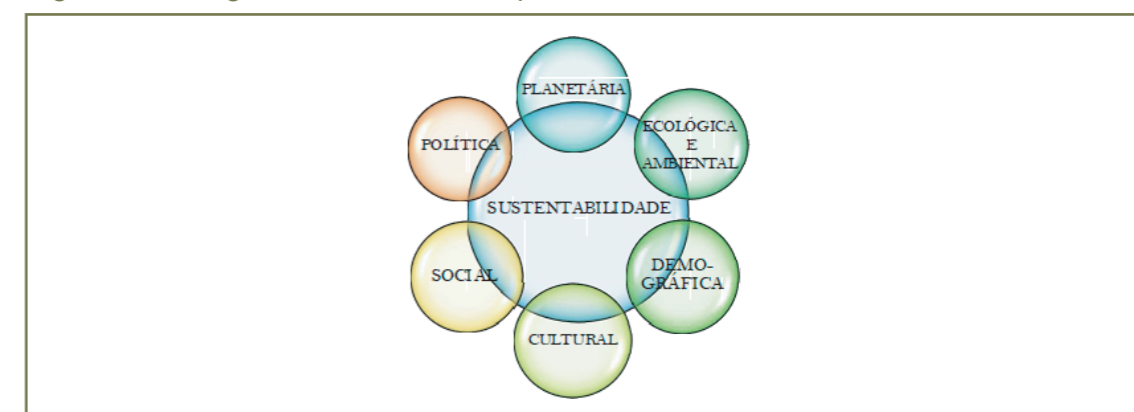


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Para trabalhar nesse sentido, utilizamos o artigo de Loureiro (2012), fonte do título acima apresentado. O artigo debate o conceito de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável com suas múltiplas relações e dimensões.

Para enriquecer o conceito de sustentabilidade e toda a sua abrangência, trouxemos para o debate Loureiro (2003), sobre os princípios do desenvolvimento sustentável, apontados como norteadores da ação social e do pensamento acerca de uma sociedade substantivamente democrática e ecologicamente viável, de acordo com GUIMARÃES *apud* BECKER, 1997, conforme organizado na Figura 21.

Figura 21 – Diagrama dos conceitos apresentados sobre sustentabilidade



Fonte: GUIMARÃES *apud* BERKER, (1997), adaptado pela autora

Os conceitos de sustentabilidade foram apresentados e discutidos com o grupo, com o objetivo de estabelecer uma ligação entre o primeiro texto e o diagrama apresentado, contemplando as diversas dimensões de sustentabilidade.

No final desse encontro, os participantes foram orientados a iniciar em suas casas a construção de um terrário, com registro no diário de bordo. As orientações foram repassadas via aplicativo com mais detalhes.

6º Encontro

No sexto e último encontro, trabalhamos o tema: Por uma educação ambiental histórico-crítica: dentro e fora da escola. Uma das etapas para iniciar a discussão foi a apresentação da “atividade do terrário”, orientada no final do 5º encontro e durante as semanas que antecederam ao 6º encontro pelo grupo de discussão no aplicativo. A Figura 22 foi enviada para orientar a construção do artefato em casa.

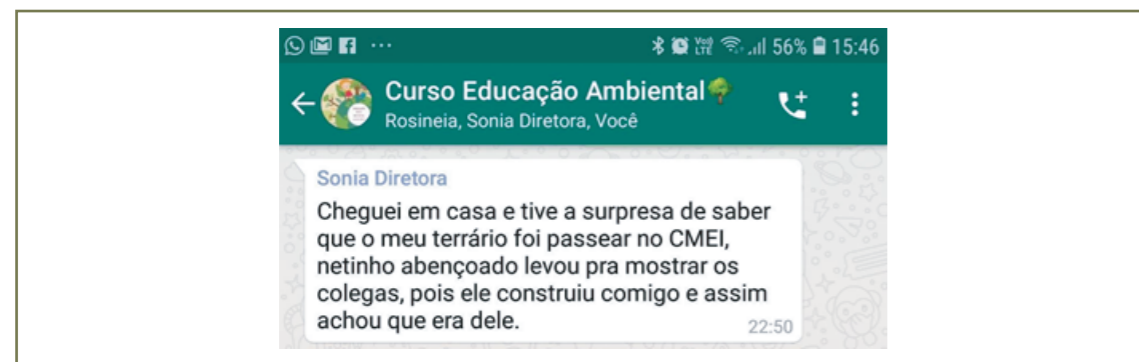
Figura 22 – Exemplo de orientação para construção do terrário



Fonte: BARRETO (2015)

Os cursistas se organizaram em grupos para a construção do terrário. Durante os dias de construção e acompanhamento, os participantes relataram algumas observações feitas na atividade, inclusive com a participação de familiares que também se envolveram na construção conforme relato trazido na Figura 23.

Figura 23 – Relato de uma cursista pelo aplicativo



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Apresentamos abaixo, na Figura 24, todos os terrários construídos pelos cursistas, que posteriormente relataram a experiência vivenciada com a atividade.



Figura 24 – Diversos terrários construídos pelos cursistas .
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Segundo Lobino (2012), a construção do terrário pelos educadores como um artefato pedagógico se constitui como uma atividade teórico-prática de campo, com o objetivo de articular conceitos integrando Terra-terra-território vivido, através do modelo e da reflexão interdisciplinar sobre o desenvolvimento e manutenção da vida, na relação contraditória com o modelo desenvolvimento da sociedade vigente.

Na Figura 25, apresentamos o momento de discussão da atividade, mediada pela professora Graça Lobino.



Figura 25 – Cursistas participando da discussão sobre a atividade .
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Lobino (2012, p. 111) destaca ainda que a atividade do terrário se constitui um

(...) artefato que nos convoca a construir outro modelo de ensinar-aprender que supere a apreensão fragmentada da realidade, isto é, para que o conhecimento seja pertinente, as informações ou dados isolados são insuficientes. Além disso, sua construção teve intuito de estabelecer as interrelações para além do ecossistema (biótico e abiótico), ampliando com as Ciências Sociais e Linguagens. Este artefato

pedagógico permite, através dele, desenvolver, aprofundar e articular diferentes níveis de ensino nas escolas (educação formal), bem como em atividades com mulheres, pastorais, gestores e outros grupos (educação não formal) (LOBINO, 2012, p.111).

Esse artefato pedagógico pode possibilitar muitas formas de exploração didática, articulando diversas áreas do conhecimento. Na Figura 26, trazemos o momento que os grupos apresentavam e discutiam suas percepções observadas durante a construção e o acompanhamento da atividade.

Figura 26 – Apresentação do terrário pelos participantes utilizando o diário de bordo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)



Um dos fatores observados durante todas as apresentações foi o relato da maioria dos cursistas do envolvimento dos familiares durante a construção e o acompanhamento do terrário, em sua maioria os filhos. Durante as apresentações, uma participante que fazia parte do corpo administrativo da escola relatou a participação do filho na construção do artefato, sendo transcrita a seguir:

Cursista: Bom, lá em casa meu filho que é muito curioso quis ajudar. Então pedi para ele fazer umas coisas, tipo, procurar as minhocas para a gente colocar aqui dentro (apontando para o terrário que estava em sua mão). Ele ficou doído, porque nunca tinha visto uma minhoca e nós também nunca tínhamos procura uma (risos).

Mediadora: Mas seu filho tem quantos anos?

Cursista: 10 anos.

Mediadora: e ele nunca viu uma minhoca?

Cursista: não! (risos). Mas é porque ele é filho único e a gente não deixa ele brincar do lado de fora na terra. Ele fica muito dentro de casa.

Mediadora: tudo bem, mas olha só, temos que discutir isso. Essa é uma conversa justamente para nós prestarmos mais atenção em

relação ao direito que as crianças têm sobre o conhecimento científico, as escolas estão esquecendo disso. A criança sente necessidade, e a escola precisa trabalhar a questão da relação da natureza em si.

Diante do exposto, refletimos sobre o papel de mediação do professor em sala de aula, uma das ações humanas mais relevantes dos profissionais da área de ensino.

As crianças, com menor idade, inseridas nos primeiros anos da escolarização, possuem uma enorme curiosidade e desejo de compreender o mundo a sua volta. Sua relação ativa com o mundo que os rodeia e com os outros é o ponto de partida para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Portanto, a “curiosidade epistemológica” tem papel significativo no processo ensino aprendizagem, pois segundo Freire (2003, p. 78),

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica (FREIRE, 2003, p.78).

Nesse contexto, cabe ao professor dos anos iniciais e da Educação Infantil romper com a consciência ingênua, incentivando o espírito investigativo e a curiosidade epistemológica dos alunos, estimulando-os a levantar novas suposições, a questionar, confrontar ideias e construir, gradualmente, conceitos científicos acerca dos fenômenos naturais, dos seres vivos e das inter-relações entre o ser humano, o meio ambiente e as tecnologias.

Por meio de sua própria prática o aluno poderá conseguir produzir a compreensão do conteúdo, em lugar de apenas recebê-la e depositá-la em sua mente, para que eles possam alcançar uma educação que vise à construção e a vivência da cidadania.

A professora Graça Lobino utilizou em um dos momentos, o globo terrestre, para estabelecer o elo entre Ciências da Natureza e as Ciências Humanas, mediado pelas áreas de Código de Linguagens, por meio da qual é possível transpor o modelo ecossistêmico para a história e ocupação do espaço, potencializando a discussão em diversos campos do saber (Figura 27).



Figura 27 – Momento da utilização do globo terrestre

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Lobino (2012) conclui que a experiência descrita se torna um exercício da práxis, explicando as contradições do atual modelo e buscando a superação da contradição educador-educando, de tal maneira que ambos, simultaneamente, superem a “visão bancária de educação”.

Nesse contexto complexo, os educadores formais precisam se articular com os educadores da comunidade, se constituindo na relação como eco-educadores.

Este curso teve papel relevante para que um maior número de educadores possa integrar, em sua prática pedagógica, novas relações de ensino, promovendo importantes momentos de aprendizagem e troca de experiências, levando em consideração a importância da participação da comunidade local.

No final desse encontro, os participantes preencheram um questionário de avaliação do processo formativo. O instrumento em questão foi respondido por vinte e três participantes. Nele estavam descritas três questões, quais sejam:

Questão 1: Em relação ao curso Escola Sustentável, relate: Que bom! Que pena! Que tal? No Quadro 8, apresentamos a respostas de seis, dos vinte e três cursistas que responderam, sendo:

Quadro 8 - Respostas da questão 1 do questionário 2

QUE BOM!

- C1:** O curso foi um alerta para a gente ficar mais atento sobre os problemas ambientais e que devemos no movimentar o máximo que pudermos para iniciar uma lutar pelo nosso ambiente.
- C2:** Aprender sobre situações e coisas do nosso dia-a-dia que fazemos errado e que não ajudam em nada para a sobrevivência da natureza.
- C3:** Esse curso trouxe muito enriquecimentos ao meu conhecimento.
- C4:** As aprendizagens e troca de experiências foram valiosíssimas.
- C5:** Que bom que através do curso podemos perceber que pessoas como nós educadores podemos ajudar nossas comunidades no trabalho com o meio ambiente, para termos um futuro mais sustentável.
- C6:** A necessidade gritante de educar nossas crianças desde pequenas para que possamos visar um futuro sustentável e com qualidade de vida.

QUE PENA!

- C1:** Pena que o curso é tão pequeno, mas deu para fazer a gente entender melhor a relação nossa com o ambiente.
- C2:** É uma pena que poucas pessoas têm possibilidade de fazer um curso assim para perceber que esse assunto é tão importante para a nossa vida e saber que as políticas públicas pouco fazem.
- C3:** Senti necessidade de abrir mais vagas, pois tinha várias pessoas conhecidas interessadas.
- C4:** Pena que não tive a oportunidade de fazer esse curso antes, pois teria enriquecido minha prática e teria feito muita coisa diferente, principalmente as discussões com as crianças.
- C5:** Pena que foram poucos encontros.
- C6:** Ver que o nosso planeta está sendo destruído de forma tão desumana em busca de poder aquisitivo, onde para isso se destrói a natureza sem pensar na questão ambiental.

QUE TAL?

- C1:** Buscar sempre mais conhecimento e reflexão.
- C2:** Ter o segundo módulo do curso.
- C3:** Passar para mais pessoas o que foi aprendido, porque muitos precisam saber.
- C4:** Inserir na grade curricular das crianças a educação ambiental.
- C5:** Estender o curso para o ano de 2019.
- C6:** Que tal futuramente podermos participar de outros cursos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

As avaliações aplicadas trouxeram relatos satisfatórios e positivos em relação à ampliação do conhecimento de todos e à importância de troca de experiências com diferentes saberes. No relato de alguns profissionais da educação percebemos preocupação de distribuir os conhecimentos aprendidos às crianças.

Ficamos surpresos com a solicitação da continuidade da formação nos anos seguintes, pois sabemos das dificuldades que as pessoas apresentam para se organizarem em seus lares, trabalho e múltiplas funções diárias para frequentar o processo formativo.

Percebemos que o processo de formação, mesmo sendo curto, se caracterizou como o início de um movimento importante sobre as questões ambientais focadas nas escolas e que as instituições escolares podem ampliar, e fomentar, as discussões com o envolvimento de pessoas que estão fora dos muros escolares.

Na questão 2, fizemos o seguinte questionamento: Refletindo sobre os conhecimentos construídos durante o curso, você se considera um(a) Educador(a) Ambiental? A partir dessa questão, apresentamos a resposta de seis cursistas (Quadro 9).

Quadro 9 - Respostas dos cursistas ao questionário 1 – questão 2

C1: Na medida do possível sim. Pois podemos defender sobre o ambiente com os nossos alunos. Porém nem sempre está em nossas mãos a acessibilidade para trabalharmos legal com as crianças.

C2: Aprendi muita coisa, mas ainda não me vejo como uma educadora ambiental. Acredito que ainda preciso aprender muita, mas hoje depois do curso tenho outra consciência em relação ao ambiente e mudei algumas práticas, principalmente em casa. Estou interessada e pesquisando mais sobre o assunto.

C3: Ainda não, mas através de pequenas ações procura melhorar o ambiente onde vivo.

C4: Sim, me considero. Já mudei com algumas práticas dentro da sala de aula. Estou tentando fazer as crianças entenderem a verdadeira relação entre o ambiente e elas mesmas, tipo, uma relação mais harmoniosa.

C5: Sim, pois através do curso e das aprendizagens que ele me trouxe podemos incentivar outras pessoas através de novas ações e relações mais sérias com o meio ambiente, claro que é só um começo.

C6: Acho que sim, mas entendi que não basta eu sozinha tentar mudar as coisas, pois o governo não ajuda muito, porque não vemos políticas públicas principalmente aqui no nosso bairro em relação ao meio ambiente. A prefeitura não faz nada para melhorar, temos um lixão aberto aqui do lado e ninguém faz nada. Até já discuti isso com meus colegas lá na escola, porque as pessoas se acomodam também.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Os relatos apresentados são, em sua maioria, de professores que participaram da formação, os quais revelam a necessidade de mudanças e inserir novas práticas em seus cotidianos nas instituições escolares. Outros participantes demonstraram interiorizar o educador ambiental e sentiram a necessidade de discutir e ampliar os conhecimentos a respeito da temática abordada.

Como já relatado nas análises anteriores, os relatos em sua maioria, foram positivos, o que nos trouxe grata surpresa. Loureiro (2007, p. 68) nos aproxima dessa realidade constatada a partir da formação em seus escritos.

Por sinal, é fácil observar que educadores e educandos, ao participarem da consolidação de ações afinadas com uma abordagem crítica da Educação Ambiental se sentem à vontade e motivados com tal perspectiva. Isto se explica, pois, ao trazermos a Educação Ambiental para a realidade concreta, para o dia-a-dia, evitamos que esta se torne um agregado a mais, idealmente concebido, nas sobrecarregadas rotinas de trabalho. Evitamos também que fique no plano do discurso vazio de “salvação pela educação” ou da normatização de comportamentos “ecologicamente corretos”. Com isso, torna-se um componente e uma perspectiva inerentes ao fazer pedagógico, potencializando o movimento em busca de novas relações sociais com a natureza. Diríamos mais, ao perceberem tal processo, muitos educadores que antes tinham resistência à “questão ambiental”, por entenderem-na como uma discussão descolada das condições objetivas de vida, acabam incorporando a educação ambiental e vestindo a camisa (LOUREIRO, 2007, p.68).

Já na Questão 3 (Quadro 10), levantamos a seguinte pergunta: Como a experiência vivenciada no curso tem contribuído no seu trabalho de Educador Ambiental em sua vida pessoal e social?

Quadro 10 - Respostas dos cursistas à questão 3

C1: Passei a ensinar as crianças o que é dever de todo o cidadão e que nós temos direitos, mas também temos deveres e um deles é fazer alguma coisa pelo meio ambiente. Comecei a ensinar meus alunos como se relacionar com a natureza e que eles fazem parte dela, por isso devem respeitá-la. A questão da relação com o ambiente e a totalidade foi essencial pra mim.

C2: Sim, pois meu olhar sobre as coisas está bem diferente e até faço comentários em certas situações e falo do que eu aprendi aqui, e sempre surge discussões proveitosas com as pessoas que converso.

C3: Percebo que ações simples podem ajudar de alguma forma, mesmo que essas estão sendo feitas dentro de casa. Mas acho que tenho que melhorar minha participação na comunidade enquanto cidadã e procurar me envolver mais para a melhoria do bairro.

C4: Com certeza. Minha consciência hoje é outra e foi graças as discussões que tive nos encontros.

C5: Essas experiências vivenciadas contribuíram para uma reflexão sobre a utilização dos bens de consumo, o que realmente precisamos e como o mercado faz com a gente. O que devemos escolher para comer, priorizar em comprar e onde comprar e a necessidade de preservarmos o meio ambiente, pois tudo vem dele. Isso para ter uma melhor qualidade de vida principalmente para nossos filhos.

C6: Eu levo comigo os conhecimentos aprendidos no curso e percebi que sou uma pequena gota do oceano, quando a questão é o meio ambiente e a sustentabilidade, porém fica em mim que tenho o desafio de espalhar os conhecimentos aprendidos e prosseguir com as discussões sobre o meio ambiente.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

As respostas das questões demonstraram que os participantes deram importância aos conhecimentos que foram discutidos no encontro. Os relatos trouxeram percepções de um sentimento mais aproximado à importância de um movimento que envolva diversos participantes e que a transformação da realidade é um grande desafio.

Outro desafio ao educador ambiental está na capacidade de repensar a estrutura curricular levando os motivos históricos que conduziram a determinada configuração disciplinar e sua importância para o atendimento dos interesses dominantes na sociedade. Isso pode facilitar a construção de atividades integradoras, considerando as possibilidades de cada escola e seus objetivos institucionais (LOUREIRO, 2007, p.70).

O que parece claro é que o sentimento de pertencimento passou a ficar mais relevante a partir das inquietações de que se deve fazer algo e que, para isso, todos precisam iniciar um processo de transformação.

Antes do término da formação, os participantes organizaram um delicioso lanche e aproveitamos para registrar o último encontro, conforme Figura 28.



Figura 28 – Confraternização no momento final do encontro. Figura 29 – Mensagens postadas no aplicativo após a finalização do curso. Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Após a finalização, alguns participantes demonstram nas mensagens do aplicativo (Figura 29), relatos positivos de terem participado do processo de formação.

4 Conclusão

Esse produto educativo não se considera uma receita pronta para uso, mas se enquadra como reflexão e uma proposta de trabalho que busca reverter a fragilidade das práticas de Educação Ambiental, em processos de construção da formação crítica das pessoas, favorecendo o debate e a reflexão vinda de diferentes saberes.

O material apresenta uma experiência envolvendo diversos atores sociais, cada um com sua especificidade, inseridos em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais diversificados. O curso propiciou um processo de formação articulando Extensão, Pesquisa e Ensino na Educação não-formal, através da Educação Ambiental.

Referências

ARACRUZ. Lei nº 4.198, de 20 set. 2018. Plano Municipal de Educação Ambiental de Aracruz/ES. Disponível em: <<http://www.aracruz.es.gov.br/arquivos/leis/4198.pdf>> Acesso em: 03 out. 2019.

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

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Brasília/DF. Agenda 21 e Biodiversidade. Disponível em: <[http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/749/1/Agenda %2021%20e%20biodiversidade.pdf](http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/749/1/Agenda%2021%20e%20biodiversidade.pdf)>. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): meio ambiente, saúde. Brasília-DF, 1997.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9.795, 27 de abril de 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795htm>.

BRASIL. Jornada Internacional de Educação Ambiental, 1ª. 1992, Rio de Janeiro. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Formando COM-VIDA. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE n. 18, de 21 maio de 2013. Manual Escolas Sustentáveis. Disponível em: <http://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/1857975698.manual_escolas_sustentaveis_v_0_4.06.2013.pdf> Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conceitos de educação ambiental. 2014. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacaoambiental>> Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Documento de Referência para o fortalecimento da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: A Secretaria, 2012. 46 p. : il.

BRUGGER, Paula. Educação ou adiestramento ambiental. Coleção teses. Letras contemporâneas. Ilha de Santa Catarina: 141p., 1994.

DEMO, Pedro. Participação é conquista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 9.265. Política Estadual de Educação Ambiental, de 15 de julho de 2009. Diário Oficial do Espírito Santo, 16 de jul. 2009. Disponível em: <<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO9265.html>>. Acesso em: 08 out. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Sobre educação: diálogos. v. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. Revista Margens Interdisciplinar, v. 7, n. 9, p.11-22, mai. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>>=. Acesso em: 26 mar. 2019.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: no consenso um embate? Campinas-SP: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas-SP: Papirus, 2004.

KAPLAN, Leonardo. Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil. 2011. 369 f. Dissertação de Mestrado (Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Faculdade de Educação) PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

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

LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, Ronaldo de Souza de. (Orgs.). Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J.S. (Org). Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. 2. ed. Brasília: IBAMA, p. 159-196. 2002.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, Coleção Educar, 1, 1989.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 4.d. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi. Educação ambiental na escola: tá na lei... In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Org.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental. 1. ed., Brasília: MEC/UNESCO, v. 1, p. 23-33, 2007.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. Práticas Pedagógicas/saberes escolares: reflexos do desencontro entre natureza e cultura. Cadernos de Pesquisa. PPGE, v.7, n.14, p.178-201, jul./dez., Vitória, 2001.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. A gestão democrática como ponto de partida para a formação de eco-educadores para sociedades sustentáveis. 2010. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), UAA/JUAÉN, 2010.

LOBINO, M. G. F.; SGARBI, A. D.; LEITE, S. Q. M. A formação de eco partir da gestão democrática. Anpae, 2014. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/MariadasGracasFerreiraLobino_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira Lobino. A práxis ambiental educativa: diálogos entre diferentes saberes. 2. ed., Edufes, 258 p., 2014.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. ProJovem Campo Saberes da Terra: refletindo sobre integração de áreas. In: SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edna Castro de (Org.). Experiências de formação com educadores e educadoras do ProJovem Campo: reflexões e vivências. Vitória: Geografares, p. 108-122, 2012.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. Espaços Coletivos que educam: Cidadania participativa e formação socioambiental em Vitória/ES. In: AMADO, Manuella Villar, GILLES, Luciléia (Org.). Espaços potencialmente educativos do Espírito Santo: guia prático com sequências didáticas interdisciplinares. Vitória-ES: Edifes, p.437, 2019.

LOUREIRO, C. F. B. Cidadania e meio ambiente. Salvador: Centro de Recursos ambientais. Série construindo os recursos do amanhã, 168 p., 2003.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSIO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Org.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental. 1. ed., Brasília: MEC/UNESCO, v. 1, p. 57-64, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Org.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental. 1. ed., Brasília: MEC/UNESCO, v. 1, p. 65-71, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política. 1. ed., São Paulo: Cortez, 128 p., 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Ambiente & Educação (FURG), Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.
LOUREIRO, C.F.B. Complexidade e Dialética: contribuições a práxis política e emancipatória em educação ambiental. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006b.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S. Ampliando o debate entre educação e educação ambiental. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 244-255, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed., Rio de Janeiro: EPU, 2013.

PARO, Vitor. Gestão Democrática da Escola Pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). Repensar a educação ambiental um olhar crítico. São Paulo: Cortez, p. 33-80, 2009.

SANTOS, M. Por uma geografia nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas-SP: Autores Associados, Coleção Memória da Educação, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Anais...Goiânia, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2013.